

TÉLÉ-UNIVERSITÉ

UN MODÈLE D'ENCADREMENT FAVORISANT LA PERSISTANCE DANS UN  
CONTEXTE DE FORMATION À DISTANCE.

MÉMOIRE

RECHERCHE-ACTION MENÉE AU CÉGEP DE GRANBY HAUTE-YAMASKA

ET PRÉSENTÉE À :

MADAME LOUISE BOURDAGES

PAR CHRISTINE GAUCHER

JANVIER 2007

<http://r-libre.telug.ca/674/>

## Avant-Propos

Située exactement au milieu de deux grands pôles d'attraction géographique, Montréal et Sherbrooke, Granby n'assurait plus depuis quelques années une offre de cours universitaires. D'abord le retrait de l'Université de Sherbrooke et ensuite les tentatives d'intéresser d'autres établissements universitaires se sont soldées par un échec étant donné un bassin de population trop faible pour assurer une rentabilité économique. D'où l'intérêt de regarder du côté de la formation à distance...

Il faut dire que la formation à distance gagne du terrain et devient sans conteste un moyen d'acquérir des connaissances sans compter les kilomètres ou le temps à voyager.

De plus en plus d'apprenants considèrent ce moyen pour augmenter leurs connaissances, leurs habiletés, leur niveau de scolarité. Les avantages s'avèrent indéniables en ce qui a trait à la formation de masse et aussi, dans certains cas, au contenu standardisé. Ajoutons que le fait de ne pas avoir besoin d'un professeur sur place rend beaucoup plus flexible le moment où la personne peut prendre connaissance du contenu. Des apprenants peuvent œuvrer sur divers quarts de travail et choisir le moment le plus opportun pour étudier.

Il est facile de poursuivre l'éloge de la formation à distance du point de vue de son accessibilité et de sa flexibilité, mais ici sera étudié son talon d'Achille, soit la rétention des apprenants et leur persistance à atteindre le but qu'ils s'étaient fixés.

Or, la recherche-action présentée ici fait le pari que la persistance au programme d'étude pourrait être améliorée en offrant une « plus-value » à la formule actuelle de la Télé-université. Cette offre comprend les éléments suivants :

- 1- Un local accessible au Cégep;
- 2- La possibilité d'assister à de courts ateliers portant sur les stratégies d'apprentissage pour faciliter le retour aux études;
- 3- Des rencontres de groupe qui portent sur le contenu du cours dans le but d'augmenter les interactions entre étudiants;
- 4- La présence d'une conseillère pédagogique qui offre un soutien pédagogique plus intensif en terme d'encadrement des apprenants;
- 5- La possibilité de transiger en terme financier avec le personnel du Cégep.

Selon une entente préétablie entre les partenaires du Cégep de Granby Haute-Yamaska et de la Télé-université, l'établissement collégial ouvrait à la population granbyenne, le baccalauréat en administration et le baccalauréat es Arts.

L'offre de cours a volontairement été réduite afin de former des groupes/ cours d'apprenants.

Les observations, questionnaires et entrevues réalisées dans le cadre de notre recherche portent sur trois sessions d'étude, soit les sessions automne, hiver, été, de septembre 2002 à septembre 2003.

Des remerciements doivent être adressés à la directrice de ce mémoire, soit Madame Louise Bourdages qui étudie depuis de nombreuses années la problématique de la persistance. Son support et sa direction m'ont permis de réaliser mes buts et d'approfondir mes connaissances en formation à distance. Merci également à Monsieur Bernard Demers pour son expertise en formation à distance et le fait qu'il soit une extraordinaire source d'information. Ajoutons également nos remerciements au secteur administratif du Cégep de Granby, soit Monsieur François Deschênes et Madame Marielle Dussault pour leur enthousiasme, leur disponibilité et aussi leur grande persistance à rendre possible l'association avec la Téliuq, malgré deux systèmes administratifs complètement différents, voire opposés. Enfin merci à Mesdames Denise l'Archevêque et Marcelle Caron qui, pour cette recherche, ont contourné certaines règles bureaucratiques automatiques et bien rodées pour servir adéquatement quelques dizaines d'étudiants! Quand on réfléchit au fait que leur système génère 19 000 inscriptions par année... la recherche s'avère pour elles une valeur bien ancrée! Merci!

## Table des matières

AVANT-PROPOS .....	II
LISTE DES FIGURES.....	VII
LISTE DES TABLEAUX : .....	VIII
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I .....	3
DESCRIPTION DU CONTEXTE .....	3
1.1 La problématique .....	3
1.1.1 Domaine de la recherche.....	3
1.1.2 Thèmes de la recherche.....	4
1.1.3 Le problème .....	9
1.1.4 Les objectifs de la recherche.....	10
1.1.5 La portée de la recherche. ....	10
1.2 Le cadre de référence .....	11
1.2.1 Le but de la recherche .....	11
1.2.2 La persistance en formation à distance .....	11
1.2.3 La persistance et les communautés d'apprentissage .....	13
1.2.4 Modèle de Kember sur les abandons en formation à distance.....	18
1.3 Modèle d'encadrement choisi pour favoriser l'accessibilité et la persistance aux études universitaires .....	18
1.3.1 Formation à distance avec tutorat d'accompagnement local .....	20
1.3.2 Explication du modèle d'encadrement (figure 1.3).....	23
1.3.3 Philosophie.....	24
1.4 La question de recherche.....	26
CHAPITRE II .....	27
MÉTHODOLOGIE.....	27
2.1 Contexte de l'étude .....	27
2.1.1 La recherche action .....	28

2.2	Les participants .....	29
2.3	Les données à recueillir.....	30
2.4	Outils de cueillette de données.....	31
2.4.1	L'observation directe .....	31
2.4.2	L'entrevue .....	33
2.4.3	Le questionnaire .....	34
2.5	Déroulement de la recherche.....	37
2.5.1	Entente entre le Cégep de Granby Haute-Yamaska et la Télunq.....	37
2.5.2	Recrutement des participants .....	37
2.5.3	Rencontre hebdomadaire.....	38
2.5.4	Offre de cours.....	38
2.5.5	Encadrement.....	38
2.5.6	Cueillette des données.....	39
2.6	Méthode d'analyse des données.....	40
2.7	La question éthique .....	40
2.7.1	L'attitude et le biais du chercheur.....	41
<b>CHAPITRE III .....</b>		<b>43</b>
<b>L'ANALYSE DES RÉSULTATS .....</b>		<b>43</b>
3.1	Présentation des résultats de la grille d'observation .....	43
3.2	Présentation des résultats de l'entrevue .....	46
3.3	Présentation des résultats du questionnaire.....	49
3.4	L'analyse des composantes du modèle Cégep de Granby /Télunq.....	51
3.4.1	Tutorat d'accompagnement local.....	52
3.4.2	La formation et l'animation de communautés d'apprentissage .....	55
3.4.3	Le service aux étudiants (gestion du dossier, orientation scolaire).....	59
3.4.4	L'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska .....	61
3.4.5	Conclusion .....	67
3.5	Persistance.....	68
<b>CHAPITRE IV .....</b>		<b>70</b>

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	70
4.1 Rappel de la question de recherche .....	70
4.2 Liens entre les résultats de la recherche et la littérature.....	71
4.2.1 Le tutorat d'accompagnement local .....	71
4.2.2 La formation et l'animation de communautés d'apprentissage .....	74
4.2.3 Le service aux étudiants (gestion du dossier, orientation scolaire, administration) .....	79
4.2.4 L'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska .....	81
4.3 L'évolution du modèle du Cégep de Granby/Téluq.....	82
4.3.1 Le modèle d'encadrement Cégep de Granby/Téluq de la première session aux sessions subséquentes. ....	85
4.4 Pistes d'études pour améliorer le modèle instauré.....	95
4.4.1 Identification des besoins à la suite d'un retour aux études.....	95
4.4.2 La communauté d'apprentissage.....	96
4.4.3 Rétention versus persistance .....	96
 CONCLUSION .....	 98
Résumé.....	98
L'apport de cette recherche.....	99
Points forts et points faibles de notre étude .....	102
Point de vue personnel .....	103
 BIBLIOGRAPHIE .....	 106
 ANNEXE 1 : MODÈLE D'ENCADREMENT LANGEVIN-VILLENEUVE .....	 110
 ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE SONDAGE; PORTRAIT DE LA CLIENTÈLE .....	 112
 ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE SUR L'ÉVALUATION DU MODÈLE CÉGEP GRANBY / TÉLUQ .....	 115
 ANNEXE 4 : ATELIERS D'APPRENTISSAGE .....	 116

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Modèle de Kember (1989) sur les abandons en formation à distance.....	18
1.2	Variables du modèle de Kember étudiées dans le modèle du Cégep de Granby Haute-Yamaska.....	20
1.3	Modèle d'encadrement Cégep de Granby Haute-Yamaska/ Téluc.....	22
4.1	Modèle de Kember (1989) sur les abandons en formation à distance.....	84
4.2	Modèle d'encadrement Cégep de Granby / Téluc en première session.....	87
4.3	Modèle d'encadrement Cégep de Granby / Téluc deuxième session.....	88
4.4	Modèle d'encadrement Cégep de Granby / Téluc - sessions subséquentes - .....	89

## LISTE DES TABLEAUX :

Tableau		Page
2.1	Tableau comparatif des clientèles Cégep de Granby et Téléq.....	29
3.1	Observation de l'utilisation de l'ensemble des services – première session - .....	44
3.2	Observation de l'utilisation de l'ensemble des services – deuxième session - .....	45
3.3	Questionnaire évaluant les éléments spécifiques du modèle du Cégep de Granby / Téléq.....	50
3.4	Observation de l'utilisation des services relatifs au tutorat d'accompagnement local – première session - .....	52
3.5	Questionnaire évaluant les éléments relatifs au tutorat d'accompagnement local dans le modèle du Cégep de Granby / Téléq.....	54
3.6	Observation de l'utilisation des services relatifs à la formation et l'animation de communauté d'apprentissage – première session -.....	56
3.7	Observation de l'utilisation des services relatifs à la formation et l'animation de communauté d'apprentissage – deuxième session -.....	56
3.8	Questionnaire évaluant les éléments relatifs à la formation et l'animation des communautés d'apprentissage dans le modèle du Cégep de Granby / Téléq .....	58
3.9	Questionnaire évaluant les éléments relatifs à la composante «service aux étudiants» dans le modèle du Cégep de Granby / Téléq.....	60



3.10	Observation de l'utilisation des services relatifs à l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska –première session-.....	64
3.11	Observation de l'utilisation des services relatifs à l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska – deuxième session -.....	64
3.12	Questionnaire évaluant les éléments relatifs à la composante « l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque» dans le modèle du Cégep de Granby / Télug .....	66
4.1	Dispositions prises à l'égard de l'environnement et de l'intégration académique Kember (1989) dans le modèle du Cégep de Granby / Télug.....	83

## Introduction

Face à face ou à distance? La question se pose et souvent les apprenants diront : « Il me semble que seul, je n'arrive à rien »; « si je n'ai pas à me rendre à mon cours, je ne serai pas motivé », « je dois échanger avec des gens »... Tous ces commentaires et bien d'autres sont souvent évoqués pour favoriser l'apprentissage en face-à-face. En ce qui a trait aux apprenants en formation à distance, souvent ils en sont arrivés là par défaut... manque de temps, de transport, d'accès à l'université.

En plus, il semble que la persistance aux études soit une problématique plus importante en formation à distance... .

La présente recherche-action a été menée à partir du Cégep de Granby Haute-Yamaska. Les apprenants pouvaient s'inscrire à la Téluc en passant par le Cégep. Ils étaient d'abord invités à une rencontre d'information où leur étaient expliqués les modalités du projet. Suite à cette rencontre, les personnes pouvaient s'inscrire, en connaissance de cause, à des cours selon une entente préétablie entre les deux établissements respectifs. La recherche-action s'est étalée sur 3 sessions d'étude, soit de septembre 2002 à septembre 2003. Des hypothèses de recherche ont été élaborées au début du processus.

Cette recherche-action porte sur des caractéristiques qui différencient l'approche Cégep-Téluc par rapport au fonctionnement habituel de la Téluc. Ces caractéristiques sont mentionnées dans le chapitre « méthodologie » et sont inhérentes au modèle d'encadrement proposé dans le cadre de cette recherche et accepté par la direction des études et la direction générale du Cégep de Granby Haute-Yamaska.

Ce modèle d'encadrement est bâti sur les rôles et responsabilités de chacun des intervenants, soit le professeur, le tuteur, l'étudiant, la conseillère pédagogique (terrain), les ressources du Cégep (bibliothécaire, orienteur..) et les services administratifs assumés par le département d'éducation des adultes.

Le modèle d'encadrement<sup>2</sup> initial provient d'un ouvrage de Langevin et Villeneuve<sup>3</sup> qui adhère bien aux modèles utilisés pour cette recherche, soit ceux de Tinto et de Kember dans lesquels on insiste sur l'harmonisation des efforts de tout le personnel vers les besoins de l'étudiant.

---

<sup>2</sup> Annexe 1

<sup>3</sup> LANGEVIN, L., VILLENEUVE, L., (dir). *L'encadrement des étudiants : un défi du XXIe siècle*, Montréal, Éditions Logiques, 2000, Collection Théories et pratiques dans l'enseignement, p.455.

# Chapitre I

## Description du contexte

Dans ce chapitre, nous situons le contexte de la recherche en présentant d'abord le domaine dans lequel se situe l'étude, soit la formation à distance. Les différents thèmes qui seront abordés sont l'encadrement, l'accessibilité, la persistance et les communautés d'apprentissage.

Ces thématiques générales sont introduites afin de cerner certains éléments du domaine étudié. De même, elles sont reliées à la problématique dont il sera également question, soit l'accès aux études universitaires en région.

### 1.1 La problématique

#### 1.1.1 Domaine de la recherche

De plus en plus la formation à distance prend du galon. Les ardents défenseurs de la formation à distance demandent maintenant une politique de la formation à distance alors qu'elle est un canal privilégié de la transmission du savoir et qu'elle s'avère également un instrument de démocratisation du savoir<sup>4</sup>.

Lorsque nous parlons de la formation à distance, ça ne laisse personne indifférent. Plusieurs s'emportent et l'opposent à la formation en classe, soit l'enseignement

---

<sup>4</sup> UMBRIACO M, 20 avril 2005, *Politique de la formation à distance*, [http://profetic.org/article.php3?id\\_article=7411](http://profetic.org/article.php3?id_article=7411), 19 mai 2006.

présentiel. Pour ou contre la formation à distance? L'argumentaire est assez impressionnant de part et d'autre.

Cette recherche ne veut pas comparer les mondes de la formation à distance et l'enseignement en présentiel, mais plutôt rassembler les forces des deux approches.

La recherche dont il est question tient son origine dans l'expression « tenter d'avoir le meilleur des deux mondes »! Il est question du monde de la formation à distance et du monde de l'enseignement en présentiel. Pour tenter d'y parvenir, il fallait élaborer un modèle d'encadrement qui combine les avantages de la formation à distance, soit la liberté d'étudier quand et où on veut, au rythme qui nous convient, aux points forts de l'enseignement en face à face, soit la possibilité de rencontrer des étudiants et d'obtenir un soutien pédagogique et un encadrement présentiel à proximité de chez soi. Le but d'implanter un tel modèle découle d'une problématique d'abandon plus importante en formation à distance.

### 1.1.2 Thèmes de la recherche

Les thématiques étudiées dans cette recherche sont l'encadrement, l'accessibilité, la persistance versus la rétention et les communautés d'apprentissage. En premier lieu, sera développé le thème de l'encadrement alors que le modèle proposé suppose un cadre et un contexte particulier. En second lieu, est amenée la thématique de l'accessibilité, un élément essentiel dans notre problématique. Ensuite, la présentation des concepts de persistance et de rétention des étudiants qui fait l'objet de plusieurs recherches en formation à distance et finalement seront définies les communautés d'apprentissage.

#### 1.1.2.1 Encadrement

En formation à distance, la thématique d'encadrement prend différentes formes, différents visages. Pour Deschênes et Lebel (1994) l'encadrement doit être recadré

dans une perspective de soutien à l'apprenant. Ils proposent la définition suivante du support à l'apprentissage : «Le support à l'apprentissage regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans la démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie<sup>5</sup>».

Pour Power et al (1994)<sup>6</sup>, il n'y a qu'une seule façon d'encadrer des étudiants universitaires à distance, soit en adoptant tout simplement une formule qui répond aux besoins des étudiants en tenant compte des ressources disponibles et de différentes variables comme la géographie, la culture.

Fontaine (2002) écrit : «Un encadrement de qualité vise cependant l'autonomie de l'étudiant plutôt qu'une réponse ponctuelle et récurrente aux besoins exprimés.»<sup>7</sup> L'autonomie s'avère une valeur de base en formation à distance, car l'étudiant doit prendre en charge son propre apprentissage.

« Parfois un établissement met la priorité sur les matériaux d'enseignement, s'inspirant de l'idée que mieux un cours est préparé, plus l'étudiant est autonome dans son apprentissage et moins il aura besoin de l'aide d'un tuteur<sup>8</sup>».

Par contre, Glikman précise que «ce n'est pas parce qu'un étudiant est autonome qu'il ne nécessite pas un accompagnement, une quelconque assistance! L'autonomie n'exclut donc pas, bien au contraire, la nécessité d'un accompagnement et d'une

---

<sup>5</sup> DESCHÊNES, A.J. BILODEAU, H. BOURDAGES, L. DIONNE, M. GAGNÉ, P. LEBEL, C. RADA DONATH, A. *Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance*, dans revue Distances, vol. 3, no 2, 1999, p.70.

<sup>6</sup> PETTIGREW, F. *L'encadrement des cours à distance : profil des étudiants*, dans Revue Distances, vol. 5, no 1, 2001, pp. 99-111.

<sup>7</sup> FONTAINE, F. *L'encadrement des étudiants du 1<sup>er</sup> cycle, une vision systémique*, dans Bulletin CÉFES, Université de Montréal, No. 5, 2002, p.1

<sup>8</sup> POWER et al., *L'encadrement des étudiantes et des étudiants en situation d'apprentissage à distance à l'Université du Québec à Rimouski*, Département des sciences de l'éducation, monographie no 42, Collection L'autre, Éditions GREME., 1994, p.63.

assistance, qui conduit à se référer, en matière de FOAD, à la notion d'autoformation assistée<sup>9</sup>».

### 1.1.2.2 Accessibilité

Dans plusieurs régions au Québec, le bassin de population n'est pas assez important pour favoriser la dispensation de cours universitaires sur campus. Quand, il est possible d'en dispenser, irrémédiablement l'offre de cours s'en trouve réduite et l'accès au diplôme devient difficile. Or, la formation à distance répond d'abord à cette problématique démographique et géographique.

De plus, l'éloignement et la distance ne sont pas les seuls facteurs qui empêchent l'accès aux études. Plusieurs autres facteurs peuvent également rentrer en ligne de compte :

- ⊕ le climat
- ⊕ la capacité physique
- ⊕ le temps (horaire)
- ⊕ le rythme (trop lent, trop rapide).

L'accessibilité s'avère vraiment la valeur centrale de la formation à distance. Au même titre, nous pourrions également ajouter sa flexibilité (temps, espace, rythme) qui rend également la formation à distance plus accessible.

La formation à distance est devenue, dans plusieurs pays du monde, un moyen essentiel pour rendre accessible la connaissance sur de grands territoires (Zengraf, 1992), pour rejoindre des populations qui n'ont pu fréquenter les institutions scolaires en place (Patoine, 1995) mais aussi de plus en plus, comme une occasion de questionner

---

<sup>9</sup>GLIKMAN, V, *Des cours par correspondance au «e-learning»*,. Presse universitaire de France, 2002, p.250

l'enseignement traditionnel (Alicea, 1992) et de resituer l'apprentissage (l'apprenant) au centre de processus d'éducation (Deschènes et Lebel 1995).<sup>10</sup>

### 1.2.2.3 Persistance, rétention, migration et abandon

La question de la persistance en éducation intéresse plusieurs chercheurs dont Chénard (1989), Power (1994), Bourdages (2001) et inspire de nombreuses recherches. D'ailleurs, il s'agit de «la problématique privilégiée par l'équipe de recherche sur l'émotion et la cognition<sup>11</sup>».

Chénard (1989) qualifie l'abandon en terme de « départs » et les classifie selon trois niveaux hiérarchiques de spécification, soit au premier niveau, le départ de l'établissement versus les départs du système éducatif, au deuxième niveau, les interruptions formelles (autres choix que la poursuite des études) et non formelles (peu explicite sur le destin extra académique) et au troisième niveau, il distingue « d'une part, deux catégories de transferts selon la destination de poursuite des études des individus et, d'autres part, deux types d'interruptions formelles des études selon la finalité de l'interruption. Il s'agit respectivement de types d'interruption structurelle, soit les études ne correspondent plus aux objectifs de l'individu et de priorité, ou les études ne sont plus prioritaires pour l'individu<sup>12</sup>». Le départ d'un établissement vers un autre institution de même type constitue donc une difficulté de rétention.

Power (1994) quant à lui a examiné de plus près l'engagement des étudiants envers leurs études. Il qualifie l'abandon comme un défaut d'engagement de l'étudiant envers ses objectifs d'études. Bourdages (2001) s'est intéressée à dégager plus spécifiquement ce qui

---

<sup>10</sup> DESCHÈNES, A.J. BILODEAU, H. BOURDAGES, L. DIONNE, M. GAGNÉ, P. LEBEL, C. RADA DONATH, A. *Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance*, dans *Revue Distances*, Québec, vol. 1, no 1, 1996, pp 9-26.

<sup>11</sup> UMBRIACO M, GOSSELIN L., *Émotion, cognition et formation à distance.*, dans *Revue Distances*, Québec, vol. 5, no 1, 2001, p.113-122.

<sup>12</sup> CHENARD, Pierre, *Résumé de la Construction et validation d'une typologie des départs institutionnels*, Thèse présentée à l'école des gradués de l'Université Laval, Québec, 1989, p. 1.



favorise la persistance de l'étudiant au doctorat. Celui qui persiste malgré les obstacles donne un sens à ses études.

Il importe de comprendre que l'abandon est un échec au plan individuel, un problème épineux en terme institutionnel (Daniel et Marquis 1979), un gaspillage de ressources et une problématique sociale importante.

Sous la lunette métaphorique des organismes vivants dans un système (Morgan 1989), nous pourrions qualifier de « survivants-persistants », ceux qui ont su s'adapter et il y a les « morts-abandonnés », ceux qui n'ont pu s'intégrer, s'adapter à leur écosystème.

Cette métaphore nous amène au constat suivant : il y a d'une part une multitude de modèles qui visent à renforcer l'apprenant afin qu'il survive mieux dans son environnement et d'autre part, autant de modèles qui insistent sur la transformation de l'environnement afin que ce dernier corresponde davantage aux besoins des apprenants.

Une autre situation est également possible, soit la «migration des espèces». Il y a bon nombre d'apprenants qui ne pouvant « survivre » dans un environnement X décident de changer d'environnement et de s'inscrire dans un autre établissement dans l'espoir que ce dernier répondra mieux à leurs besoins. Ces espèces migratoires qui persistent et survivent sont analysées dans un système comme une difficulté de rétention pour l'environnement qu'elles quittent. La question se pose : est-ce que persister signifie :

- ⊕ s'adapter, ou ...
- ⊕ bien identifier ses besoins et chercher la réponse à ses besoins peu importe où elle se trouve.

Dans ce contexte, la formation à distance propose des solutions, entre autres, un environnement différent répondant à des besoins d'accessibilité et de flexibilité... Par contre, la persistance demeure une difficulté importante.

#### 1.1.2.4 Communautés d'apprentissage

À partir du moment où on rassemble un groupe d'individus (qui peut être une classe) ayant l'opportunité d'apprendre sur un même sujet, nous avons une communauté d'apprentissage.

La nouveauté apportée par Tinto (1995) est que les établissements structurent et formalisent davantage leurs communautés d'apprentissage afin de faciliter l'intégration des apprenants à leur milieu. Si l'on analyse ce modèle selon la métaphore des organismes vivants dans un système (Morgan 1989), les communautés d'apprentissage pourraient être comparées à certaines espèces qui pour survivre, doivent vivre en groupe.

Pour concilier les thématiques de formation à distance et de communauté d'apprentissage nous avons recensé dans la littérature un auteur qui s'inspire du modèle de Tinto pour l'appliquer à la formation à distance. Nous présenterons ce modèle un peu plus loin.

#### 1.1.3 Le problème

Située exactement au milieu de deux grands pôles d'attraction géographique, Montréal et Sherbrooke, Granby n'assurait plus depuis quelques années une offre de cours universitaires. D'abord le retrait de l'Université de Sherbrooke et ensuite les tentatives d'intéresser d'autres établissements universitaires se sont soldées par un échec étant donné un bassin de population trop faible pour assurer une rentabilité économique. Consciente qu'il fallait développer une meilleure accessibilité aux études supérieures, la direction du Cégep de Granby Haute-Yamaska a élaboré des projets de passerelle entre le Cégep et certaines universités. Des ententes telles que la reconnaissance d'une année universitaire complète pour les étudiants ayant une technique administrative se sont concrétisées. Mais au niveau de la formation des adultes, il y avait toujours des difficultés d'accessibilité. D'où l'intérêt de regarder du côté de la formation à distance...Qu'est-ce que le Cégep pouvait offrir de plus? Quels avantages ? En se penchant sur les difficultés de la formation à distance à savoir entre autres, l'autonomie et l'isolement, nous avons élaboré un modèle où des activités d'encadrement en présentiel et la formation de groupes d'apprenants par cours pouvaient favoriser la persistance des étudiants dans un contexte de formation à distance.

#### 1.1.4 Les objectifs de la recherche

Le Cégep de Granby Haute-Yamaska a donc proposé à sa clientèle un modèle d'encadrement avec tutorat d'accompagnement local combinant les différents avantages de la formation à distance, soit la flexibilité en terme d'horaire d'étude, le rythme d'étude aux points forts de l'enseignement en face à face, soit la possibilité de rencontrer des étudiants, d'obtenir un soutien et un encadrement pédagogique en présentiel à proximité. En appliquant ce modèle, le but recherché était de trouver une approche qui permettait une meilleure persistance des étudiants.

#### 1.1.5 La portée de la recherche.

En recensant les écrits sur la persistance et les différents modèles d'encadrement, le modèle de Kember (1989) s'est imposé parce qu'il traite de l'implantation des communautés d'apprentissage dans un contexte de formation à distance afin d'améliorer la persistance des étudiants. Le modèle sera présenté un peu plus loin.

À ce stade-ci, il importe de savoir que la présente recherche-action visait l'application d'une partie de ce modèle en portant une attention particulière à l'incidence des variables académiques sur la persistance. Le modèle développé au Cégep de Granby s'attarde davantage aux interactions entre le campus local, soit le Cégep, et l'étudiant, entre la conseillère pédagogique et l'étudiant et les étudiants entre eux. Il s'agit de l'intégration académique de l'étudiant. Par ailleurs, est évalué également l'aspect « affiliation collective » que Kember définit comme la possibilité de :

- ⊕ Développer un sentiment d'appartenance au campus
- ⊕ S'intégrer à sa nouvelle vie d'étudiant
- ⊕ S'associer à un environnement académique

Nous croyons que l'affiliation collective dans un programme de formation à distance et un meilleur encadrement favoriseront la persistance alors que ce modèle mettra un terme à l'isolement des étudiants à distance tout en préconisant le développement de l'autonomie.

De plus, l'implantation d'un campus local dans le cadre d'une formation à distance ouvrira peut-être la voie sur de nouvelles connaissances, comme de déterminer le type de clientèle qui préfère s'inscrire à partir d'un campus local, leurs caractéristiques, leur motivation, leur rétention, leur persistance....

## **1.2 Le cadre de référence**

### 1.2.1 Le but de la recherche

Le but de cette recherche est de savoir si certaines composantes de soutien en présentiel dont le tutorat d'accompagnement local, la formation et l'animation de communautés d'apprentissage, un service aux étudiants sur le plan administratif et un lieu de rencontre et d'étude ont un impact positif sur la persistance des étudiants. Il s'agit d'une recherche-action inspirée du modèle de Kember (1989) sur les abandons en formation à distance en insistant sur les aspects académiques. Cette recherche vise à améliorer la persistance des apprenants qui étudient dans un contexte de formation à distance.

### 1.2.2 La persistance en formation à distance

En ce qui a trait à la persistance des étudiants inscrits en formation à distance, les premières données nous renseignaient à priori sur les causes qui poussaient les étudiants à abandonner leur cours ou leurs études. Bourdages (1996) a répertorié des études où on mentionne « une grande quantité de variables reliées à l'abandon des études dans les établissements de formation à distance ».

Nommément les voici :

- ⊕ variables démographiques comme l'âge, le sexe, le statut civil, l'origine ethnique ou sociale;
- ⊕ variables environnementales comme la famille, l'emploi, les conditions matérielles ou géographiques, ou encore les changements dans la vie (Woodley et Parlett, 1983; Billings, 1988; Powell, Conway et Ross et al., 1990);
- ⊕ variables institutionnelles comme les cours, l'aide pédagogique, les travaux, la rétroaction, etc. (Roberts, 1984; Rekkedal, 1985, 1993; Taylor, 1986; Sweet, 1986; Sung, 1986; Garrison, 1987; Ritchie et Newby, 1989);
- ⊕ caractéristiques de l'apprenant qui renvoient au style d'apprentissage, aux antécédents scolaires, à la motivation, à la perception des cours et des programmes, etc. (Coldeway, 1986; Sweet, 1986; Sung, 1986; Billings, 1988; Coggins, 1988; Kember, 1989; Powell et al., 1990);
- ⊕ interaction académique et sociale de Tinto (1975, 1990) : Rekkedal (1985), Brindley (1987), Kember (1989), et Roberts, Boyton, Buete, et Dawson (1991).<sup>13</sup>

Bourdages (2001) s'est intéressée quant à elle au phénomène de la persistance au doctorat. Elle emprunte la définition du Petit Robert (1987, p.1409) qui définit comme «persistant celui qui persiste, qui se maintient sans faiblir ou qui dure malgré les obstacles.<sup>14</sup>» Bourdages (1994) a découvert que la persistance au doctorat était liée au sens qu'on accorde à nos études. Elle définit la construction du sens comme pouvant «s'élaborer à partir de l'analyse

---

13 BOURDAGES, L., *La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance*, dans *Revue Distances*, Québec, vol .1, no 1, 1996, p.51-67.

14 BOURDAGES L, *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001, p.11.

de son histoire de vie (passé et présente), où il est possible d'identifier ses valeurs et sa direction (intentionnalité)<sup>15</sup>» .

Dans le cadre de notre recherche-action, nous avons défini la persistance pour notre clientèle adulte à temps partiel. Pour nous, un étudiant persiste s'il atteint le but qu'il s'est fixé. Par exemple, si la personne voulait compléter un seul cours, elle est considérée statistiquement comme persistante si elle atteint son objectif, soit de compléter son cours. Nous avons donc pris en considération cet aspect dans le calcul du taux de persistance.

### 1.2.3 La persistance et les communautés d'apprentissage

Le cadre théorique qui inspire la présente démarche est associé aux recherches de Tinto (1993)<sup>16</sup> et de Kember (1989) qui portent sur la persistance aux études supérieures. Leurs plus récentes recherches portent sur l'impact du groupe ou des pairs sur la persistance et la réussite académique soit sur campus (Tinto) ou à distance (Kember).

Ces auteurs identifient certains facteurs sociaux comme l'interaction entre l'étudiant et les intervenants du système (professeurs, pairs, administrateurs) et le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'établissement.

« Selon Tinto (1990) ce sont les concepts d'intégration et d'appartenance à la communauté qui semblent décrire le mieux le processus de persistance<sup>17</sup>». Pour lui, la meilleure façon d'assurer la persistance des étudiants réside dans la capacité du collège ou de l'université à construire des communautés d'apprentissage à l'intérieur desquelles l'étudiant peut s'engager réellement en tant qu'individu et apprenant.

---

<sup>15</sup> BOURDAGES L. *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001, p.156.

<sup>16</sup> TINTO V. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. dans Chicago. IL: The University of Chicago Press. (2<sup>nd</sup> éd.), 1993.

<sup>17</sup> BOURDAGES, L., *La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance*, dans Revue Distances, Québec, vol. 1, no 1, 1996, p. 54.

Tinto (2000)<sup>18</sup> insiste sur le fait que la persistance des étudiants est une conséquence d'un projet éducatif préconisé par l'établissement. Il faut justement mobiliser l'ensemble du personnel autour d'un projet éducatif qui vise à construire des programmes spécifiques d'entraide; développer des compétences transversales en créant des liens entre les différents cours (linked courses); impliquer tous les étudiants et non pas seulement quelques-uns dans un processus d'apprentissage et d'expérience curriculaire.

Toutes ces stratégies, soit le groupe d'appartenance, l'accent mis sur l'apprentissage, la valorisation de l'effort et l'évaluation des besoins de la clientèle auront, selon Tinto, une conséquence positive tant sur les résultats académiques que sur la persistance aux études. Il ajoute que son approche théorique s'avère des plus importantes lors de la première session aux études supérieures alors que l'abandon massif des étudiants se produit surtout à ce moment. Pour lui, les causes d'abandon sont très souvent reliées à la difficulté d'intégration de l'étudiant. Lorsque ce dernier débute des études supérieures, il quitte souvent un milieu, une famille, un groupe d'amis et se retrouve en transition dans un environnement différent où il n'a aucun repère. Si l'établissement peut recréer un milieu de vie intéressant, l'étudiant sera plus enclin à poursuivre ses études. Tinto avance même qu'il faut idéalement agir à l'intérieur des six premières semaines. Même si ces données de Tinto ont été observées dans un campus de jeunes étudiants, il demeure que certaines caractéristiques s'appliquent également à l'éducation des adultes.

Tinto s'inscrit dans un courant de pensée de type constructiviste, sa théorie mise sur une construction des connaissances par l'interaction humaine.

Kember (1989) a transposé la théorie de Tinto à la formation à distance. « Son modèle a comme but d'aider à l'interprétation des résultats de recherches descriptives et de prévoir des interventions visant à réduire les taux d'abandons en formation à distance.<sup>19</sup> » Il préconise

---

<sup>18</sup> TINTO V. *Taking Student Retention Seriously :Rethinking the First Year of College*, dans NACADA Journal, vol. 9, no 2 , automne 2000, p. 5–10.

<sup>19</sup> BOURGAGES L. *Persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance*, dans Revue Distances, Québec, Vol. 1, no. 1, 1996, p.61-63.

l'adoption de certaines mesures en présentiel afin d'une part que l'étudiant s'intègre à son environnement et d'autre part que cet environnement se module aux caractéristiques de ses étudiants. Bourdages (1996) ajoute que « Ce modèle est également intéressant dans la mesure où il permet de vérifier jusqu'à quel point les études sont compatibles avec le style de vie de l'étudiant, et d'autre part, il permet de reconnaître l'influence possible des événements ainsi que celle des interventions de l'établissement (ex. matériel de cours et support à l'étudiant) sur la vie de l'étudiant<sup>20</sup>».

L'expérience d'adapter la théorie de Tinto soit les communautés d'apprentissage à une université à distance a été réalisée également dans la recherche de Demers, Beaulieu, Harvey (1999) qui s'est davantage penchée sur l'enseignement synchrone, en groupe, multimédiatisé à distance et aussi l'étude réalisée par Henri et Lundgren-Carol (2001) qui porte sur l'apprentissage collaboratif à distance dans des environnements d'apprentissage virtuels.

L'étude de Bertrand, Demers et Dion (1994) sur l'expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-université est surtout intéressante, dans la présente recherche, parce qu'elle vise également à améliorer la persévérance des nouveaux inscrits à un programme de formation à distance. Un programme visant le soutien des nouveaux inscrits lors de la première session a été expérimenté. De l'imposante littérature sur l'abandon, deux constats ont été mis en évidence, soit : « la nécessité d'intervenir tôt (Tinto, 1982a, 1982b, 1987, Roberts, Skenes, 1993) et la nécessité de favoriser l'intégration de l'étudiant au milieu institutionnel (Tinto 1987)». Bien que les résultats de cette recherche n'aient pas été concluants en ce qui a trait à la persévérance des étudiants, ces derniers étaient majoritairement satisfaits de ce programme. De plus, il semble avoir eu un effet intéressant sur l'intégration institutionnelle. Ces mesures ont également été mises de l'avant dans notre recherche.

---

<sup>20</sup> BOURGAGES L. *Persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance*, dans *Revue Distances*, Québec, Vol. 1, no. 1, 1996, p. 62-63.



L'étude de Henri et Lundgren-Cayrol (2001) propose une définition de l'apprentissage collaboratif et un modèle de développement de la collaboration dans les environnements virtuels. Elle compte sur les environnements d'apprentissage comme un moyen d'élargir l'accès aux connaissances en surmontant les contraintes spatio-temporelles. Les auteurs sont convaincus que la présence est un facteur important en apprentissage. Elles démontrent comment il est possible à distance d'organiser la présence du formateur vis-à-vis l'apprenant et la présence des apprenants les uns aux autres.

Elles définissent l'apprentissage collaboratif comme :

« Une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. (...) Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants<sup>21</sup>».

L'étude de Henri et Lundgren Cayrol (2001) adopte un modèle de dynamique cognitive de l'apprentissage et met en présence quatre acteurs, soit le modèle de connaissance de l'expert, de l'apprenant, du groupe et de la formation. La collaboration entre les différents acteurs s'avère systématique et comporte trois étapes soit l'exploration des connaissances, la négociation des idées et la réflexion personnelle et collective. «L'apprentissage collaboratif dans l'univers des environnements d'apprentissage virtuels s'avère un choix intéressant mais exigeant et qui ne convient pas à tous. Concevoir et animer la démarche de collaboration avec le souci du respect de chacun et la recherche du bien de tous «s'avère un défi ... et un paradoxe à la fois<sup>22</sup>».

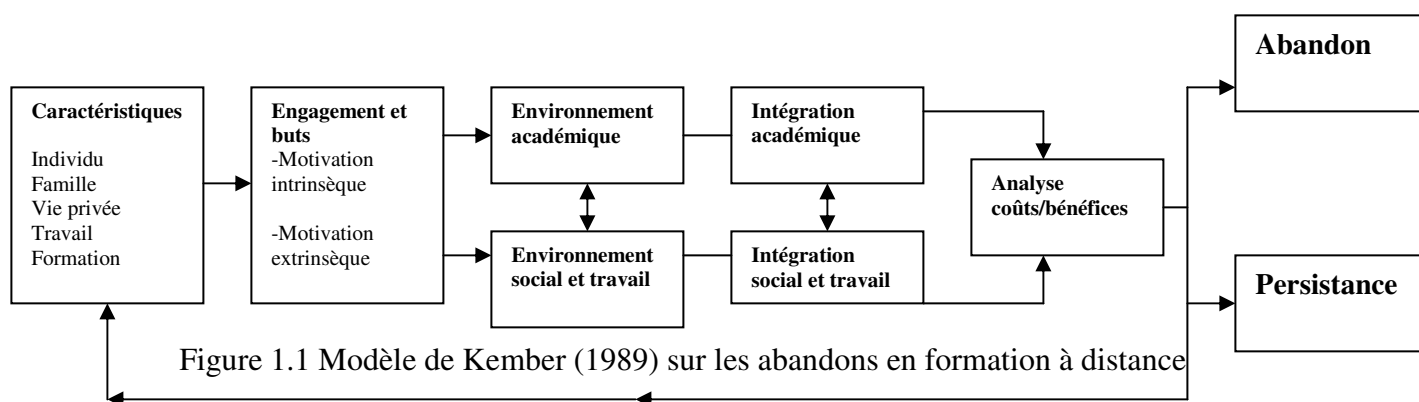
---

<sup>21</sup> HENRI F. LUNDGREN-CAYROL K. *Apprentissage collaboratif à distance, pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, dans Presse de l'université du Québec, 2001, p. 42-43.

<sup>22</sup> HENRI F. LUNDGREN-CAYROL K. *Apprentissage collaboratif à distance, pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, dans Presse de l'université du Québec, Québec, 2001, p.166.

### 1.2.4 Modèle de Kember sur les abandons en formation à distance

En adaptant la théorie de Tinto, une contribution de Kember (1989) a été d'identifier cinq grandes catégories de variables qui peuvent influencer la capacité de l'étudiant d'intégrer toutes les demandes liées à sa situation, soit les études à temps partiel, la vie familiale, professionnelle et sociale. Ces catégories sont les caractéristiques de l'étudiant, l'engagement envers les buts, les aspects académiques, les aspects sociaux, le travail et finalement la dimension des coûts versus les bénéfices. En voici les composantes représentées dans la figure ci-contre:



L'ensemble de ces variables doivent être prises en considération et évaluées de façon constante afin de pouvoir intervenir plus rapidement sur les embûches qui peuvent influencer la persistance de l'étudiant.

### 1.3 Modèle d'encadrement choisi pour favoriser l'accessibilité et la persistance aux études universitaires

Pour débiter notre recherche-action, il est d'abord essentiel de bien établir les modalités d'association et de collaboration entre le Cégep de Granby et la Téléuq. Ensuite, il est impératif de construire d'un modèle qui définit :

- ⊕ Le rôle de l'université à distance (Téluq) et celui du campus (Cégep).

- ⊕ L'offre de services aux nouveaux étudiants universitaires.
- ⊕ Les frontières qui délimitent les champs d'actions spécifiques à l'université à distance et au campus.
- ⊕ La philosophie du modèle.

Inspiré du modèle de Kember (1989) décrit ci-haut, le modèle du Cégep de Granby Haute-Yamaska met davantage l'accent sur l'environnement et l'intégration académique notamment par les dispositions prises à l'égard de l'affiliation collective. Cette dernière « réfère au sentiment d'appartenance envers l'établissement et est établie par l'évaluation des interactions liées au support académique telles la nature et la fréquence des contacts, la vitesse de réponse vis-à-vis une demande d'étudiant, la disponibilité de tutorat local ou l'utilisation du téléphone ou des audioconférences, ainsi que les réponses aux demandes de nature administrative<sup>23</sup>».

Voici à la figure 1.2, le modèle de Kember (1989) où une emphase est mise sur les variables académiques, variables plus spécifiquement étudiées dans cette recherche.

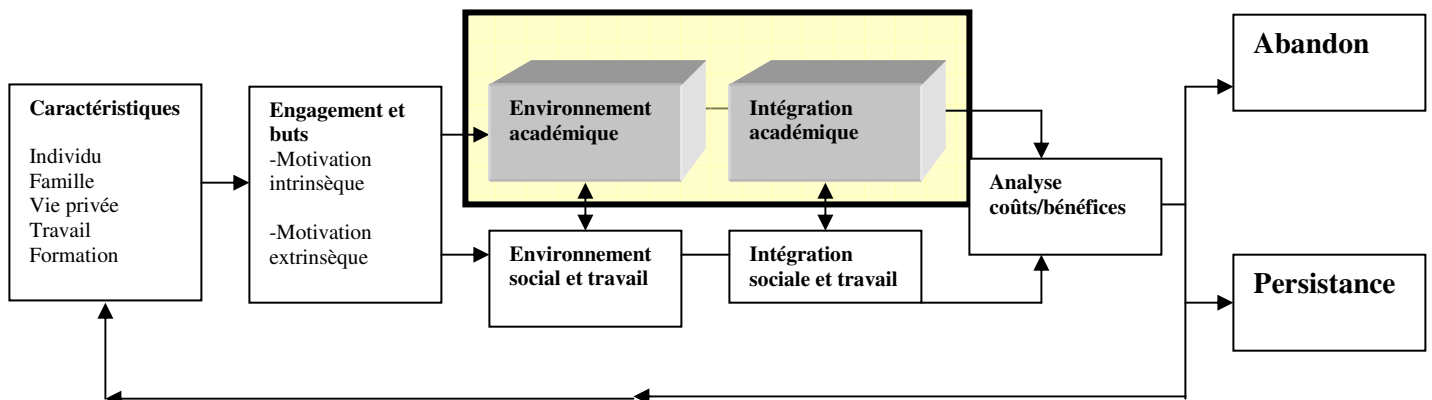


Figure 1.2 Variables du modèle de Kember étudiées dans le modèle du Cégep de Granby/Haute-Yamaska

<sup>23</sup> BOURDAGES, L. *La persistance aux études universitaires en formation à distance, le défi de la distance ou celui du sens ?* Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne d'enseignement à distance (ACED) à Vancouver. 10 au 14 mai 1994.

### 1.3.1 Formation à distance avec tutorat d'accompagnement local

À l'instar des recommandations de Kember (1989) le modèle retenu et utilisé préconise un tutorat d'accompagnement local pour les étudiants universitaires qui s'inscrivent par le Cégep de Granby Haute-Yamaska à une formation à distance de la Téléuq. Cette approche vise à augmenter les liens et les interactions entre étudiants avec le campus, question de s'intégrer à un nouveau réseau social. Dans la même ligne de pensée, le Cégep offre également à ce groupe d'étudiants un local d'études paisible, avec les bureaux, l'éclairage adéquat, les ordinateurs, l'accès à internet et au téléphone. L'idée d'un local est de procurer à l'ensemble de nos étudiants un environnement propice aux études, ce qui peut être une difficulté dans quelques résidences.

Selon Kember (1989) : « Students are more likely to associate with human presence of a local liaison officer or study centre facilitator, than with an apparently impersonal central bureaucracy<sup>24</sup>». Il recommande en outre, quatre fonctions qui devraient faire l'objet d'un modèle d'accompagnement local, il s'agit de :

1. Offrir un programme de tutorat d'accompagnement local afin que l'étudiant s'intègre au campus et puisse être en lien avec une ressource locale ;
2. Aider l'étudiant à évaluer et s'il y a lieu à réorienter sa conception de ce que sont les études universitaires.
3. Aider les étudiants à composer avec tout ce qui touche l'administration de son dossier;
4. Offrir des conseils aux étudiants afin qu'ils réussissent mieux l'intégration des études à leur vie familiale, sociale et professionnelle.

Ces fonctions ont fait l'objet d'une attention particulière et se sont intégrées à des descriptions de tâches existantes. La tâche «Aider les étudiants à composer avec tout ce qui touche l'administration de son dossier» a été confiée au service de formation des adultes du

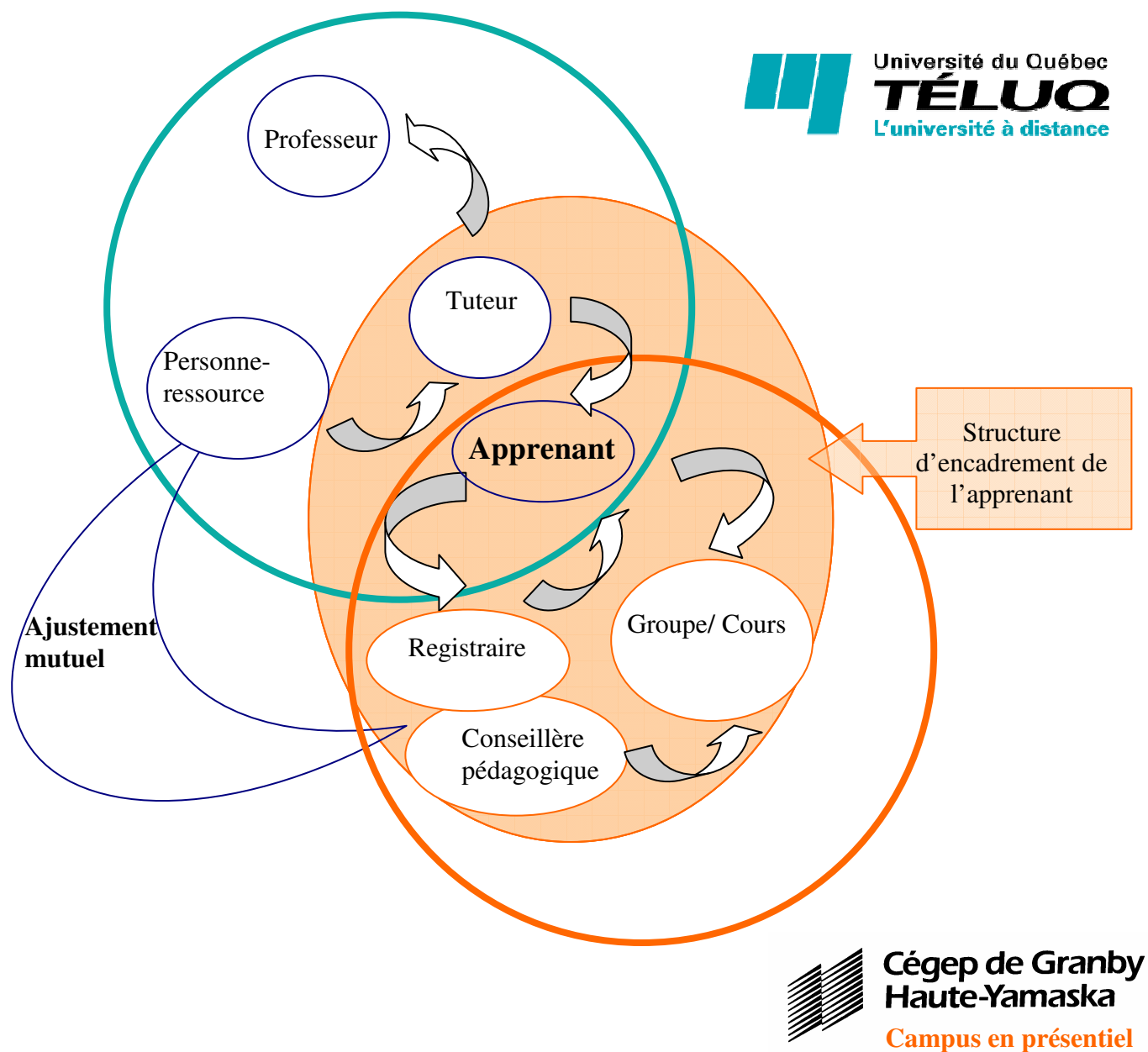
---

<sup>24</sup> KEMBER, D., *The use of model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education courses*, dans *Higher Education* 20: 11-24, Ohio, 1990, p.19.

Cégep de Granby. Pour les autres tâches, une conseillère pédagogique a été engagée pour répondre aux aspects d'accompagnement de l'étudiant et d'animation de groupe.

Dans notre modèle (voir figure 1.3), les rôles sont identifiés, de même que les interactions entre les différentes personnes. Débutons par les professeurs et tuteurs. Ils font partie de la structure organisationnelle de l'établissement Télug et assument leur rôle habituel. Ces derniers agissent avec les étudiants du Cégep de Granby Haute-Yamaska exactement comme avec les autres étudiants. Des ressources du bureau du registraire de l'éducation des adultes du Cégep de Granby ont vu à la mise sur pied de directives pour l'intégration des étudiants Télug et traitent les demandes d'admission. Le besoin de nommer une personne-ressource au plan administratif Télug, dont le rôle est de coordonner les aspects administratifs entre les deux entités, devenait impératif. Cette coordination permet d'avoir un rapport direct avec la Télug et d'éviter d'avoir à parler à plusieurs personnes pour prendre les arrangements nécessaires en ce qui a trait aux inscriptions, aux demandes de report, aux examens... La personne-ressource au plan administratif de la Télug transige avec la conseillère pédagogique, responsable du programme Télug sur le campus, qui est responsable du cheminement et de l'accompagnement de l'étudiant. Finalement l'étudiant est placé au centre même de la démarche et du modèle. Ce dernier prend en main son cheminement scolaire en étant conscient qu'un ensemble de ressources locales existent pour répondre à ses besoins.

Figure 1.3 Modèle d'encadrement Cégep de Granby Haute-Yamaska/Téluq



### 1.3.2 Explication du modèle d'encadrement (figure 1.3)

Si on examine de plus près le modèle d'encadrement en présentiel dans le cadre d'une formation à distance (figure 1.3) nous apercevons dans le cercle bleu, les principaux intervenants de l'institution, soit professeur- tuteur- personne- ressource au plan administratif et l'étudiant partagé entre l'université à distance et le campus. Dans le cercle orange, nous voyons les principaux intervenants du Campus, soit la conseillère pédagogique du Campus et le groupe / cours, c'est-à-dire l'ensemble des étudiants inscrits à un cours. De plus, nous pouvons voir un lien (en forme de demi-lune) entre la personne-ressource au plan administratif de l'université et la conseillère pédagogique du campus. Cette boucle indique l'ajustement mutuel entre l'université et le campus qui permet une possibilité de rétroaction rapide entre les deux entités. En outre, plusieurs flèches démontrent les liens de communication ou d'interactions entre les différents acteurs du modèle. La forme ovale ombragée englobe l'ensemble des acteurs et qui accompagnent l'étudiant dans son cheminement d'étude. Nous pouvons voir que l'étudiant est vraiment au centre de la démarche, qu'il « appartient » tant à l'université à distance qu'au campus et que ses possibilités d'interaction et d'intégration académique sont nombreuses.



### 1.3.3 Philosophie

Le modèle dont il est question s'adresse à une clientèle adulte. Il faut alors tenir compte des caractéristiques inhérentes à cette clientèle et plus particulièrement la difficulté d'intégrer les études à la vie familiale, professionnelle et sociale. (Kember, 1989) Ces nombreuses variables peuvent interférer de façon significative dans leur cheminement scolaire. Il en résulte la nécessité, pour les étudiants adultes, de constamment réajuster l'espace « temps » qu'ils accordent aux études. Or, notre modèle se veut souple, flexible et doit s'adapter à leur réalité.

De plus, même si le campus agit comme facilitateur pour l'étudiant, le développement de l'autonomie demeure une préoccupation importante. Nous sommes conscients que l'autonomie de l'étudiant s'avère une valeur importante dans la poursuite d'un programme en formation à distance. Par contre, nous croyons que l'autonomie peut se développer au gré des expériences. Comme l'affirme Glikman (2002) :

Il faut reconnaître que la situation d'autoformation place l'apprenant dans une situation inhabituelle par rapport à son expérience de formation initiale en présentiel. Elle exige de lui qu'il organise lui-même ses activités d'apprentissage, qu'il recherche par lui-même des informations complémentaires à celles qui lui sont fournies, qu'il s'impose une discipline personnelle quant à son temps et à son rythme de travail, qu'il s'auto-évalue, qu'il accepte un relatif isolement - en un mot qu'il devienne autonome. On peut alors définir l'autoformation comme « processus d'autonomisation du sujet apprenant.<sup>25</sup>

Étant donné qu'il s'agit d'une situation nouvelle, il importe d'accompagner notre nouvel étudiant en se souciant du développement de son autonomie.

Kember reconnaît qu'une des difficultés d'implanter ce modèle est de nature économique. En effet, fournir un tutorat d'accompagnement local en présentiel risque d'engendrer des sommes assez substantielles.

Dans le modèle Cégep de Granby /Téluq, les professeurs et tuteurs font déjà partie de l'organisation Téluq. Toutes les tâches administratives ont été confiées au registrariat de l'éducation aux adultes du Cégep de Granby Haute-Yamaska qui voit à l'inscription et à la mise à jour des dossiers administratifs. Pour les aspects de coordination entre la Téluq et le Cégep de Granby Haute-Yamaska, une personne-ressource déjà en poste à la Téluq a été chargée de répondre rapidement aux demandes du Campus Granby. La conseillère pédagogique du Cégep de Granby s'avère la personne-ressource, le tuteur d'accompagnement local, responsable du cheminement et de l'affiliation des étudiants. Elle est la personne pivot pour les étudiants qui transigent seulement avec elle pour tous leurs besoins ou problématiques en regard de leurs études.

Or, selon une entente avec la conseillère pédagogique à contrat et la Télé-Université, le nombre d'étudiants inscrits génère un montant d'argent placé dans une enveloppe spéciale. Est alors évalué le nombre d'heures de la conseillère pédagogique pour la session en fonction du budget total. Or, le programme Cégep de Granby/ Téluq s'avère un projet autofinancé.

---

<sup>25</sup> GLIKMAN, V. *Des cours par correspondance au «e-learning*, dans Presse universitaire de France, 2000, p.248.

#### 1.4 La question de recherche

Le but d'expérimenter un type d'encadrement fondé sur une partie du modèle de Kember (1989) sur les abandons en formation à distance était d'offrir, à la clientèle du Cégep de Granby Haute-Yamaska, une accessibilité aux études universitaires de même qu'une valeur ajoutée à la formule Télé-université, soit un encadrement en présentiel, par le biais d'un tutorat d'accompagnement local et la formation et l'animation de communautés d'apprentissage.

Ma question de recherche est celle ci :

En offrant, dans notre région, un programme d'accès et d'accompagnement de type campus à des étudiants universitaires à distance de la Téluruq, le Cégep de Granby Haute-Yamaska agit directement sur les variables de l'environnement et de l'intégration académique selon le modèle de Kember (1989). Les dispositions prises à l'égard de l'environnement et de l'intégration académique notamment concernant l'affiliation collective se concrétisent par :

- Le tutorat d'accompagnement local
- La formation et l'animation de communautés d'apprentissage
- Le service aux étudiants (gestion du dossier, orientation scolaire, administration)
- L'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska.

Comment ces dispositions supplémentaires inhérentes au modèle d'encadrement du Cégep de Granby Haute-Yamaska/Téluruq amélioreront la persistance des étudiants comparativement au modèle de la Téluruq?

## Chapitre II

### Méthodologie

Dans le présent chapitre, vous prendrez connaissance de la méthodologie utilisée pour mener cette recherche. D'abord, étant donné qu'il s'agissait d'une «étude-terrain», qui visait «un changement (...) d'une situation d'éducation avec la participation relative des populations concernés et des intervenants impliqués<sup>26</sup>» nous avons choisi une recherche de type action-intervention.

Nous présentons dans ce chapitre les points suivants, soit le contexte de l'étude, les participants, les données à recueillir, les outils de cueillette de données, le déroulement de la recherche, la méthode d'analyse de données et la question éthique.

#### **2.1 Contexte de l'étude**

L'accès aux études universitaires pour la population de Granby et environnante a inspiré une démarche de concertation entre les autorités du Cégep de Granby Haute-Yamaska et de la Télé-université. Or, avec un nouveau modèle d'encadrement intégrant des éléments de l'enseignement en présentiel tels : l'accès à un local, une communauté d'apprentissage et un tutorat d'accompagnement local, la présente étude veut démontrer que ce modèle peut répondre davantage aux besoins des étudiants.

Notre intuition par rapport à la question de recherche nous amène à croire à une augmentation du taux de persistance de la cohorte d'étudiants qui ont expérimenté ce modèle

---

<sup>26</sup> VAN DER MAREN, J.M. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Les presses de l'Université de Montréal, 1995 p.167.

d'encadrement inspiré de Kember (1989) sur les abandons en formation à distance. Cette intuition constitue notre hypothèse de recherche. La direction du Cégep de Granby Haute-Yamaska a informé les futurs étudiants des grandes lignes de notre projet d'étude afin d'agir d'une façon éthique.

Au départ, les participants de l'étude ont répondu à un questionnaire qui permettait de connaître leurs besoins en termes de local, ordinateur, disponibilités, objectifs d'étude. (Annexe 2)

### 2.1.1 La recherche action

Issue de la recherche sociale, la recherche-action s'avère des plus difficiles à définir. Elle est une activité qui a pour objectif de produire de nouvelles connaissances dans un domaine circonscrit de l'expérience humaine et dans un environnement défini. La recherche-action issue de la recherche sociale suppose qu'une ou plusieurs hypothèses soulevées dans un domaine social, ici éducationnel, puissent être vérifiées à l'aide d'une grille théorique éprouvée. La recherche-action permet donc d'aller un peu plus loin selon la pensée constructiviste et l'auteur pourra confirmer ou infirmer ses hypothèses à l'aide des outils de recherche généralement reconnus.

La recherche-action dont il est question possède certaines règles quant à l'utilisation des outils de recherche.

- ⊕ D'abord la recherche doit être conduite sur les lieux même de l'action, ici, il s'agit du local du Cégep de Granby Haute-Yamaska. Les participants doivent savoir qu'il s'agit d'une recherche.
- ⊕ La nature des résultats sont surtout d'ordre qualitatif du fait qu'il soit difficile de prédire les éléments du comportement humain en éducation.
- ⊕ La rédaction d'hypothèses qui annoncent les impressions et les intuitions du chercheur. Dans le cadre de cette recherche, les hypothèses sont inspirées du modèle de Kember (1989) sur les abandons en formation à distance.

- ⊕ Elle fait appel à différentes méthodes de cueillette d'information, nous avons utilisé l'observation directe, les entrevues et les questionnaires afin de vérifier la pertinence et l'efficacité du modèle d'encadrement avec tutorat d'accompagnement local.<sup>27</sup>

## 2.2 Les participants

La présente étude concerne les étudiants inscrits à la Téluc par le biais du Cégep de Granby Haute-Yamaska. Pour l'étude nous avons choisi une cohorte d'étudiants inscrits au baccalauréat en administration à la session automne 2003. Il s'agit d'un groupe hétérogène composé de 27 personnes réparties en groupe/cours. Il s'agit d'étudiants qui sont âgés entre 26 et 56 ans répartis comme suit dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1 Tableau comparatif des clientèles Cégep de Granby et Téluc

ÂGES	18-34 ANS	35-50 ANS	51 ANS ET +	TOTAL	% Cégep	% Téluc
HOMME	1	5	1	7	26 %	32 %
FEMME	12	8	0	20	74 %	68 %
TOTAL	13	13	1	27	100 %	100 %
% Cégep	48 %	48 %	4 %			
% Téluc	55 %	40 %	5 %			

Ajoutons que soixante-quatorze pour cent des étudiants occupent un emploi tout comme les étudiants inscrits dans l'ensemble des programmes de la Téluc.

Bien que l'étude porte sur un nombre assez faible de personnes, il s'avère que cette cohorte est comparable avec l'ensemble des étudiants de la Téluc quant à la répartition homme/femme et aussi en ce qui a trait aux groupes d'âge des étudiants du Cégep.

<sup>27</sup> Inspiré de : MAYER, R. OUELLET, F. SAINT-JACQUES, M.C. TURCOTTE, D, et collaborateurs, *Méthode de recherche en intervention sociale*, Édition Gaëtan Morin, Montréal, 2000, p.248-249.

Ajoutons que c'est par le biais des journaux, convoquant la population à une rencontre d'information, qu'ont été recrutés les participants à cette recherche.

### **2.3 Les données à recueillir**

L'étude portant sur le modèle d'encadrement Cégep de Granby/ Téliuq s'est déroulée de septembre 2002 à septembre 2003, soit trois sessions d'études consécutives ce qui nous permettait d'évaluer la persistance de nos étudiants.

Les composantes du modèle à l'étude qui devraient améliorer la persistance des étudiants sont :

Le tutorat d'accompagnement local qui consiste en :

- L'apport de conseils pédagogiques
- L'évaluation et la réorientation de la conception de l'étudiant en ce qui a trait aux études universitaires;
- L'encadrement et l'organisation du temps

La formation et l'animation de communautés d'apprentissage qui crée:

- une affiliation collective avec des pairs et possibilité d'un soutien réciproque

Le service aux étudiants (gestion du dossier, orientation scolaire, administration) qui soutient :

- les étudiants lors de contraintes bureaucratiques, soit : erreur dans l'envoi du matériel, paiement, disposition de report, d'abandon...

L'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska, soit :

- Un local dans le Cégep de la région
-

- L'inscription à partir du Cégep de la région et la réception du matériel didactique
- L'accès à des ordinateurs, logiciels, téléphones, internet,
- L'accès à la bibliothèque

Selon Kember, l'ensemble de ces composantes contribuent à faciliter l'adaptation de l'étudiant à l'environnement académique, à l'intégration des études aux différents systèmes de l'étudiant, soit la famille et le travail et à un réajustement des conceptions à l'égard des études universitaires.

Étant donné que le modèle de Kember poursuit l'objectif de contrer les abandons en formation à distance, nous pourrions comparer le taux de persistance de cette cohorte d'étudiants du Cégep de Granby avec celui de la Télunq.

## **2.4 Outils de cueillette de données**

Pour recueillir les données ci-haut mentionnées, nous avons eu recours à trois outils soit : l'observation directe, l'entrevue et le questionnaire. Nous avons utilisé trois outils afin d'augmenter la validité des résultats lors de l'analyse. En effet, nous pourrions confronter les informations recueillies avec les trois instruments de mesure. Ajoutons que l'observation directe apporte un éclairage différent à la démarche alors que cet outil nous fournit des données factuelles.

### **2.4.1 L'observation directe**

L'observation directe est une démarche intéressante qui permet d'analyser et parfois de comprendre des comportements humains alors qu'elle est riche d'informations factuelles obtenues sur le terrain d'étude.



«En somme, l'observation directe comprend trois activités principales: une forme d'interaction sociale avec le milieu étudié pour être présents sur les lieux, des activités d'observation et, enfin un enregistrement des données observées, c'est-à-dire principalement la prise de notes. (cité par Peretz 1988 :48)»<sup>28</sup>

À l'intérieur de la présente recherche, l'observation directe permet de vérifier la présence des étudiants aux rencontres hebdomadaires. La fréquence des présences des étudiants s'avère un indice quant à l'importance du processus longitudinal d'interactions entre le «système» étudiant (caractéristiques de l'apprenant et motivation) et l'environnement.

Voici la grille d'observations établie qui à partir des composantes étudiées dans notre recherche.

Composantes	Rapport de fréquentation														
	Semaines														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Présences aux ateliers sur les stratégies d'apprentissage															
Présences aux rencontres de groupe															
L'utilisation de la bibliothèque															
L'utilisation des équipements informatiques															
Fréquence des échanges (courriel ou téléphones) avec la conseillère pédagogique															
Abandons notés															
Présence à l'examen															

<sup>28</sup>MAYER, R. OUELLET, F. SAINT-JACQUES, M.C. TURCOTTE, D, et collaborateurs, *Méthode de recherche en intervention sociale*, Édition Gaëtan Morin, Montréal, 2000, p.137.

#### 2.4.2 L'entrevue

L'entrevue est un outil de recherche qui permet d'aller plus en profondeur alors qu'il est possible de demander des justifications et de qualifier davantage l'énoncé de notre interlocuteur. L'entrevue s'avère un moment privilégié, elle est en quelque sorte «un tête-à-tête entre deux personnes dont une transmet à l'autre des informations étant donc une sorte de conversation, elle possède plusieurs des caractéristiques des échanges verbaux plus informels.<sup>29</sup> » L'entrevue privilégiée dans cette recherche est de type semi-structuré. Les questions étaient ordonnées pour aller chercher le maximum d'informations en se centrant sur les composantes prédéterminées.

Une question ouverte plus large débute l'entrevue afin de savoir spontanément quelle est la raison principale qui amène l'interviewé-e à poursuivre son cheminement dans la formule actuelle d'encadrement et de formation à distance. Par la suite, des questions structurées avec choix de réponses sont posées afin de savoir quelles sont les composantes les plus importantes dans le modèle.

L'entrevue, dans notre recherche, a été utilisée comme un outil exploratoire car elle a servi à enrichir le questionnaire. À la fin de l'entrevue, des questions de précisions étaient posées aux interlocuteurs afin d'obtenir s'il y a lieu d'autres éléments à évaluer dans le questionnaire.

Les entrevues ont donc été passées avant de finaliser le questionnaire. Dix entrevues ont été menées. Elles avaient lieu lors de la période de réinscription pour la session prochaine.

Pendant l'entrevue, l'intervieweur prenait des notes. Les résumés d'entrevues ont été rédigés à l'aide des notes prises au moment de l'entrevue.

---

<sup>29</sup> MAYER, R. OUELLET, F. SAINT-JACQUES, M.C. TURCOTTE, D, et collaborateurs, *Méthode de recherche en intervention sociale*, Édition Gaëtan Morin, Montréal, 2000, p.115.

Voici les questions posées systématiquement lors de l'entrevue :

1- Dans la formule actuelle Cégep de Granby Haute-Yamaska/Télé-université, quel est l'élément le plus important qui fait que vous poursuiviez vos études avec nous?

Expliquez :

2- Parmi les éléments suivants, quel serait l'élément le plus important pour vous?

- a) Local (où on peut rencontrer le groupe, passer les examens...)
- b) Ordinateur et logiciels
- c) l'organisation des inscriptions, réception du matériel et irritants administratifs
- d) bibliothèque
- e) Services pédagogiques : ateliers d'apprentissage; conseils concernant l'ordre des cours, le soutien lors de difficultés, etc.
- f) Groupe/cours

3- Parmi les ressources suivantes, quelle ressource a été la plus aidante ou significative dans votre démarche d'apprentissage?

- a) Groupe
- b) Une étudiant (e) dans mon cours
- c) Tuteur
- d) Conseillère pédagogique
- e) Aide aux mathématiques

4- Il est à noter que des questions de précision ont été posées pendant l'entrevue à partir des réponses données par l'étudiant.

#### 2.4.3 Le questionnaire

Dans le but de connaître la pertinence des composantes du modèles du Cégep de Granby / Télug qui sont à l'étude, des questions fermées ont été formulées à l'intérieur d'un

questionnaire. « La formulation précise de la situation à étudier sert de point de départ à l'élaboration du questionnaire (...) Le contenu des questions est déterminé par les objectifs et par le schéma conceptuel explicite de la recherche.<sup>30</sup> » Nous avons voulu évaluer l'importance des composantes utilisées. Or nous avons utilisé des questions fermées de type polytomique, c'est-à-dire qui offre un choix de réponse à différents degrés. Les répondants devaient choisir dans une échelle de un à dix. Or, si l'élément de la composante obtenait huit à dix, il considérait cet élément comme « très important », entre cinq à sept « moyennement important » et entre un à quatre « peu » important.

- Les questions ont été pré-testées auprès de d'autres étudiants pour évaluer leur compréhension globale.
- Le style de question est direct. Il s'agit d'éléments des composantes du modèle.
- Le questionnaire était remis à la semaine 14, soit une semaine avant la fin de la session.
- Pour le questionnaire, nous avons eu 14 répondants.

Le questionnaire utilisé est présenté à la page suivante.

---

<sup>30</sup> MAYER, R. OUELLET, F. SAINT-JACQUES, M.C. TURCOTTE, D, et collaborateurs, *Méthode de recherche en intervention sociale*, Édition Gaëtan Morin, Montréal, 2000, p. 91.



## 2.5 Déroutement de la recherche

Dans le but de mieux situer le contexte de la recherche et d'expliquer comment les participants ont été mis à contribution dans l'expérience menée, voici comment s'est déroulée cette expérience.

### 2.5.1 Entente entre le Cégep de Granby Haute-Yamaska et la Téluc

Avant d'élaborer les différents objets de cette recherche, il fallait obtenir une entente entre les établissements concernés soit le Cégep de Granby et la Téluc. Les modalités de l'entente ont été élaborées entre les dirigeants de ces établissements. Il a été convenu que le Cégep de Granby Haute-Yamaska pouvait offrir le baccalauréat en administration et le baccalauréat en arts. Les étudiants déjà inscrits à la Téluc ne pouvaient pas faire partie de l'étude. Pour chaque cours dont l'inscription passait par le registraire du Cégep de Granby, 200\$ étaient remis au Cégep. De plus, le Cégep de Granby Haute-Yamaska charge des frais afférents de 55\$ /session afin de traiter le dossier. Il en coûte alors au total 55\$ par session de plus à l'étudiant pour étudier à partir du Cégep de Granby et ce peu importe le nombre de cours auxquels il est inscrit.

### 2.5.2 Recrutement des participants

Afin de recruter des participants-apprenants, des annonces ont été publiées dans les journaux locaux afin de les inviter à une soirée d'information.

À la suite de la présentation du modèle utilisé par le Cégep de Granby, les participants étaient libres de s'inscrire ou non. À l'inscription, un questionnaire<sup>31</sup> était remis à chaque participant pour préparer un dossier de l'étudiant, afin de bien comprendre son profil et ses besoins.

---

<sup>31</sup> Annexe 2

### 2.5.3 Rencontre hebdomadaire

Dès la réception du matériel didactique, le personnel du registraire du Cégep de Granby convoquait les apprenants à leur première rencontre hebdomadaire.

Lors de la première rencontre, la conseillère pédagogique remettait le matériel à chacun, les invitait à vérifier si le contenu était complet. Par la suite, les étudiants étaient regroupés par cours. Ils devaient trouver leur feuille de route, mettre en commun l'ensemble des activités à réaliser pour les semaines subséquentes. Par souci de flexibilité, les rencontres hebdomadaires n'étaient pas obligatoires. Pour encourager la présence des étudiants, de courts ateliers sur la formation à distance, les études universitaires et sur l'apprentissage sont dispensés<sup>32</sup>. Ces ateliers sont offerts au début de la rencontre et durent environ 30 minutes. Par la suite, les étudiants se rassemblent par groupes / cours. Les étudiants ont donc 14 rencontres hebdomadaires. La quinzième semaine, les étudiants sont conviés à leur(s) examen(s).

### 2.5.4 Offre de cours

Afin de permettre cet encadrement tant groupal qu'individuel, l'offre de cours s'avère volontairement réduite à trois afin de pouvoir former des groupes / cours assez nombreux pour s'assurer que l'étudiant pourra trouver au moins une personne avec qui il pourra avoir des interactions significatives.

### 2.5.5 Encadrement

Au début, il est proposé et encouragé de réaliser les objectifs et activités de chaque cours Téluc en 15 semaines, soit la durée habituelle d'une session. L'accompagnement des étudiants à travers ces quinze semaines se fait tant à partir du groupe / cours qui stimule l'étudiant à se préparer de façon hebdomadaire qu'avec la conseillère pédagogique qui débute l'animation du groupe et assure également un suivi individuel. Selon les difficultés

---

<sup>32</sup> Voir liste : Annexe 4

rencontrées, la conseillère ajuste la notion «temps» d'étude en proposant des options qui s'adaptent aux réalités de chacun. La composante temporelle est examinée de façon hebdomadaire. Même si un étudiant prend du retard, il est admis aux discussions de groupe et un moment lui est réservé à la fin afin que le groupe puisse l'orienter et lui faire gagner du temps. Les membres du groupe indiquent alors au(x) retardataire(s) les contenus les plus importants, les stratégies à adopter pour intégrer tel ou tel contenu.

Parallèlement, il est tout aussi possible qu'un étudiant prenne beaucoup d'avance et qu'il désire se soustraire des discussions de groupe pour passer le plus vite possible l'examen et se réinscrire à un autre cours. Cette alternative est tout aussi possible dans ce modèle qui se veut souple. Le tuteur de la Téluc continue d'assumer l'encadrement de l'étudiant dans ce modèle selon les procédés en vigueur à la Téluc.

#### 2.5.6 Cueillette des données

##### 2.5.6.1 Observation directe

Pour recueillir les informations relatives à la fréquentation du local de façon hebdomadaire, la conseillère pédagogique notait le nombre d'étudiants présents sur le nombre d'étudiants inscrits et calculait un pourcentage des présences à toutes les semaines.

##### 2.5.6.2 L'entrevue

Au moment où les étudiants se réinscrivent pour la session prochaine, ils sont reçus en entrevue. Les étudiants qui ne se réinscrivent pas sont également conviés à l'entrevue. En plus d'étudier les différentes composantes, les départs sont analysés.

##### 2.5.6.3 Le questionnaire

Les étudiants étaient invités à répondre au questionnaire à la fin de la première session. Ils répondaient sur place et plaçaient le questionnaire dans une enveloppe qu'ils postaient au service d'éducation des adultes. Les questionnaires étaient anonymes. L'ensemble des questionnaires étaient remis en même temps à la conseillère pédagogique pour analyse.



## **2.6 Méthode d'analyse des données**

À cette étape-ci seront présentées et analysées les données recueillies entre septembre 2002 et septembre 2003. La méthode d'analyse est une approche quantitative alors qu'il s'agissait toujours des mêmes éléments des composantes du modèle qui étaient analysés à l'aide des différents outils de cueillette de données. Même si les entrevues sont plus souvent utilisées pour aller chercher des données qualitatives, l'entrevue, ici, était davantage de type exploratoire et permettait d'enrichir le questionnaire. Une attention particulière a tout de même été portée aux données qualitatives lors de l'analyse.

Dans un premier temps, les données brutes recueillies par les trois outils méthodologiques seront présentées sans aucune interprétation.

Dans un deuxième temps, les données recueillies seront analysées en fonction des composantes à l'étude qui sont : le tutorat d'accompagnement local, la formation et l'animation de communautés d'apprentissage, le service aux étudiants (gestion du dossier, orientation scolaire, administration) et l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska. Des pourcentages seront présentés pour chacune des composantes.

Dans un troisième temps, nous présenterons le taux de persistance de la cohorte du Cégep de Granby et la comparerons au taux de la Téléq. C'est ainsi que nous pourrions vérifier si les éléments des composantes du modèle ont agi sur la persistance.

Nous vous présenterons au chapitre trois, l'analyse de ces données.

## **2.7 La question éthique**

Au plan éthique, il est important de mentionner que lors de la soirée d'information, la recherche était annoncée aux participants. Nous indiquions également les renseignements les concernant qui devaient être divulgués. Aucun renseignement nominatif ne doit figurer dans

cette étude. Il s'agit de pourcentages, de moyennes en ce qui a trait aux données quantitatives. Sur le plan qualitatif, les observations, entrevues et questionnaires sont également compilés pour établir des pourcentages. Aucun vidéo, verbatim ou audio n'a été utilisé afin de ne pas divulguer des renseignements nominatifs permettant d'identifier une personne dans le cadre de la loi sur le respect de la vie privée et des renseignements personnels.

### 2.7.1 L'attitude et le biais du chercheur

La particularité de la recherche-action réside dans le fait que le chercheur soit impliqué directement dans l'expérimentation du modèle d'encadrement ce qui entraîne un biais important.

Malgré toutes les précautions prises pour minimiser l'influence de la chercheuse qui est ici, la conseillère pédagogique, donc la personne qui intervient auprès des étudiants lorsqu'il y a démotivation ou situations difficiles, il est possible que lors d'entrevues ou dans leurs réponses au questionnaire, les étudiants aient pu adapter leurs propos afin de plaire à la chercheuse.

Une précaution à prendre à cet égard est de viser à réduire les sources de biais. Un biais est une influence extérieure produisant une distorsion qui entraîne une absence de correspondance entre la réalité et la mesure qui en est fait (Cité par Royse, 1995). Les sources de biais sont multiples. Ceux-ci peuvent résulter des caractéristiques des instruments. (...) De même, une recherche en milieu scolaire effectuée en septembre peut conduire à des résultats différents de ceux qui seraient obtenus si elle était effectuée en avril ou en mai.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> MAYER, R. OUELLET, F. SAINT-JACQUES, M.C. TURCOTTE, D, et collaborateurs, *Méthode de recherche en intervention sociale*, Édition Gaétan Morin, Montréal, 2000, p. 291.

Ici, le biais pourrait être engendré par le fait que la conseillère pédagogique chargée du groupe de la Téluc soit également la chercheure. Aussi, il est important de mentionner que la chercheure est psychosociologue et que sa formation l'amène à étudier les phénomènes de groupe, ce qui pourrait constituer un biais favorable à l'utilisation des groupes dans l'apprentissage.

Bien qu'il soit utile de prévenir les lecteurs de ces facteurs qui pourraient teinter l'étude, il est également intéressant de noter que l'étude porte sur quatre sessions complètes, donc une période de temps assez longue pour en tirer de bonnes conclusions. Un processus plus long ne change rien au biais du chercheur, mais permet tout de même d'identifier certains facteurs qui se reproduisent de session en session. La collecte de données peut introduire des changements en cours de recherche. À titre d'exemple, mentionnons l'abandon des communautés d'apprentissage qui avaient été créées pour briser l'isolement en formation en distance. Au cours de l'enquête sur le terrain le constat du retrait des étudiants de la communauté d'apprentissage était manifeste. Par contre, sporadiquement des étudiants demandaient de l'aide à la conseillère qui trouvait des ressources parmi la « défunte » communauté pour répondre aux différents besoins. Or, la mise en place d'un réseau d'entraide à l'apprentissage animé par la conseillère était une réponse appropriée dans le contexte du modèle d'encadrement Cégep de Granby/Téluc d'accompagnement local dans le cadre d'études à distance. C'est ainsi que s'instaure une véritable dialectique entre théorie et observation.

De plus, la diversité des outils de recherche utilisés permet une plus grande objectivation dont la grille d'observations qui nous fournit des données factuelles.

## Chapitre III

### L'analyse des résultats

Les données recueillies portent sur les quatre composantes du modèle en lien avec des éléments qui font parties de ces composantes tel que nous l'avons présenté dans le chapitre précédent. Nous vous rappelons ces quatre composantes, soit : Le tutorat d'accompagnement local, la formation et l'animation de communautés d'apprentissage, le service aux étudiants (gestion du dossier, orientation scolaire, administration), l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska.

Dans un premier temps, nous donnerons les résultats obtenus à partir des trois outils de la recherche, soit : la grille d'observation, les entrevues et les réponses du questionnaire. Dans un deuxième temps, nous allons analyser les données recueillies à l'aide des trois outils en les confrontant avec chacune des 4 composantes du modèle. Nous pouvons ainsi évaluer l'importance des quatre composantes du modèle en relation avec la persistance des étudiants. Finalement, nous présentons le taux de persistance des étudiants du modèle Cégep de Granby /Téluq et le comparons au taux de persistance des étudiants de la Téluq.

#### **3.1 Présentation des résultats de la grille d'observation**

La grille d'observation nous permet de connaître l'utilisation des services offerts dans le modèle Cégep de Granby/ Téluq à partir d'un registre des présences. Il s'agit de données factuelles. Les résultats ont été enregistrés selon la méthode de l'observation directe. Les

différents éléments étudiés dans la grille ont été observés lors de la première session. Il s'agit d'un pourcentage du nombre d'étudiants ayant utilisés les services sur une possibilité de 27 qui correspond au nombre d'étudiants inscrits à la première session de cette étude. Voici le tableau d'assiduité chez les nouveaux inscrits.

Tableau 3.1 Observation de l'utilisation de l'ensemble des services -première session-

Éléments	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>d'observation/semaines</b>															
Présences aux ateliers sur les stratégies d'apprentissage	93%	71%	71%	93%	79%	79%	57%	71%	71%	43%	21%	29%	21%	7%	43%
															EXAMEN
Présences aux rencontres de groupe	93%	71%	71%	93%	79%	79%	57%	71%	71%	43%	21%	29%	21%	7%	EXAMEN
L'utilisation de la bibliothèque (emprunts)	0	0	0	0	0	0	0	0	7%	7%	0	0	0	0	0
L'utilisation des équipements informatiques	29%	43%	57%	50%	57%	50%	57%	57%	71%	50%	21%	71%	71%	71%	0

Ainsi que l'illustre le tableau 3.1 : *observation de l'utilisation de l'ensemble des services*, il est possible de noter pour deux des éléments soit : l'assistance aux ateliers de stratégies d'apprentissage et la présence aux rencontres de groupe, que ces services sont très utilisés lors de la première session, jusqu'à la 10<sup>e</sup> semaine. Nous pouvons même ajouter que les pourcentages sont les mêmes pour ces deux éléments d'observation puisqu'une fois sur place pour les ateliers, les étudiants se réunissent par la suite pour discuter de leur cours. On peut noter une baisse importante de l'utilisation de ces services à la 10<sup>e</sup> semaine alors que le pourcentage d'utilisation passe de 71% à 43 % et diminue jusqu'à 7% lors de la 14<sup>e</sup> semaine pour revenir à 43 % à la quinzième semaine qui représente le pourcentage des étudiants qui font l'examen. Lors de la première session, les emprunts notés à la bibliothèque sont très rares. En y regardant de plus près, des étudiants se sont prévalus de leur droit de fréquentation

de la bibliothèque pour emprunter du matériel de divertissement sans lien avec les études. En ce qui a trait à l'utilisation de l'équipement informatique, le matériel est davantage utilisé en fin de session pour compléter les travaux avant l'examen.

Éléments	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
d'observation/semaines															
Présences aux rencontres de groupe	71%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	40 %
															EXAMEN
L'utilisation de la bibliothèque	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	EXAMEN
L'utilisation des équipements informatiques	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	40%	EXAMEN

Le tableau 3.2 Observation de l'utilisation de l'ensemble des services pendant la deuxième session nous présente les résultats enregistrés selon la méthode de l'observation directe; ceux-ci sont relatifs à la présence des étudiants qui persistent dans le modèle durant une deuxième session. Le tableau 3.2 est assez explicite en ce sens que nous pouvons constater que globalement les étudiants (71%) se présentent au local pour recevoir leur matériel de cours. Ils ne participent pas aux rencontres de groupe. Il arrive que deux étudiants qui s'entendent bien continuent ensemble leur démarche, à l'extérieur du local. Ils reviennent à l'examen dans une proportion de 40 % lors de la quinzième semaine alors que les autres passent l'examen un peu plus tard ou ont abandonné en cours de session. Il est important de mentionner qu'en deuxième session, il n'y a pas d'ateliers sur les stratégies d'apprentissage. Les ateliers étaient très appréciées en première session et pouvaient donc être un incitatif à la présence. Les équipements informatiques sont utilisés en fin de session seulement, devant l'échéance de terminer leurs travaux avant l'examen. Il est également possible que ce soit l'environnement

d'étude qui conduise à l'utilisation du local alors que les étudiants y sont à l'abri des distractions familiales.

### **3.2 Présentation des résultats de l'entrevue**

L'entrevue sert à préciser l'importance des différents éléments et composantes du modèle pour les étudiants. Comme nous le précisons dans la partie méthodologie, les réponses de l'entrevue nous ont surtout servi de pistes pour élaborer le questionnaire.

Dix personnes parmi les 27 étudiants de la cohorte ont répondu à la demande d'entrevue semi-structurée. Dix entrevues ont donc été menées. Elles avaient lieu lors de la période de réinscription pour la session prochaine, donc trois semaines avant la fin de la première session. L'entrevue durait environ 45 minutes et se passait dans un local du Cégep à côté de la classe.

Pendant l'entrevue, l'intervieweur prenait des notes. Les résumés d'entrevues ont été rédigés à l'aide des notes prises au moment de l'entrevue.

L'ordre des questions était important afin d'aller chercher le maximum d'informations. D'abord une question ouverte plus large débute l'entrevue afin de savoir spontanément qu'elle est la raison principale qui amène l'interviewé-e à poursuivre son cheminement dans la formule actuelle d'encadrement et de formation à distance. La question est ainsi formulée, soit :

Question 1 : Dans la formule actuelle Cégep de Granby Haute-Yamaska/Téluq, quel est l'élément le plus important qui fait que vous poursuiviez vos études avec nous?

Par la suite, des questions structurées avec plusieurs choix de réponses et même la possibilité de répondre à l'extérieur des choix, sont posées afin de savoir quelles sont les composantes les plus importantes dans le modèle offert. Dans la deuxième question, l'accent est mis sur les composantes relatives au service aux étudiants et au local, bibliothèque et matériel mis à la disposition des étudiants, soit :

Question 2 : Parmi les éléments suivants, quel serait l'élément le plus important pour vous?

- Local (où on peut rencontrer le groupe, passer les examens...)
- Ordinateur et logiciels
- L'organisation des inscriptions, réception du matériel et irritants administratifs
- Bibliothèque
- Services pédagogiques : ateliers d'apprentissage; conseils concernant l'ordre des cours, le soutien lors de difficultés, etc.

En ce qui a trait à la troisième question, nous ciblons les composantes « tutorat d'accompagnement local » et « formation et l'animation de communautés d'apprentissage », donc les ressources humaines locales mises à contribution dans le modèle.

Question 3 : Parmi les ressources suivantes, quelle ressource a été la plus aidante ou significative dans votre démarche d'apprentissage?

- Groupe
- Un-e étudiant (e) dans mon cours
- Tuteur
- Conseillère pédagogique
- Aide aux mathématiques

Voici les réponses obtenues :

La question 1 est une question ouverte sans aucun choix de réponse.

Question 1 : Dans la formule actuelle Cégep de Granby Haute-Yamaska/Téluq, quel est l'élément le plus important qui fait que vous poursuiviez vos études avec nous?

Voici la compilation des réponses :

- Sept personnes ont mentionné la proximité du lieu d'étude, dans leur propre municipalité.



- Deux personnes ont tout de suite indiqué le fait d'avoir connu des personnes qui étudient dans les mêmes conditions et avec qui elles s'entendent bien. Elles précisent généralement le nom d'une ou deux personnes du groupe/cours avec qui elles s'inscriront à la session prochaine.
- Une personne mentionne la possibilité d'étudier dans un local à l'abri des distractions familiales.

La question deux suggère un choix de réponse que voici :

Question 2 : Parmi les éléments suivants, quel serait l'élément le plus important pour vous?

- Local (où on peut rencontrer le groupe, passer les examens...)
- Ordinateur et logiciels
- L'organisation des inscriptions, réception du matériel et irritants administratifs
- Bibliothèque
- Services pédagogiques : ateliers d'apprentissage; conseils concernant l'ordre des cours, le soutien lors de difficultés, etc.

Voici la compilation des réponses :

- Six personnes mentionnent que les ateliers d'apprentissage ont été fort utiles en ce qui a trait au retour aux études. Elles apprécient particulièrement l'atelier de lecture stratégique.
- Deux personnes mentionnent l'organisation des inscriptions qui est facilitée par le Cégep de Granby Haute-Yamaska.
- Une personne apprécie davantage le fait d'avoir tout dans un même local, soit les rencontres du groupe/cours, les examens, la rencontre de la conseillère, etc.
- Une personne mentionne que l'accès à l'ordinateur pour faire ses travaux était vraiment appréciable et d'une grande utilité.

La question 3 offre également un choix de réponse.

Question 3 : Parmi les ressources suivantes, quelle ressource a été la plus aidante ou significative dans votre démarche d'apprentissage?

- Groupe
- Un-e étudiant (e) dans mon cours
- Tuteur
- Conseillère pédagogique
- Aide aux mathématiques.

Voici la compilation des réponses :

- Quatre personnes répondent une étudiante dans mon cours avec qui elles s'inscrivent aux prochains cours. Elles peuvent alors communiquer entre elles pendant la semaine et se parler de leurs difficultés.
- Quatre personnes répondent la conseillère pédagogique pour son soutien apporté au niveau des ateliers et des conseils individuels. La présence d'une personne qui peut nous aider s'avère un élément sécurisant, une assurance s'il y avait problème.
- Une personne répond l'aide aux mathématiques. (Soutien local d'un professeur du Cégep)
- Une personne mentionne le tuteur.

### **3.3 Présentation des résultats du questionnaire**

Voici les résultats du questionnaire sur la pertinence et l'importance accordée par les étudiants aux éléments qui font partie des quatre composantes du modèle. Le questionnaire était remis à la fin de la première session. Les étudiants devaient accorder un si l'élément n'était pas important pour eux et dix s'il était très important. Le tableau 3.3 présente les réponses des étudiants quant aux éléments ajoutés dans le modèle du Cégep de Granby/Téluq. Il est important de mentionner qu'ils n'avaient pas à hiérarchiser les éléments du plus important au moins important. Ils considéraient chaque élément et évaluaient l'importance que cet élément avait pour eux.

Tableau 3.3 Questionnaire évaluant les éléments spécifiques du modèle du Cégep de Granby/Téluq

#	Éléments du modèle Cégep de Granby/Téluq/ Étudiants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	M
1	Local dans le Cégep de Granby Haute Yamaska	9	10	10	10	10	8	9	8	9	10	9	8	7	8	8,9
2	Inscription et réception de matériel	10	10	10	10	10	10	10	10	5	9	9	9	10	9	9,3
3	Équipements informatiques et internet	10	10	1	8	5	10	9	5	7	6	8	8	10	5	7,2
4	Accès à la bibliothèque	9	9	1	10	5	9	6	8	3	9	6	9	10	5	7,0
5	Support lors de contraintes administratives	10	9	10	10	9	9	10	9	9	9	8	10	9	7	9,1
6	Ateliers sur les stratégies d'apprentissage	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	8	9	9,7
7	Soutien des pairs	10	5	8	9	8	7	6	8	9	10	9	8	8	7	8
8	Conseils pédagogiques	10	10	9	10	8	10	9	10	7	10	10	8	10	9	9,2
9	Accès à une conseillère à toutes les semaines	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	9,9
10	Accès à des pairs à toutes les semaines soit au local ou via courriel	8	10	8	9	10	8	10	10	9	8	7	10	9	10	9
11	Examens sur place	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	9,9

Si nous regardons le premier élément, soit la possibilité d'avoir un local dans le Cégep de Granby, cette dimension a obtenu 8.9 de moyenne sur dix. Le fait que le Cégep s'occupe de l'inscription et de la réception du matériel, obtient une moyenne de 9.3. En ce qui a trait à l'accessibilité à l'équipement informatique et internet, cet élément n'obtient que 7.2 de moyenne. L'accès à la bibliothèque reçoit des notes très différentes qui varient de un à dix ! La moyenne de 7.0 nous informe peut-être que les étudiants apprécient le « privilège » sans toutefois s'en prévaloir. Le cinquième point, soit le support administratif s'avère des plus apprécié alors que l'ensemble des notes accordées est assez élevé pour obtenir une moyenne de 9.1. Encore plus appréciés, les ateliers d'apprentissage qui obtiennent la moyenne de 9.7. L'élément « soutien des pairs » a un pointage de 8. Quant aux conseils pédagogiques, ils sont également très appréciés à 9.2. Si on se réfère à l'élément « accès à une conseillère pédagogique à toutes les semaines », il obtient 9.9 ! Le dixième élément nous offre un résultat intéressant, il s'agit de l'accès à des pairs à toutes les semaines soit au local ou via courriel, qui obtient 9. Un point d'écart avec le soutien des pairs. Cet élément soulève, une certaine interrogation, alors qu'on pourrait se demander à juste titre l'intérêt d'avoir accès à des pairs, si ce n'est pour leur soutien et leur aide?

Finalement, le critère « examen sur place » s'avère un des mieux cotés alors qu'il obtient 9.9, ex equo avec « accès à une conseillère pédagogique à toutes les semaines ».

### **3.4 L'analyse des composantes du modèle Cégep de Granby /Téluq**

Dans cette section-ci, les quatre composantes du modèle Cégep de Granby/ Téluq seront analysées à l'aide des données recueillies et des trois outils de cueillette de données, soit : le tutorat d'accompagnement local, la formation et l'animation de communautés d'apprentissage, le service aux étudiants (gestion du dossier, orientation scolaire) et l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska.

### 3.4.1 Tutorat d'accompagnement local

La première composante analysée est le tutorat d'accompagnement local qui comporte les éléments suivants, soit : les conseils pédagogiques, l'évaluation et la réorientation de la conception de l'étudiant en ce qui a trait aux études universitaires et l'encadrement par la conseillère pédagogique notamment en ce qui a trait à l'organisation du temps.

#### 3.4.1.1 Selon les données de l'observation directe:

Dans le tableau 3.4, nous pouvons voir que le premier élément de la grille d'observation, soit la présence aux ateliers sur les stratégies d'apprentissage, est l'élément évalué en ce qui a trait au tutorat d'accompagnement local.

Tableau 3.4 Observation de l'utilisation des services relatifs au tutorat d'accompagnement local - première session-

Éléments d'observation/semaine	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Présences aux ateliers sur les stratégies d'apprentissage	93%	71%	71%	93%	79%	79%	57%	71%	71%	43%	21%	29%	21%	7%	43%

Il est possible de voir que la fréquentation aux ateliers est assez considérable au début de la session. La plupart des étudiants assistent aux ateliers et ce jusqu'à la septième semaine où une baisse est enregistrée. À partir de la dixième semaine, nous notons une baisse notable de la fréquentation aux ateliers. Il est difficile d'expliquer avec justesse la raison de cette baisse significative, mais voici quelques hypothèses à cet égard :

- soit qu'en dix semaines il a été possible pour l'étudiant de « reprendre le collier » des études et il a alors moins besoin d'un soutien.
- il a trouvé une personne (un pair) avec qui il a le goût de travailler et il opte pour cette forme de soutien.

- il considère que la fin de session approche rapidement et il veut maximiser le temps pour finir les travaux et étudier.

#### 3.4.1.2 Selon les données de l'entrevue:

À la question « *quel est l'élément le plus important qui fait que vous poursuiviez vos études avec nous?* », aucun des répondants n'a exprimé le tutorat d'accompagnement local. Par contre, à la question « *Parmi les éléments suivants, quel serait l'élément le plus important pour vous?* »

- Local (où on peut rencontrer le groupe, passer les examens...),
- Ordinateur et logiciels?
- L'organisation des inscriptions? réception du matériel et dossiers administratifs?
- Bibliothèque?
- Services pédagogiques : ateliers d'apprentissage; conseils concernant l'ordre des cours, le soutien lors de difficultés »

Six personnes mentionnent que les ateliers d'apprentissage ont été fort utiles en ce qui a trait au retour aux études. Elles apprécient particulièrement l'atelier de lecture stratégique.

Enfin, à la troisième question soit : « *Parmi les ressources suivantes, quelle ressource a été la plus aidante ou significative dans votre démarche d'apprentissage ?* »

- Le groupe?
- Une étudiante de mon cours?
- Le tuteur de la Téluc?
- La conseillère pédagogique?
- L'aide aux mathématiques? »

Quatre personnes sur dix répondent la conseillère pédagogique.

### 3.4.1.3 Selon les données du questionnaire :

Dans le tableau 3.5 ci-bas, les questions six, huit et neuf portent sur des éléments du tutorat d'accompagnement local.

Tableau 3.5 Questionnaire évaluant les éléments spécifiques au tutorat d'accompagnement local dans le modèle du Cégep de Granby/Téluq

#	Éléments du modèle Cégep de Granby/Téluq/ Étudiants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	M
6	Ateliers sur les stratégies d'apprentissage	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	8	9	9,7
8	Conseils pédagogiques	10	10	9	10	8	10	9	10	7	10	10	8	10	9	9,2
9	Accès à une conseillère à toutes les semaines	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	9,9
	<b>Moyenne des éléments spécifiques au tutorat d'accompagnement local</b>															<b>9.6</b>

Les notes accordées dans le questionnaire aux fonctions du tutorat d'accompagnement local sont très élevées. Elles indiquent l'importance que les étudiants accordent à cette fonction. D'ailleurs si on compare aux autres éléments, il semble qu'à part de passer les examens sur place, les éléments reliés à cette composante soient des plus importants pour l'étudiant.

### 3.4.1.4 Confrontation des données des trois outils de cueillette pour la composante : tutorat d'accompagnement local

Il est assez intéressant de voir la valeur accordée à la conseillère pédagogique qui remplit la fonction de tutorat d'accompagnement local. D'abord, nous voyons que si nous n'offrons pas

de choix de réponse, par exemple dans l'entrevue lorsque nous demandons « quel est l'élément le plus important qui fait que vous poursuiviez vos études avec nous? » aucun répondant exprime spontanément la conseillère pédagogique ou encore des éléments du tutorat d'accompagnement local. Par contre, quelques semaines plus tard, lorsque nous offrons des choix de réponses, les ateliers d'apprentissage obtiennent le pointage le plus élevé. Au niveau des ressources les plus aidantes, la conseillère pédagogique est ex aequo avec un étudiant de leur cours. Si nous regardons le questionnaire qui évalue l'importance accordée aux différents éléments étudiés dans le modèle Cégep de Granby/ Téluc, nous voyons que les notes les plus hautes ont été accordées aux éléments du tutorat d'accompagnement local. Au niveau de la grille d'observation, les présences aux ateliers de stratégies d'apprentissage étaient assez élevées les sept premières semaines, mais elles diminuent de façon très significative à partir de la dixième semaine. Ajoutons qu'en deuxième session, les présences au local tombent à zéro et l'aide demandée à la conseillère pédagogique est vraiment reliée à la réinscription, à quelques difficultés avec leur dossier administratif et à leur présence à l'examen. Ces données sans être contradictoires relativisent les notes élevées accordées aux éléments du tutorat d'accompagnement local dans le questionnaire. Nous voyons un biais favorable à la conseillère pédagogique dans les réponses du questionnaire. Il demeure que les services offerts dans le modèle sont appréciés et perçus comme importants lors de la première session. Lors de la deuxième session, les services sont peu utilisés. En troisième session et lors des sessions subséquentes, à moins d'exception, les services reliés à la fonction du tutorat d'accompagnement local ne sont pas utilisés.

#### 3.4.2 La formation et l'animation de communautés d'apprentissage

La deuxième composante analysée est la formation et l'animation de communautés d'apprentissage qui crée une affiliation collective avec des pairs et permet un soutien réciproque.





#### 3.4.2.2 Selon les données de l'entrevue:

Nous pouvons obtenir des données sur cette caractéristique à la première et troisième question de l'entrevue.

À la question « *quel est l'élément le plus important qui fait que vous poursuiviez vos études avec nous?* », deux personnes indiquent le fait d'avoir connu des personnes qui étudient dans les mêmes conditions et avec qui, elles s'entendent bien. Elles précisent généralement le nom d'une ou deux personnes du groupe/cours avec qui elles s'inscriront à la session prochaine.

À la question : « *Parmi les ressources suivantes, quelle ressource a été la plus aidante ou significative dans votre démarche d'apprentissage ? Le groupe? Une étudiante de mon cours? Le tuteur de la Télug? La conseillère pédagogique? L'aide aux mathématiques?* »

Quatre personnes répondent une étudiante dans mon cours avec qui elles s'inscrivent aux prochains cours. Elles peuvent alors communiquer entre elles pendant la semaine et se parler de leurs difficultés.

#### 3.4.2.3 Selon les données du questionnaire:

Nous pouvons voir dans le tableau 3.8, les éléments du questionnaire dont les résultats qui concernent *les éléments relatifs à la formation et l'animation des communautés d'apprentissage dans le modèle du Cégep de Granby/Télug*. Nous constatons d'abord que l'importance accordée varie considérablement d'un étudiant à l'autre. La moyenne des éléments analysés est relativement basse, ce qui nous indique que la composante « formation et l'animation des communautés d'apprentissage » est perçue comme moins importante. Le questionnaire nous révèle peut-être que la communauté d'apprentissage peut s'avérer extraordinaire pour certains et pour d'autres nuisible... Vu l'écart d'un point entre les deux éléments du questionnaire qui sont étroitement reliés soit : *le soutien des pairs et l'accès à des pairs à toutes les semaines soit au local ou via courriel*, il faut se questionner sur la validité

des réponses concernant le questionnaire. Il faut aussi se rappeler que le questionnaire a probablement un biais favorable à la conseillère pédagogique.

Tableau 3.8 Questionnaire évaluant les éléments relatifs à la formation et l'animation des communautés d'apprentissage dans le modèle du Cégep de Granby/Téluq

#	Éléments du modèle Cégep de Granby/Téluq/ Étudiants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	M
7	Soutien des pairs	10	5	8	9	8	7	6	8	9	10	9	8	8	7	8
10	Accès à des pairs à toutes les semaines soit au local ou via courriel	8	10	8	9	10	8	10	10	9	8	7	10	9	10	9
	<b>Moyenne des éléments spécifiques à la formation et l'animation des communautés d'apprentissage</b>															<b>8.5</b>

3.4.2.4 Confrontation des données des trois outils de cueillette pour la composante : formation et animation de communautés d'apprentissage

Il est important de mentionner que l'élément « présence aux rencontres du groupe » obtient les mêmes pourcentages que l'élément « présence aux ateliers sur les stratégies d'apprentissage ». Or, l'incitatif d'assister hebdomadairement est-il dû aux ateliers ou aux rencontres de groupe? Aussi, il est possible d'observer la présence aux rencontres de groupe, mais cette donnée ne nous donne pas la participation de l'étudiant aux rencontres du groupe. Par contre, si nous regardons le Tableau 3.7 : *Observation de l'utilisation des services des services relatifs à la formation et l'animation de communautés d'apprentissage -deuxième session-*, nous pouvons remarquer qu'à l'exception de la première semaine alors que les étudiants prennent possession de leur matériel didactique, les présences aux rencontres de groupe tombent à zéro. À titre d'exemple, les personnes inscrites à l'automne 2002 ont formé un groupe et ont décidé de prendre ensemble le cours ADM 1400 pour la session Hiver 2003. Ces apprenants à leur deuxième session devaient se réunir les lundis soirs. Deux autres

groupes/cours se sont formés pour ADM 1002 et ADM 3010 pour qui un local était disponible tous les mardis soirs. Les groupes du mardi soir étaient constitués essentiellement de « nouveaux inscrits », sauf pour une étudiante qui en était à sa deuxième session. À l'exception de cette dernière, les « nouveaux inscrits » se présentaient fidèlement tous les mardis soirs pour recevoir les ateliers et ensuite travailler une trentaine de minutes en équipe. Cependant le groupe du lundi, qui en était à sa deuxième session, ne s'est présenté qu'une seule fois, soit pour recevoir du matériel. En ce qui a trait aux affiliations spontanées, les rencontres se produisent toujours à l'extérieur du local ou pourrions-nous en déduire à l'extérieur du groupe?

### 3.4.3 Le service aux étudiants (gestion du dossier, orientation scolaire, administration)

Le service aux étudiants (gestion du dossier, orientation scolaire, administration) soutient les étudiants lors de contraintes bureaucratiques, soit : erreur dans l'envoi du matériel, paiement, disposition de report, d'abandon...

#### 3.4.3.1 Selon les données de l'observation directe :

Pour le service aux étudiants, il n'y a pas d'éléments observables à l'intérieur du tableau. Par contre, nous pouvons affirmer qu'après trois sessions, une des caractéristiques du modèle qui revêt beaucoup d'importance pour le groupe de départ serait justement le service aux étudiants. Ils apprécient le fait d'avoir un guichet pour eux, où ils peuvent rencontrer une personne qui leur facilitera la tâche dans la gestion de leur dossier. Le guichet est ouvert de jour et de soir, ce qui convient aux horaires des étudiants adultes.

## 3.4.3.2 Selon les données de l'entrevue:

Nous pouvons obtenir des données sur cette caractéristique à la deuxième question de l'entrevue. À la question « *Parmi les éléments suivants, quel serait l'élément le plus important pour vous?*

*Local (où on peut rencontrer le groupe, passer les examens...), Ordinateur et logiciels?*

*l'organisation des inscriptions? réception du matériel et dossiers administratifs?*

*Bibliothèque? Services pédagogiques : ateliers d'apprentissage; conseils concernant l'ordre des cours, le soutien lors de difficultés »*

Deux personnes mentionnent l'organisation des inscriptions qui est facilitée par le Cégep de Granby Haute-Yamaska comme élément le plus important.

## 3.4.3.3 Selon les données du questionnaire:

Les questions 2, 5 et 11 traitent des données relatives au service aux étudiants.

Tableau 3.9 Questionnaire évaluant les éléments relatifs à la composante « service aux étudiants » dans le modèle du Cégep de Granby/Téluq

#	Éléments du modèle Cégep de Granby/Téluq/ Étudiants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	M
2	Inscription et réception de matériel	10	10	10	10	10	10	10	10	5	9	9	9	10	9	9,3
5	Support lors de contraintes administratives	10	9	10	10	9	9	10	9	9	9	8	10	9	7	9,1
11	Examens sur place	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	9,9
	<b>Moyenne des éléments spécifiques « service aux étudiants »</b>															<b>9,4</b>

Selon les données recueillies que nous pouvons voir dans le tableau 3.9 qui évalue les éléments relatifs à la composante « service aux étudiants » dans le modèle du Cégep de

Granby/Téluq nous pouvons croire que le service aux étudiants dans un établissement local est apprécié. Nous voyons une préférence marquée pour les examens qu'ils peuvent passer sur place, dans une institution qu'ils connaissent et dans un local qu'ils ont l'habitude de fréquenter. Ici, nous aurions pu distinguer l'élément 2 soit : l'inscription et la réception du matériel en deux items distincts. Notre perception est qu'ils apprécient l'aide accordée lors de l'inscription. Mais, nous croyons qu'ils préféreraient recevoir le matériel didactique à la maison.

#### 3.4.3.4 Confrontation des données des trois outils de cueillette pour la composante: service aux étudiants

Les trois outils de cueillette de données ne peuvent évaluer avec justesse l'importance du service aux étudiants. Selon notre évaluation, nous constatons que les étudiants qui persistent se réinscrivent via le Cégep de Granby Haute-Yamaska plutôt que de se réinscrire directement à la Téluq et ce même s'ils utilisent peu les autres services du Cégep de Granby. Si nous regardons la moyenne de tous les éléments liés au service aux étudiants dans le questionnaire (9,4), nous voyons à quel point certains items sont des plus appréciés, notamment le fait de passer l'examen sur place. Il est intéressant de constater que la majorité des étudiants qui se réinscrivent au Cégep le font pour des motifs comme « quelqu'un va me dire le moment de me réinscrire » et de « savoir exactement où est le local d'examens ». Ces éléments semblent sécurisants pour l'étudiant. Est-ce que les étudiants apprécient les attentions supplémentaires, l'impression d'avoir du pouvoir sur l'environnement ou ont-ils une certaine dépendance envers le soutien local?

#### 3.4.4 L'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska

La quatrième caractéristique du modèle Cégep de Granby Haute-Yamaska est l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du, soit :

- Un local dans le Cégep de la région
- L'accès à des ordinateurs, logiciels, téléphones, internet,
- L'accès à la bibliothèque

#### 3.4.4.1 Selon les données de l'observation directe :

Le tableau 3.10 nous informe que lors de la première session, nous constatons que la présence au local et l'utilisation des équipements informatiques est importante du moins jusqu'à la dixième semaine. Par contre, nous croyons que ce qui explique l'utilisation et la présence au local sont davantage liées aux éléments de la composante *tutorat d'accompagnement local*. Nous pouvons confirmer cette affirmation à l'aide du tableau 3.11 : *Observation de l'utilisation des services relatifs à l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska –deuxième session-* alors que la présence et l'utilisation du local connaissent un taux de 0% et du fait qu'il n'y ait plus d'ateliers portant sur les stratégies d'apprentissage. En effet, même s'il s'agit de la composante utilisation du local et de la bibliothèque, nous incluons dans ces tableaux la présence aux ateliers sur les stratégies d'apprentissage dans le tableau 3.10 et présence aux rencontres de groupe dans le tableau 3.11, alors que nous voyons un lien entre ces services et l'utilisation du local. Lors de la première session, le local est utilisé par les étudiants pour assister aux ateliers portant sur les stratégies d'apprentissage. Lors de la deuxième session, la conseillère pédagogique n'offre plus d'ateliers portant sur les stratégies d'apprentissage. Elle remet à chaque étudiant la liste des autres étudiants inscrits au même cours, leurs coordonnées et propose un horaire de rencontres entre eux au local habituel. Or, nous constatons que les étudiants n'entreront pas ou peu en contact avec les autres étudiants et ne se présenteront plus au local. Ils vont épisodiquement utiliser l'aide individuelle offerte par la conseillère pédagogique en communiquant avec elle par téléphone ou par courriel. C'est pourquoi, nous croyons que les présences et l'utilisation du local en première session sont surtout dues à la dispensation d'ateliers d'apprentissage ou à la présence de la conseillère pédagogique qui représente, peut-être en première session, une substitution inconsciente de la présence d'un professeur à l'instar du modèle académique auquel les étudiants sont habitués.

En ce qui a trait à l'utilisation des équipements informatiques, le taux d'utilisation est très variable et augmente en fin de session avec la production des travaux de fin de session. Par contre, en ce qui a trait à l'utilisation de la bibliothèque, les données que nous pouvons

obtenir étaient le nombre de prêts enregistrés, il est impossible de savoir si des étudiants y ont travaillé sans toutefois emprunter de livres.



Tableau 3.10 Observation de l'utilisation des services relatifs à l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska -première session-

Éléments	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>d'observation/semaines</b>															
Présences aux ateliers sur les stratégies d'apprentissage	93%	71%	71%	93%	79%	79%	57%	71%	71%	43%	21%	29%	21%	7%	43%
L'utilisation de la bibliothèque	0	0	0	0	0	0	0	0	7%	7%	0	0	0	0	0
L'utilisation des équipements informatiques	29%	43%	57%	50%	57%	50%	57%	57%	71%	50%	21%	71%	71%	71%	0

Tableau 3.11 Observation de l'utilisation des services relatifs à l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska –deuxième session-

Éléments	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>d'observation/semaines</b>															
Présences aux rencontres de groupe	71%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	EXAMEN
L'utilisation de la bibliothèque	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	EXAMEN
L'utilisation des équipements informatiques	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	70%	EXAMEN

#### 3.4.4.2 Selon les données de l'entrevue :

À la question : « *Dans la formule actuelle Cégep de Granby Haute-Yamaska/Téluq, quel est l'élément le plus important qui fait que vous poursuiviez vos études avec nous?* » Sept personnes ont mentionné la proximité du lieu d'étude, dans leur propre municipalité.

Une personne mentionne la possibilité d'étudier dans un local à l'abri des distractions familiales. En précisant certains éléments à vérifier à l'intérieur de la question :

« *Parmi les éléments suivants, quel serait l'élément le plus important pour vous?* »

- *Local (où on peut rencontrer le groupe, passer les examens... »*
- *Ordinateur et logiciels*
- *L'organisation des inscriptions, réception du matériel et irritants administratifs*
- *bibliothèque*
- *Services pédagogiques : ateliers d'apprentissage; conseils concernant l'ordre des cours, le soutien lors de difficultés, etc. »*

Une personne apprécie davantage le fait d'avoir tout dans un même local, soit les rencontres du groupe/cours , les examens, l'accès à la conseillère, etc. Et une autre personne mentionne que l'accès à l'ordinateur pour faire ses travaux était vraiment appréciable et d'une grande utilité.

#### 3.4.4.3 Selon les données du questionnaire :

Les questions un, trois et quatre nous permettent de recueillir des données sur la quatrième composante.

Selon les données recueillies, il semble que le local à l'intérieur du Cégep soit relativement important pour les étudiants. Par contre, en ce qui a trait aux équipements informatiques et l'accès à la bibliothèque, les taux de 7 et 7,2 sont moins importants que tous les autres éléments du questionnaire. Si nous regardons la moyenne pour les éléments relatifs à la composante « l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque, nous obtenons un taux de 7.7. Nous pouvons donc constater que cette composante est la moins importante.

Tableau 3.12 Questionnaire évaluant les éléments relatifs à la composante « l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque » dans le modèle du Cégep de Granby/Téluq

1	Local dans le Cégep de Granby Haute Yamaska	9	10	10	10	10	8	9	8	9	10	9	8	7	8	8,9
3	Équipements informatiques et internet	10	10	1	8	5	10	9	5	7	6	8	8	10	5	7,2
4	Accès à la bibliothèque	9	9	1	10	5	9	6	8	3	9	6	9	10	5	7,0
	<b>Moyenne des éléments spécifiques « l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque »</b>															<b>7.7</b>

#### 3.4.4.4 Confrontation des données des trois outils de cueillette pour la composante : accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby

De façon générale, les étudiants possèdent un ordinateur, peuvent trouver un local pour étudier et n'utilisent pas la bibliothèque, sauf de rares exceptions. L'utilisation du local lors de la première session est notée en terme de présence aux ateliers et aux rencontres de groupe qui suivent les ateliers. Or, il faut nuancer l'interprétation des réponses quant à l'utilisation du local à savoir si les présences étaient relatives aux ateliers ou au local disponible et accessible pour les étudiants. Les réponses des étudiants à propos de l'utilisation du local dans le questionnaire soulèvent l'importance d'avoir un lieu physique. Quelle explication peut-on donner au fait que l'on donne la note de dix à l'importance du local même s'il n'est pas

fréquenté à l'extérieur des ateliers? Peut-être marque-t-il davantage la relation « étudiant-établissement » que lorsque l'établissement est entièrement à distance?

#### 3.4.5 Conclusion sur l'ensemble des composantes

En conclusion, nous pouvons affirmer que la composante « tutorat d'accompagnement local » semble très appréciée lors de la première session. Par la suite, l'étudiant a moins besoin de la conseillère pédagogique, sauf pour s'assurer que l'examen sera à une date qui lui convient. En ce qui a trait à la composante « formation et animation de communautés d'apprentissage », il est possible de remarquer que le groupe n'est pas important pour les étudiants. Il semble que le groupe existe à travers la présence de la conseillère pédagogique qui l'anime qui met en contact les gens. Pour la composante « service aux étudiants », qui a trait aux inscriptions, à la réception et vérification du matériel didactique, à la gestion des examens; à l'orientation scolaire, à l'aide à la préparation du dossier de reconnaissance des acquis et à l'accompagnement pour prêts et bourses, procédures d'abandon ou de report, extension des cours, ces éléments deviennent de première importance. Il s'agit d'une attention apportée au dossier des étudiants qui les sécurise et il paie ces services 55 \$ par session. Enfin la quatrième caractéristique du modèle, soit l'accès à un local d'étude et de rencontre et aussi l'utilisation de la bibliothèque qui comprend également l'utilisation des équipements informatiques, il semble que ces éléments ne soient pas ou peu importants pour les étudiants. À première vue, le lieu physique est important sans pour autant utiliser les espaces réservés pour eux.

### 3.5 Lien entre les résultats et la persistance

Après la première session 40 % des apprenants ont abandonné. De cette cohorte du départ, après quatre sessions, 60 % ont abandonné ce qui donnerait un taux de 25% qui persistent dans notre modèle. Il faut additionner un autre 15% des étudiants qui poursuivent dans un autre programme universitaire ou dans une autre institution universitaire. Notre définition de la persistance telle que donnée au chapitre 1 inclut ces étudiants qui ont continué leur cheminement à l'extérieur de l'établissement. Dans cette étude, nous définissons comme persistants, les étudiants qui poursuivent leur cheminement et trouvent l'établissement universitaire qui leur convient. Le baccalauréat es Arts s'avère justement un programme où les étudiants se découvrent, voient les cours qu'ils aiment davantage et alors ils peuvent laisser le profil de ce programme pour se consacrer à une seule discipline. Certains des étudiants du programme Cégep de Granby/Téluq ont choisi de poursuivre en psychologie, d'autres en philosophie ou en éducation et se sont inscrits dans ces programmes dans un autre établissement. Cependant, notre taux de rétention se mesure en comptant les étudiants qui persistent dans notre établissement « Cégep de Granby », soit 25%, alors que le taux global de persistance est de 40%. Les étudiants qui ont décidé de s'inscrire directement à la Téluq se retrouvent dans le taux de 40% et non pas dans le 25 % de rétention.

Pour ce qui est du taux de persistance de la Téluq, une recherche menée en 1987<sup>34</sup> auprès de la clientèle indique un taux d'abandons de 66 %, soit 2 étudiants sur 3 qui ne se sont pas réinscrits lors des deux trimestres qui ont suivi leur inscription à la Téluq. Nous retiendrons également l'étude récente de Gauthier (2001) qui établit à 80 % le taux d'abandon moyen (de 70 % à 90 %) « pour tous publics, niveaux, et toutes formations confondues (internes, universitaires, professionnelles). L'étude puise dans différentes sources : les grands opérateurs historiques de la FAD en France, les expériences significatives d'entreprises nationales et les chiffres publiés sur le site THOT. Ces mêmes pourcentages viennent d'être

---

<sup>34</sup> LAURENT, J. et ST-PIERRE, J. *Les étudiants de la Télé-université et leurs projets d'études, Enquête sur les « abandons » des inscrits de l'automne 1987*, Bureau de planification et de recherche institutionnelles, Télé-Université, 1990, p.35.

confirmés par le Directeur général adjoint à l'éducation, UNESCO, Sir John Daniel (2002)<sup>35</sup>. « Au Québec, plus de 33% des étudiants et étudiantes à temps plein abandonnent leurs études universitaires (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Cette proportion passe à 59,5 % dans le cadre des études à temps partiel (MÉQ, 1998)<sup>36</sup>».

Il est par ailleurs intéressant de constater que les gens qui persistent dans leur programme se réinscrivent via le Cégep de Granby Haute-Yamaska plutôt que directement à la Téléq. Nous pouvons affirmer que la caractéristique du modèle qui les amène à se réinscrire via le Cégep est sans contredit le service aux étudiants. Or, les quatre caractéristiques mises de l'avant dans ce modèle, soit : le tutorat d'accompagnement local, la formation et l'animation de communautés d'apprentissage, le service aux étudiants (gestion du dossier, orientation scolaire, administration), l'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska sont des facteurs qui agissent, dans un contexte d'études à distance, sur la rétention des étudiants.

---

<sup>35</sup> BERNATCHEZ, P.-A. *L'encadrement médiatisé par ordinateur. Attitude proactive, participation et collaboration*, dans *Revue Distances*, Québec, vol. 7, no 1, 2005, pp.67-80.

<sup>36</sup> SAUVÉ, L., WRIGHT, A, GODELIEVE, D. [S@mi-persérance-Système-Système](http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Images/CETSI05-art-pers-vf.pdf) d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études universitaires. <http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Images/CETSI05-art-pers-vf.pdf>, 2005. 11 octobre 2006

## Chapitre IV

### La discussion des résultats

À l'intérieur de ce chapitre, nous ferons un bref résumé de la recherche menée au Cégep de Granby. Nous rappellerons ici la question de recherche initiale et les quatre composantes du modèle de Kember (1989) que nous avons appliquées à l'intérieur de notre modèle. À partir des résultats obtenus pour chacune des composantes vues au chapitre III, nous étudierons les liens entre ces dits résultats et d'autres recherches dans la littérature qui abordent les mêmes thèmes. Par la suite, nous pourrions examiner l'évolution du modèle Cégep de Granby/Téluq à travers les sessions.

Enfin, à partir de nos réflexions et des résultats de cette recherche, nous évaluerons quelles seraient les pistes d'étude qui pourraient contribuer à améliorer le modèle instauré et notre domaine d'étude soit la formation à distance.

#### **4.1 Rappel de la question de recherche**

Dans un premier temps, il faut se rappeler la question de recherche annoncée au chapitre I, soit :

En offrant, dans notre région, un programme d'accès et d'accompagnement de type campus aux étudiants universitaires à distance Téluq, le Cégep de Granby Haute-Yamaska agit directement sur les variables de l'environnement et de l'intégration académique du modèle de Kember (1989). Les dispositions prises à l'égard de l'environnement et de l'intégration académique notamment concernant l'affiliation collective se concrétisent par :

- Le tutorat d'accompagnement local

- La formation et l'animation de communautés d'apprentissage
- Le service aux étudiants (gestion du dossier, orientation scolaire, administration)
- L'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska.

Est-ce que ces dispositions supplémentaires inhérentes au modèle d'encadrement du Cégep de Granby Haute-Yamaska/Téluq amélioreront la persistance des étudiants comparativement au modèle d'encadrement habituel de la Téluq?

## **4.2 Liens entre les résultats de la recherche et la littérature**

Comme nous l'avons vu au chapitre III, les résultats obtenus par le biais de trois outils de recherche, nous ont permis d'analyser les composantes du modèle de Kember (1989) appliquées à notre modèle et de comprendre leur importance et leur effet sur la persistance. Nous résumons ici les résultats obtenus par composante et les comparons avec d'autres études dont les questions étaient similaires.

### **4.2.1 Le tutorat d'accompagnement local**

Une des dispositions importantes prises dans notre modèle pour favoriser la persistance est sans nul doute l'accompagnement local des étudiants dans le cadre d'une formation à distance. L'étude de cette composante nous a démontré l'utilité et l'appréciation du tutorat d'accompagnement local, mais exprimé plus fortement en première session.

Par la suite, les services reliés à la fonction du tutorat d'accompagnement local sont peu utilisés.

Pour Kember (1989) le rôle dévolu au tutorat d'accompagnement local est :



1. Offrir un programme de tutorat d'accompagnement local afin que l'étudiant s'intègre au campus, puisse être en lien avec une ressource locale et créer des affiliations avec d'autres étudiants;
2. Aider l'étudiant à évaluer et s'il y a lieu à réorienter sa conception de ce que sont les études universitaires;
3. Aider les étudiants à composer avec tout ce qui touche l'administration de son dossier;
4. Offrir des conseils aux étudiants afin qu'ils réussissent mieux l'intégration des études à leur vie familiale, sociale et professionnelle.

Toutes ces conditions ont été offertes et semblent très appréciées. En rétrospective, nous constatons que lors de la première session, l'impact du tutorat d'accompagnement local est important. Nous observons également qu'un lien étudiant-campus se crée et que la possibilité d'avoir accès à une ressource locale ravit les étudiants. La fonction « conseil » s'avère principalement utilisée au moment de l'inscription et lors des sept premières semaines d'études. La dispensation d'ateliers favorise une rencontre avec et entre les étudiants et permet de façon hebdomadaire d'assurer la présence de la conseillère pédagogique pour répondre aux questions et pour enseigner les techniques et les stratégies d'apprentissage spécifiques au domaine de la formation à distance. Il demeure que l'affiliation collective n'a pas fonctionné, à part pour quelques étudiants qui ont trouvé une personne avec qui ils avaient des affinités et ont choisi de travailler en dyade pour poursuivre leur cheminement. Les autres étudiants, choisissent de poursuivre leur cheminement de façon individuelle, dès la deuxième session.

Malgré l'importance et l'impact de la fonction de tutorat d'accompagnement local nous n'avons noté aucune augmentation du taux de persistance. Ce constat va dans le même sens que l'étude de Bertrand, Demers, Dion « Contrer l'abandon en formation à distance : expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-université » (1994) qui peut se comparer en plusieurs points à notre recherche. Ce programme visait également à améliorer la persévérance des nouveaux inscrits. L'expérience consistait à fournir un conseiller aux nouveaux étudiants pendant leur première session dont le rôle était

d'offrir un « encadrement susceptible de favoriser leur intégration au milieu institutionnel » Les contacts entre les conseillers et les étudiants étaient faits par téléphone alors que dans notre modèle, les contacts étaient initiés en face à face, mais pouvaient également se faire par téléphone ou par courriel. Dans les deux cas, le conseiller n'intervenait pas sur le contenu spécifique des cours auxquels l'étudiant était inscrit. Les résultats de cette recherche ressemblent aux résultats de la présente recherche en ce sens que malgré l'offre de services supplémentaires, la persévérance n'augmente pas. On reconnaît toutefois que le conseiller consolide le lien étudiant-établissement, ce qui devrait tout de même jouer un rôle important dans la persistance des apprenants.

Dans un même ordre d'idée, nous retrouvons également cette préoccupation chez *Glickman* (2002) qui reconnaît que « La situation d'autoformation place l'apprenant dans une situation inhabituelle par rapport à son expérience de formation initiale en présentiel. Elle exige de lui qu'il organise lui-même ses activités d'apprentissage, qu'il recherche par lui-même des informations complémentaires à celles qui lui sont fournies, qu'il s'impose une discipline personnelle quant à son temps et à son rythme de travail, qu'il s'auto-évalue, qu'il accepte un relatif isolement, en un mot qu'il devienne autonome. Glikman définit l'autoformation comme un « processus d'autonomisation du sujet apprenant »<sup>37</sup>. Forte de ce constat, elle insiste sur le fait que « L'autonomie n'exclut pas, bien au contraire, la nécessité d'un accompagnement et d'une assistance qui conduit à se référer, en matière de formation ouverte à distance, à la notion d'autoformation assistée »<sup>38</sup>. En ouvrant un Campus régional, la possibilité d'accompagner l'étudiant en présentiel et à distance et d'offrir des ateliers de formation sur l'apprentissage de l'apprentissage, peut être une solution qui permet de « faire un pont entre l'apprenant dont la formation initiale est en présentiel et son nouveau mode d'apprentissage qui est à distance »<sup>39</sup>. Dans notre étude, il est intéressant de constater que les élèves qui persistent le font par la suite de façon autonome. Est-ce que l'autonomie est un gage de persistance ou l'une de ses composantes?

---

<sup>37</sup> GLIKMAN, V. *Des cours par correspondance au «e-learning»*, Presse universitaire de France, 2002, p. 248

<sup>38</sup> Idem, p. 250

<sup>39</sup> Idem, p. 250

Pour sa part, Kember (1989) croit que son modèle n'offre pas nécessairement une solution aux abandons et n'est pas non plus une formule magique qui appliquée de façon systématique augmenterait les chances de persévérer, mais constitue une règle administrative qui facilite le contact avec l'étudiant et qui augmente l'affiliation collective. En revanche, la difficulté que Kember<sup>40</sup> voit au tutorat d'accompagnement local serait les coûts associés à cette mesure supplémentaire. Étant donné que le Cégep de Granby supporte à même ses autres services l'offre de la Téluc et qu'un contrat entre les deux établissements prévoit une redevance de la Téluc d'un montant de 200 \$ par cours « vendus » et que des frais afférents de 55 \$ par session sont à la charge de l'étudiant, la conseillère pédagogique responsable de ce programme évalue à toutes les sessions le budget total selon le nombre d'étudiants et répartit en conséquence ses heures d'accompagnement. L'entente avec la Téluc et la gestion qui vise l'autofinancement de ce programme, donne sur le plan administratif un budget équilibré et le Cégep de Granby n'a pas à déboursier davantage du fait qu'il offre cet avantage aux étudiants inscrits à un programme universitaire à distance. Or, le projet est économiquement viable, parce que le budget est équilibré. Par contre, il va sans dire que si le Cégep devait déboursier un montant supplémentaire, le programme serait délaissé.

#### 4.2.2 La formation et l'animation de communautés d'apprentissage

À l'intérieur de notre recherche, dont la source d'inspiration se trouve dans les modèles de Kember (1989) et de Tinto (1993), la formation et l'animation de communautés d'apprentissage étaient initiées en présentiel et de façon hebdomadaire. Nous constatons d'abord que l'importance accordée à la présence de pairs varie considérablement d'un étudiant à l'autre. La moyenne des éléments analysés concernant la communauté d'apprentissage dans notre questionnaire est relativement basse, ce qui nous indique que la composante « formation et animation des communautés d'apprentissage » est perçue comme moins importante. Les entrevues menées auprès des étudiants nous ont révélé que la communauté d'apprentissage est extraordinaire pour certains et pour d'autres nuisible... Pourquoi? D'une part, les études psychosociologiques sur la fonction du groupe (Obert,

---

<sup>40</sup> KEMBER D, *The use of a model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education courses*, dans *Higher Education* 20:11-24. Ohio, 1990, p. 21

(1983); Tuckman et Jensen (1977); Tuckman (1965)<sup>41</sup> nous enseignent que l'évolution d'un groupe doit franchir quatre phases, nommément : l'orientation, le conflit, la cohésion et l'évaluation. Le passage entre chaque phase est crucial afin de mener le groupe à maturité, c'est-à-dire vers son plein potentiel de fonctionnement. Dans leurs études, Obert, (1983); Tuckman et Jensen (1977); Tuckman (1965) identifient les comportements de la première phase appelée orientation, comme une recherche «d'affinités possibles avec leurs confrères [...] en étudiant les réactions des autres membres au sein du groupe [...] Les comportements axés sur la tâche sont définis par le groupe, de même que la mission et les objectifs à atteindre»<sup>42</sup>. À cette étape, les membres du groupe se familiarisent peu à peu, évitent les conflits et donc gardent leurs opinions pour eux-mêmes. Ensuite, le groupe arrive à la phase des conflits alors que chacun des membres défend et confronte ses idées avec celles des autres membres. « La résolution de ces conflits est nécessaire pour que le groupe évolue et passe à l'autre stade »<sup>43</sup>. Dans notre modèle, les étudiants à temps partiel arrivent probablement à cette phase au milieu de la première session. C'est alors qu'une démarcation se fait sentir, soit une diminution de fréquentation des ateliers et le choix de poursuivre à distance avec la conseillère pédagogique. Les conflits constituent une menace pour certains, une perte de temps pour d'autres. Plutôt que de faire face à ces conflits avec d'autres étudiants, plusieurs choisiront de poursuivre leurs études seuls à domicile alors qu'ils ne sont pas obligés d'assister aux rencontres hebdomadaires. Ceux qui avaient développé des affinités avec une personne du groupe, continuent à fréquenter cette personne à l'extérieur de l'horaire et du lieu prévus afin de poursuivre cette relation en fin de première et deuxième session. Nous retrouvons également dans la littérature, certaines études comme celles de Shin (2002) et May (1993) qui établissent que la présence des pairs n'a pas eu les effets escomptés sur la problématique de l'isolement des étudiants à distance. Par exemple, selon May (1993), lorsque le choix était donné à l'étudiant de participer à des échanges en présentiel avec des pairs ou de faire des apprentissages solitaires à la maison, ce dernier préférerait l'apprentissage solitaire à la maison aux interactions entre pairs, malgré une attitude positive vis-à-vis ces contacts.

---

<sup>41</sup> DOLAN, S.L. LAMOUREUX, G. GOSSELIN, E. *Psychologie du travail et des organisations*. Éd. Gaétan Morin, Montréal, 1996, p.136

<sup>42</sup> IDEM p.137

Dans notre étude, nos conclusions vont dans le même sens que May (1993). Par contre, nous notons une distinction. En formant des groupes où des ateliers sont dispensés pour apprivoiser soit le retour aux études ou la formation à distance proprement dite, nous constituons un bassin de nouveaux apprenants. Or, s'il arrive qu'un apprenant trouve dans ce groupe une personne avec qui il a des affinités, il s'organisera pour poursuivre cette relation (pair-pair) mais se passera du groupe. Dans notre étude, nous avons remarqué que les dyades n'ont été formées qu'avec des étudiantes à temps plein. L'échantillonnage est trop petit pour que cette observation soit significative. Néanmoins, elle va dans le sens de l'étude de Kember (1999)<sup>44</sup> sur les études à temps partiel, alors lorsqu'il considère que les étudiants à temps partiel ont déjà beaucoup d'autres engagements, soit envers une famille, un travail, une carrière. Or, un nouvel engagement dans une communauté d'apprentissage devient pour eux, une contrainte supplémentaire.

Pourtant l'accompagnement par des pairs est une mesure très souvent préconisée dans la littérature pour rompre l'isolement, pour motiver et inciter à la persévérance. Tinto (1993) identifie certains facteurs sociaux comme l'interaction entre l'étudiant et les intervenants du système (professeurs, pairs, administrateurs) et le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'établissement. « Selon Tinto (1990) ce sont les concepts d'intégration et d'appartenance à la communauté qui semblent décrire le mieux le processus de persistance »<sup>45</sup>. Pour lui, la meilleure façon d'assurer la persistance des étudiants réside dans la capacité du collège ou de l'université à construire des communautés d'apprentissage à l'intérieur desquelles l'étudiant peut s'engager réellement en tant qu'individu et apprenant. Par contre, le modèle de Tinto suppose l'engagement contractuel de l'étudiant à l'intérieur de sa communauté d'apprentissage et l'obligation d'assister aux rencontres et de travailler en groupe. Il est important de préciser que contrairement aux recherches de Tinto, nos étudiants

---

<sup>43</sup> Idem

<sup>44</sup> KEMBER, D. *Integrating Part-time Study with Family, Work and Social Obligation*. Studies in Higher Education. 1999, Vol 24, No. 1.

<sup>45</sup> BOURDAGES L. *La persistance et la non persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance*, dans Revue Distances, vol. 1,no.1, p. 54. 1996

sont des adultes qui étudient pour la plupart à temps partiel. Notre modèle ne comporte pas l'obligation d'assister aux rencontres de groupe ou même aux ateliers d'apprentissage. Nous pouvons ici faire un lien à l'effet que la difficulté pour un groupe d'étudiants à temps partiel d'atteindre la « maturité groupale » entraîne une difficulté de congruence avec l'environnement social. L'étudiant qui a le choix évitera les conflits et ne fera pas partie d'un groupe dont il n'accepte pas le leader, ou d'un groupe dont les valeurs sont différentes des siennes.

Kember (1989) a transposé la théorie de Tinto à la formation à distance. « Son modèle a comme but d'aider à l'interprétation des résultats de recherches descriptives et de prévoir des interventions visant à réduire les taux d'abandons en formation à distance »<sup>46</sup>. Il préconise l'adoption de certaines mesures d'encadrement en présentiel afin d'une part que l'étudiant s'intègre à son environnement et d'autre part que cet environnement se module aux caractéristiques de ses étudiants. Dans notre modèle inspiré par Kember (1989) nos interventions se sont effectivement modulées en fonction des besoins des étudiants et nous constatons que l'étudiant à temps partiel ne souhaite pas vraiment s'intégrer à un groupe, mais davantage à son établissement.

La plupart des études (Kember (1989), Glickman (2000), Roy (2005) portant sur l'interaction avec des pairs en formation à distance implique l'assistance d'une technologie qui permet une interaction simultanée entre différents apprenants d'un même cours (audioconférence, vidéoconférence, courriel, forum de discussion...) L'étude de Roy (2005), qui a d'une part analysé l'échange de courriels entre pairs anciens et pairs nouveaux et d'autre part évalué leur satisfaction, a permis de dégager des pistes intéressantes. Notamment, l'encadrement par les pairs s'est avéré une réponse à certains besoins des apprenants, particulièrement ceux d'ordre socio-affectif et cognitif. Mais Roy (2005) indique que « Si on présentait des activités d'apprentissage qui nécessitaient un travail collaboratif ou coopératif, c'est-à-dire des échanges cognitifs, tous les types de besoins pourraient être satisfaits par la même occasion ». <sup>47</sup> Les communautés d'apprentissage expérimentées au Cégep de Granby ne

---

<sup>46</sup> IDEM pp.61-63

<sup>47</sup> ROY, B. *L'encadrement par les pairs en formation à distance*, essai Télé-université, 2005, P.41

constituent pas une réponse à ces besoins. À ce titre nous sommes d'accord avec les propos de Roy (2005) qui croit que « ceci risque cependant d'enlever à la formation à distance, ce qui est d'ailleurs son principal atout sinon sa raison d'être, la liberté de décider quand, où et comment réaliser ses études, le travail collaboratif devenant une sérieuse contrainte »<sup>48</sup>.

Il demeure que les concepts « communauté d'apprentissage », « accompagnement par les pairs » et « interactions » doivent être définis avec plus de précision afin de les distinguer et d'en tirer une meilleure conclusion dans le cadre de notre recherche. D'abord la communauté d'apprentissage tel que définie par Tinto serait : la formation d'un groupe d'individus, d'une cohorte (qui peut être une classe) ayant l'opportunité d'apprendre sur un même sujet. L'existence de communautés d'apprentissage suppose que l'établissement prévoit des mécanismes administratifs afin que cette communauté puisse se suivre d'une session à l'autre en établissant des horaires et un cheminement à l'intérieur duquel les étudiants de la communauté puissent continuer ensemble. Il s'agit alors de groupes formels axés sur la tâche. En ce qui a trait à l'accompagnement par les pairs, il s'agit d'un modèle qui prévoit l'aide de pairs qui se greffe au support à l'apprentissage où l'on tient compte des besoins cognitifs, socio-affectifs, motivationnels et métacognitifs.<sup>49</sup> Il s'agit donc d'une réponse aux besoins exprimés par les étudiants dont, un des moyens serait la possibilité de recourir à d'autres étudiants qui ont le même cours ou qui ont déjà suivi ce cours (pair, tuteur). Pour ce qui est de l'interaction, elle est un échange entre individus où il y a réciprocité. Les théories interactionnistes en éducation (Spady 1970, Boshier 1973, Tinto 1987) reposent sur le principe que le *système étudiant* entre en relation avec les *systèmes académique et social* de l'établissement pour redéfinir ses buts et engagements, s'adapter et donc persister dans le cadre de ses études universitaires. L'interaction est une constituante essentielle des modèles de communautés d'apprentissage et d'accompagnement par les pairs.

---

<sup>48</sup> Idem.

<sup>49</sup> Idem. p.8

Dans notre modèle, il est possible d'observer que les cohortes de départ qui étaient composées pour former des communautés d'apprentissage<sup>50</sup> ont glissé vers un modèle qui correspondait davantage à l'apprentissage à l'aide des pairs en deuxième session et par la suite vers un modèle d'intégration avec le système académique local alors que l'étudiant ne conserve à long terme que le lien créé avec le Campus.

Cette évolution est intéressante et va dans le sens de Deschênes (1991) qui précise à ce sujet que « l'étudiant sera d'autant plus autonome qu'il ne lui sera pas nécessaire de recourir aux services des autres pour répondre à ses besoins d'apprentissage »<sup>51</sup>. En outre, il avance que « L'enseignement à distance favorise donc de façon claire cette interaction minimum entre les intervenants (professeurs, tuteurs ou autres) et les apprenants. Malheureusement, on essaie souvent de recréer ces relations par des rencontres de groupe ou des contacts obligatoires qui diminuent d'autant les possibilités pour l'apprenant d'exercer ou d'acquérir son autonomie (...) Mais on doit permettre à l'étudiant l'identification des ressources auxquelles il peut recourir lorsqu'il se trouve dans une situation où ses moyens ne sont pas adéquats pour trouver la solution »<sup>52</sup>. Or, nous pouvons présumer que l'étudiant qui évolue à l'intérieur du modèle Cégep de Granby/Téluq développe au fur et à mesure son autonomie. Dans notre recherche, la participation aux groupes/cours n'était pas obligatoire. Les étudiants n'ont pas vraiment utilisé les communautés d'apprentissage et choisissent de se réinscrire par le Cégep de Granby pour les ressources qu'ils retrouvent localement.

#### 4.2.3 Le service aux étudiants (gestion du dossier, orientation scolaire, administration)

Dans notre recherche, les éléments liés au service aux étudiants sont parmi les plus appréciés. En se référant à notre questionnaire, ce lien, entre l'établissement et l'étudiant est vu comme l'élément le plus important avec le tutorat d'accompagnement local. D'autant

---

<sup>50</sup> Il importe de mentionner au passage que les communautés d'apprentissage étaient optionnelles et aucunement obligatoires

<sup>51</sup> DESCHÊNES A.J. *Autonomie et enseignement à distance*, dans *Revue canadienne pour l'étude de l'Éducation des adultes*, vol 5, no.1, 1991, p. 47.

<sup>52</sup> *Idem* p. 48.



plus que c'est justement le lien « établissement local – étudiant » qui fait l'objet de cette étude.

Dans l'étude de Loisiier, Marchand (2003)<sup>53</sup> où il est question des institutions bimodales et de la formation hybride, on évoque le « mythe du campus » : « Le besoin d'être intronisé dans un milieu humain voué au savoir, identifié à un lieu physique leur (les étudiants) fait préférer les rencontres physiques. (...) Ils souhaitent jouir des infrastructures des services de la vie sociale qu'offre le campus d'un établissement »<sup>54</sup>. Mais en fait, les étudiants de notre recherche ne se servent pas beaucoup des infrastructures ou des services sauf en ce qui a trait à l'inscription et à la passation des examens. Le Campus joue plus souvent un rôle d'intermédiaire entre l'étudiant et la Télunq qui choisit de s'inscrire via le Cégep. Notre assistance lui fait gagner du temps. Il est vrai que les étudiants de notre recherche sont des adultes pour la plupart au travail et doivent concilier « famille-étude-travail ». Ils voient l'apport du « campus » comme un support additionnel leur permettant de diminuer les irritants administratifs dans le cadre d'études en formation à distance.

Il serait également intéressant d'identifier les causes réelles d'une demande de service... Est-ce que le service aux étudiants sert de prétexte à un besoin sous-jacent... L'étudiante qui vient montrer son nouveau poupon au personnel de l'éducation des adultes, l'étudiante qui vit un drame et qui prend un rendez-vous sous un autre prétexte, l'étudiant qui a besoin d'aide au niveau professionnel, celui qui s'est inscrit à la suite de la perte d'un emploi, celui qui veut se prouver qu'il peut réussir un cours universitaire, celui qui désire démarrer un projet et qui croit que le cours lui viendra en aide, etc. Les besoins exprimés sont souvent d'ordre méthodologique, procédural ou logistique mais ils cachent assez souvent des besoins d'ordre socio-affectif. Un guichet ouvert et une présence humaine peuvent faciliter l'expression de ces besoins et permettre une meilleure intervention auprès des étudiants. À cet effet, Kember mentionne « Students are more likely to associate with the human presence of a local liaison

---

53 LOISIER J. MARCHAND L. *Institutions bimodales et formation hybride*, dans *Revue Distances*, vol. 6, No. 1, pp. 27-46.

<sup>54</sup> IDEM p.40

officer or study centre facilitator, than with an apparently impersonal, central bureaucracy »<sup>55</sup>. Quant à Glikman (2002), elle mentionne « Les relations en face à face sont très valorisées et la présence physique de l'autre continue de représenter une aspiration permanente. En un mot, l'interactivité «technique» même «intentionnelle» et les échanges virtuels se substituent difficilement à une interaction humaine, directe et sensible».<sup>56</sup> Nous pouvons donc penser qu'une liaison locale peut faciliter l'expression des besoins de différents ordres.

#### 4.2.4 L'accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque du Cégep de Granby Haute-Yamaska

Kember (1999) insiste sur le support familial qui contribue à l'allègement des tâches et aussi à la mise en place d'un environnement adéquat pour les études. C'est donc la raison pour laquelle, le Cégep offre un environnement qui permettra à l'apprenant d'étudier à l'abri des distractions. Bien que des locaux, des ordinateurs et la bibliothèque soient disponibles pour tous les étudiants de la Télunq, nos résultats démontrent qu'ils sont peu fréquentés par les étudiants qui préfèrent étudier à leur domicile. Mais s'il arrive qu'une seule personne par session requière l'utilisation des locaux ou de l'équipement, nous croyons alors que l'offre est valable. Kember (1999) ajoute : « In countries where the home environment is unsuitable for study, institutions should arrange access to study rooms »<sup>57</sup>. En fait, l'offre permet à certains étudiants n'ayant pas d'endroit où étudier de le faire au Cégep. Par contre, le fait qu'une grande majorité d'étudiants possèdent des équipements informatiques et ont accès à un réseau informationnel rend cette offre moins intéressante.

Comme institution, il est difficile d'intervenir sur l'allègement des tâches à la maison ou au travail, mais la présence d'une conseillère pédagogique aide les apprenants à identifier les causes reliées au manque de temps, raison toujours mentionnée par les étudiants pour

---

<sup>55</sup> KEMBER D, *The use of a model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education courses*, dans *Higher Education* 20:11-24. Ohio, 1990, p. 19.

<sup>56</sup> Cité par BOURDAGES, L. et DELMOTTE, C., *La persistance aux études universitaires à distance*, *Revue de l'éducation à distance*, 2001, vol. 16, no 2, p.28.

<sup>57</sup> KEMBER D, *The use of a model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education courses*, dans *Higher Education* 20:11-24. Ohio, 1990, p. 22.

expliquer leur absence, leur retard ou leur abandon. Par ailleurs, nous constatons que cette raison invoquée quant au manque de temps cache possiblement d'autres problèmes. Cela va dans le même sens que l'étude de Garland (1993) qui montre également que la raison du manque de temps cache souvent l'existence d'autres motifs sous jacents à l'abandon. Elle (Garland) conclut dans son étude que «l'abandon est un phénomène complexe lié à une interaction entre des problèmes situationnels, institutionnels et épistémologiques»<sup>58</sup>.

### **4.3 L'évolution du modèle du Cégep de Granby/Téluq**

Les fonctions du modèle de Kember (1989) ont été appliquées de la façon suivante, soit en offrant certaines composantes concrètes dans le modèle du Cégep de Granby/Téluq. Dans le tableau suivant, nous reprenons les différentes fonctions étudiées de Kember (1989) et les composantes s'y rattachant. Comparativement au fonctionnement habituel de la Téluq, le modèle Cégep de Granby ajoute une dizaine de composantes qui permettent de tenir des activités campus et aussi d'augmenter les interactions entre l'étudiant, l'établissement et les ressources locales.

Nous avons vu au chapitre III que ces composantes « campus » n'ont pas eu l'effet souhaité sur la persistance des étudiants. Nous procéderons maintenant à l'analyse de notre modèle, à savoir, malgré l'ensemble des composantes offertes devant agir sur la persistance, comment pouvons-nous expliquer que notre taux de persistance demeure égal à celui des autres universités à distance? Nous pouvons voir au tableau 4.1, l'ensemble des dispositions prises par le Cégep de Granby qui s'ajoutent au modèle traditionnel de la Téluq.

---

<sup>58</sup> BOURDAGES L, DELMOTTE C, *La persistance aux études universitaires à distance, Revue Canadienne de l'éducation à distance*, 2001, vol. 16, no 2, p 28.

Tableau 4.1 Dispositions prises à l'égard de l'environnement et de l'intégration académique Kember (1989) dans le modèle du Cégep de Granby/Téluq.		
Fonctions du modèle de Kember	Composantes du modèle du Cégep de Granby/Téluq	Sur place Ajout au modèle Téluq
Tutorat d'accompagnement local	Conseillère pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ateliers « stratégies d'apprentissage » lors de la première session.</li> <li>• Soutien affectif</li> <li>• Lien entre le Cégep de Granby et la Téluq</li> </ul>
Formation et animation de communautés d'apprentissage	Formation de groupes d'apprenants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offre réduite de cours afin de former un groupe pour chaque cours offert.</li> <li>• Rencontres hebdomadaires</li> </ul>
Service aux étudiants	Administratif et organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inscription, réception et vérification du matériel didactique, gestion des examens;</li> <li>• Orientation scolaire;</li> <li>• Aide à la préparation du dossier de reconnaissance des acquis;</li> <li>• Accompagnement pour prêts et bourses, procédures d'abandon ou de report, extension des cours...</li> </ul>
Accès à un local d'étude et de rencontre et à la bibliothèque	Modèle Campus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Local disponible pour les étudiants dans le Cégep de Granby;</li> <li>• Prêt de livres ou autre matériel en présentant à la bibliothèque la carte étudiant Téluq.</li> </ul>

Ces différentes composantes se retrouvent à l'intérieur du modèle de Kember (1989) à la figure 4.1, respectivement dans les rubriques « Environnement et intégration académiques »

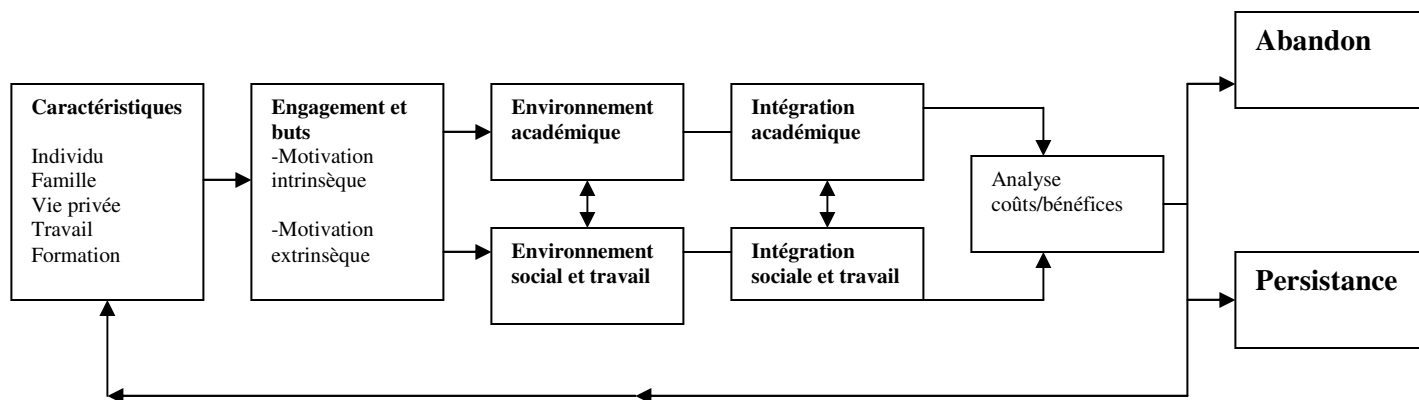


Figure 4.1 Modèle de Kember (1989) sur les abandons en formation à distance

Malgré l'ensemble des efforts déployés, nous remarquons que le taux de persistance n'augmente pas réellement. À l'instar du modèle de Kember (1989), nous constatons que la persistance n'est pas seulement une question de soutien de l'établissement ou d'affiliations avec d'autres étudiants, mais aussi et surtout une question de composantes internes à la personne. Or, si nous reprenons le modèle de Kember, ici en figure 4.1, sur les abandons en formation à distance, nous constatons que plusieurs caractéristiques peuvent influencer la persistance des étudiants. Les « caractéristiques personnelles » et « l'engagement et les buts de l'apprenant » sont des facteurs internes à la personne sur lesquels il est difficile d'agir, d'où la complexité de la persistance. Le modèle Cégep de Granby/Téluq a intégré des composantes sur lesquelles il était possible d'avoir du pouvoir en tant qu'organisation. Or, étant donné que les étudiants qui persistent choisissent de se réinscrire via la Cégep de Granby plutôt que directement à la Téluq, nous pouvons prétendre que notre modèle agit sur les facteurs de rétention de l'établissement, soit sa capacité de retenir les étudiants dans son établissement. Or, la rétention des étudiants au Cégep de Granby peut in extenso avoir eu une incidence sur leur persistance. En effet, l'ensemble des dispositions prises par le campus à l'égard de l'environnement et de l'intégration académique sont des caractéristiques du modèle de Kember (1989) sur la persistance. Ces conditions reposent sur :

1. Offrir un programme de tutorat d'accompagnement local afin que l'étudiant s'intègre au campus, puisse être en lien avec une ressource locale et créer des affiliations avec d'autres étudiants;
2. Aider l'étudiant à évaluer et s'il y a lieu à réorienter sa conception de ce que sont les études universitaires;
3. Aider les étudiants à composer avec tout ce qui touche l'administration de son dossier;
4. Offrir des conseils aux étudiants afin qu'ils réussissent mieux l'intégration des études à leur vie familiale, sociale et professionnelle.

Ces composantes ont permis de consolider un lien étudiant-établissement. Donc, nous croyons qu'en agissant sur l'environnement et l'intégration académique du modèle de Kember (1989), l'établissement a un impact sur la rétention des étudiants et du fait que les dites composantes font partie d'un modèle visant à contrer l'abandon, nous croyons qu'il s'agit là d'un pas vers la persistance. Il demeure que la persistance est bien plus complexe et est issue également de composantes sur lesquelles seul l'étudiant a du pouvoir.

#### 4.3.1 Le modèle d'encadrement Cégep de Granby/Téluq de la première session aux sessions subséquentes.

En regardant de plus près la figure 4.2 intitulé *modèle d'encadrement du Cégep de Granby Haute-Yamaska/Téluq en première session*, il est possible de remarquer les différents acteurs dans le modèle et les interactions. L'apprenant est au centre du modèle et il relève tant de l'établissement d'enseignement Téluq (cercle bleu) que du Campus, le Cégep de Granby (cercle orange). Autour de lui sont représentées les interactions (flèches) du modèle d'accompagnement à l'apprentissage et à l'encadrement soit le tuteur de la Téluq, la conseillère pédagogique et le groupe/cours du Cégep. Nous constatons également un mécanisme d'ajustement mutuel entre la conseillère pédagogique du Cégep de Granby et la personne-ressource au plan administratif de la Téluq. Si on observe l'évolution du modèle en deuxième session, soit la figure 4.3, nous notons une diminution des interactions, notamment avec la conseillère pédagogique. Dès la deuxième session, nous pouvons constater un changement notable dans la structure d'accompagnement. Dans la majorité des cas, les

étudiants ne se présentent plus au local du campus aménagé pour eux. Ils ne rencontrent plus en classe, la conseillère pédagogique, mais continuent à entrer en contact avec elle, soit pour exprimer des besoins particuliers, soit pour des soucis d'ordre administratif ou organisationnel. Il arrive que des étudiants se soient réinscrits à un cours avec une ou deux autres personnes avec qui ils ont développé des affinités. Or, ils organisent des rencontres à l'extérieur du Campus, et dans une autre case horaire. Il s'agit d'une structure d'accompagnement naturelle choisie par les étudiants qui persistent. Dans la figure 4.4, soit à partir de la troisième session et les subséquentes, on constate que l'étudiant opte pour l'apprentissage individuel et autonome.

L'étudiant qui avance dans son programme d'études universitaires décidera de s'inscrire à tel ou tel cours selon ses goûts personnels ou selon les exigences du programme. Il réalise qu'il ne peut plus s'inscrire en fonction de ses affiliations, mais bien à des cours qui correspondent à son cheminement personnel et professionnel. Il peut parfois maintenir des liens avec certains étudiants pour des raisons de soutien affectif (flèche orange).

Alors l'apprenant persistant devient de plus en plus un étudiant exclusivement à distance qui entretient un lien avec le campus pour régler les aspects administratifs et organisationnels, soit l'inscription, le paiement, la passation de l'examen. Il est à noter que l'étudiant paie pour ces services 55 \$ / session. Lorsqu'il est interrogé à propos de ses motivations à s'inscrire à la Télug via le Cégep de Granby Haute-Yamaska, l'étudiant énonce les facteurs suivants :

- La possibilité de parler en tout temps avec quelqu'un (conseillère pédagogique) qui peut m'aider.
- La possibilité de pouvoir régler ses paiements sur place.
- La possibilité d'obtenir rapidement de l'information sur tel ou tel cours.
- De passer mes examens dans un local habituel et au moment qui me convient.
- Le fait que c'est la conseillère pédagogique qui m'appelle et me fait penser à me réinscrire.
- Etc.

Les raisons invoquées sont de l'ordre des variables institutionnelles soit le maintien d'une relation apprenant-établissement qui expliquent en partie la rétention des étudiants persistants alors qu'ils auraient pu s'inscrire directement à la Téléuq.



Figure 4.2 Modèle d'encadrement Cégep de Granby / TÉLUQ en première session

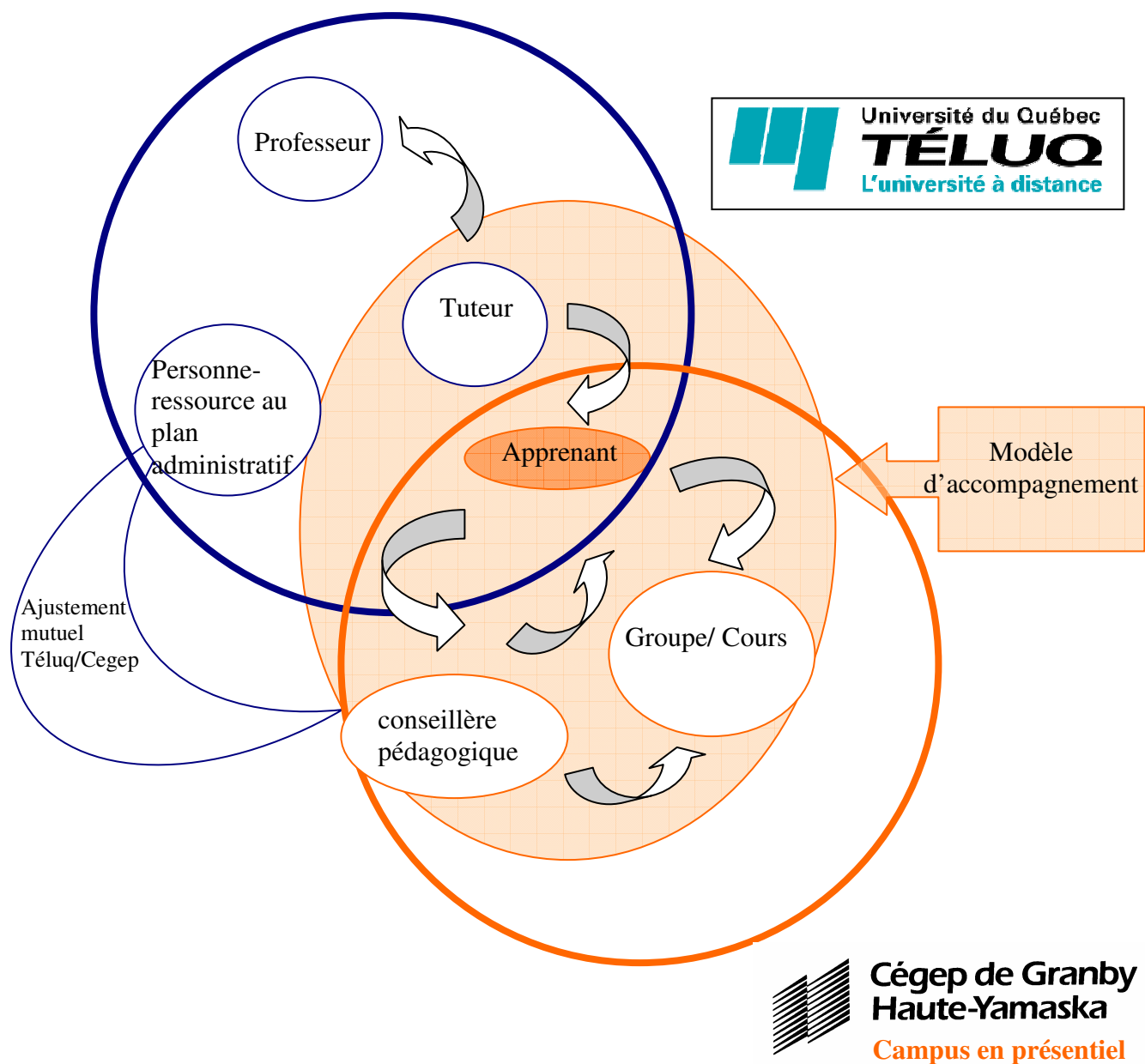


Figure 4.3 Modèle d'encadrement Cégep de Granby / TÉLUQ deuxième session

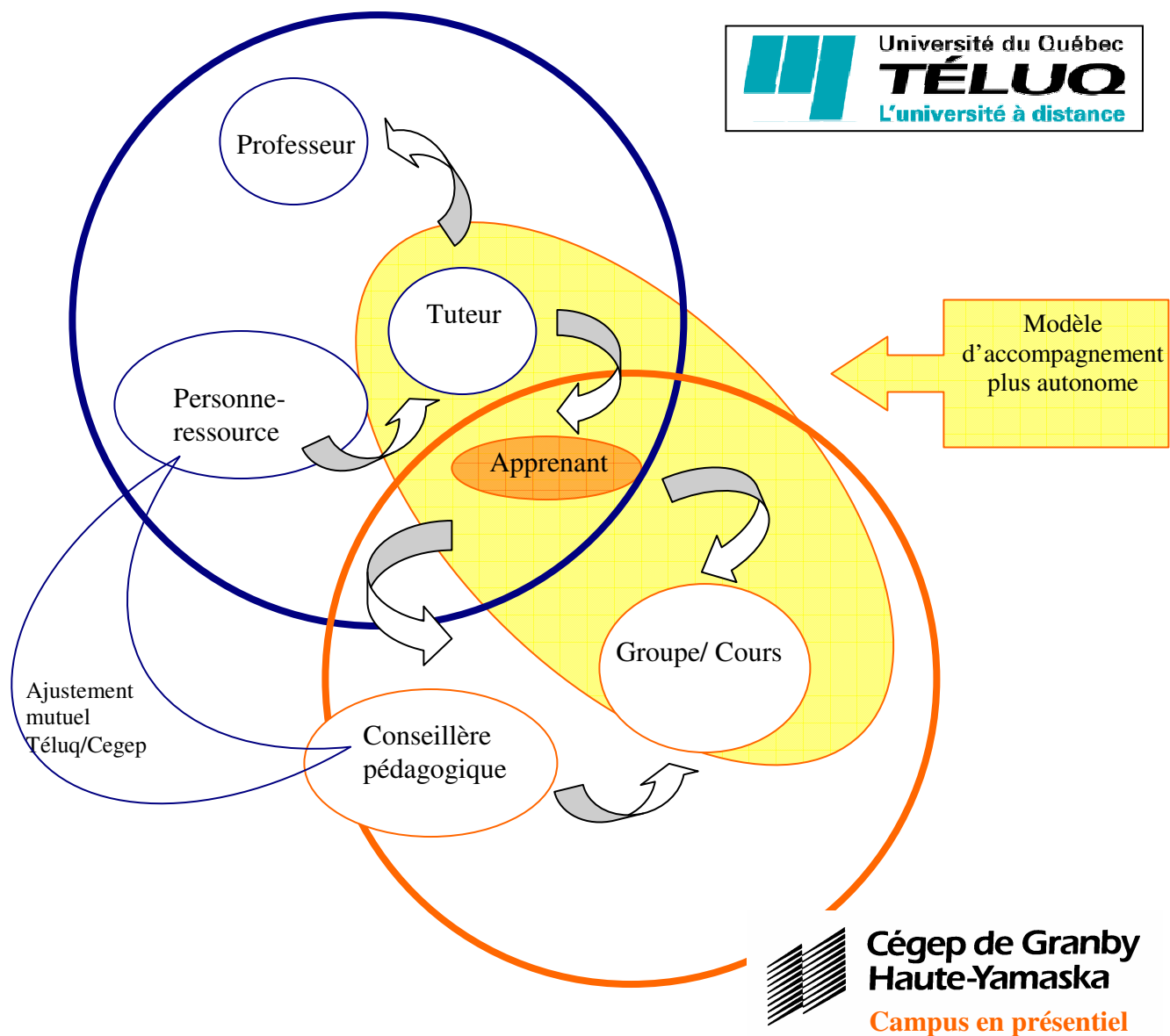
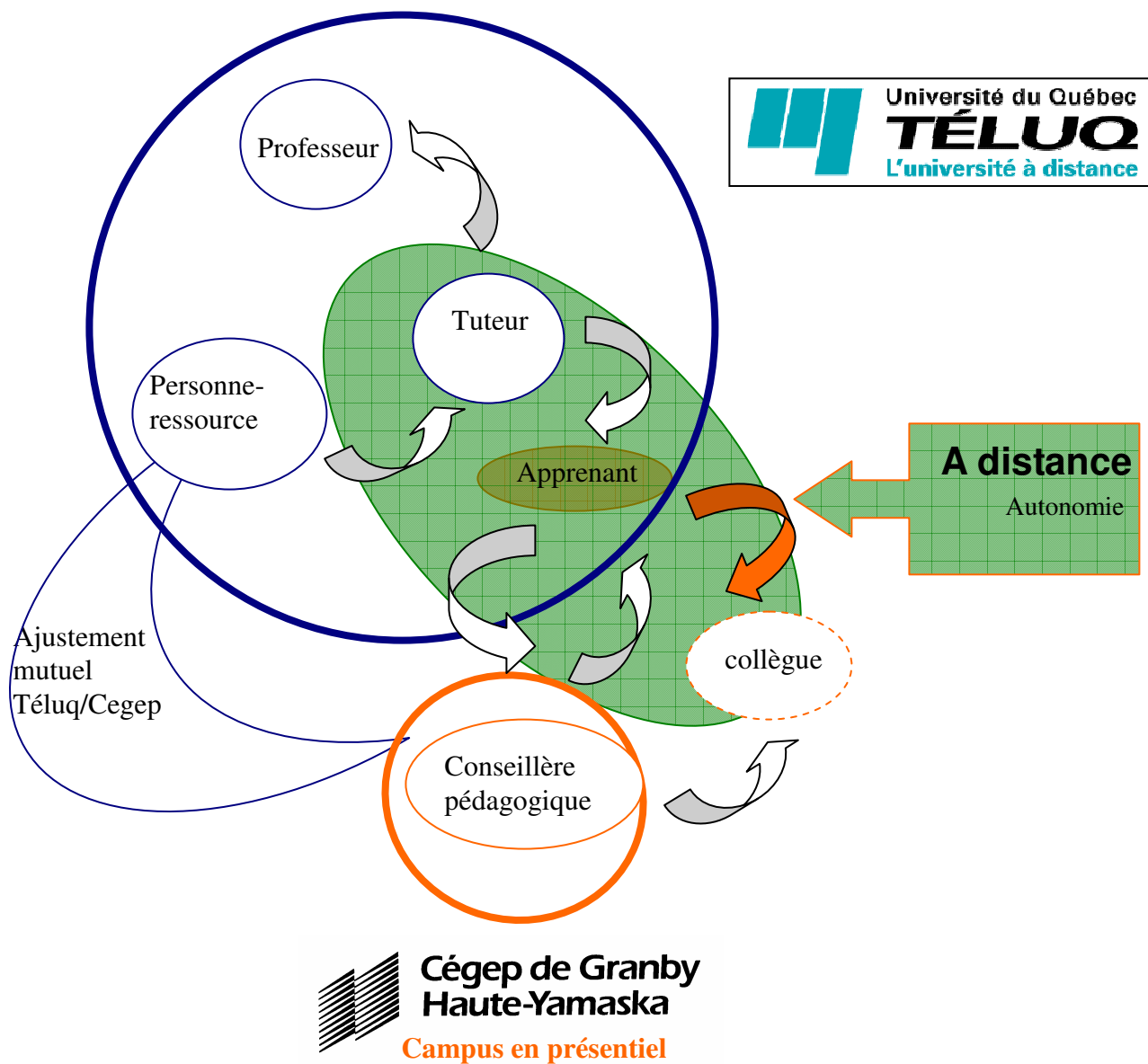


Figure 4.4 Modèle d'encadrement Cégep de Granby / TÉLUQ -sessions subséquentes



L'évolution du modèle de la figure 4.2 à la figure 4.4 suscite un questionnement de recherche. D'une part, il nous démontre l'attitude générale des étudiants qui persistent. Nous savons que même si les étudiants sont de plus en plus autonomes, ils préfèrent se réinscrire via la Cégep de Granby. À ce sujet, la distinction que Bourdages (2001) apporte entre autonomie et indépendance correspond à notre réalité « campus ». « Le terme autonome renvoie à la gestion interne de ses propres décisions. C'est une caractéristique interne de la personne, alors que le terme indépendance a une connotation externe et renvoie à une prise de distance par rapport à l'environnement, qu'il soit social, intellectuel, affectif ou autre »<sup>59</sup>. Nous constatons que l'étudiant qui persiste préfère garder un lien avec l'établissement régional. D'autre part, nous pouvons faire le constat que les besoins de l'étudiant changent de la première session à la deuxième et continuent d'évoluer jusqu'à la troisième session. Par contre, nous ne pouvons pas savoir si, n'eut été de ce modèle, les étudiants qui persistent auraient quand même persisté ! Par ailleurs, nous pouvons affirmer que le modèle appliqué a permis l'inscription d'étudiants qui ne se seraient pas inscrits directement à la Téléuq. Or, nous pouvons suggérer que le modèle permet une meilleure accessibilité aux études universitaires dans notre région. L'accessibilité demeure la première mission de la formation à distance. Le modèle d'accompagnement local s'avère une possibilité d'accéder aux études universitaires. Pour certains étudiants adultes, il s'agit d'un retour aux études. Dans ce contexte, l'accessibilité et l'aide apportée, soit les ateliers portant sur les stratégies d'apprentissage lors de la première session permettent de limiter les difficultés liées au retour aux études et d'appivoiser une nouvelle expérience de formation à distance. En ce sens, Deschênes et Maltais (2006) précise : «L'accessibilité est donc définie comme la capacité du système d'éducation à soutenir l'apprenant face aux contraintes qui limitent ses chances de s'inscrire, de poursuivre et de compléter un programme de formation.»<sup>60</sup>

À la lumière des observations relatives à l'évolution du modèle, lors de la première session, le retour aux études devrait idéalement se faire dans un contexte où l'apprenant est entouré, encadré et soutenu. Il devrait avoir la chance de se comprendre et de s'estimer comme apprenant. Le tutorat d'accompagnement local s'avère utile en ce sens. Les étudiants

---

<sup>59</sup> Idem, p. 74-75

<sup>60</sup> DESCHÊNES A.J. et MALTAIS M., *Formation à distance et accessibilité*, produit et édité par la Télé-Université, 2006, p.38.

peuvent discuter de leurs appréhensions, de leurs lacunes et de leurs besoins. Souvent, il faut enseigner les connaissances procédurales, c'est-à-dire leur apprendre comment est bâti un cours en formation à distance, les référer au matériel du cours, aux consignes, etc.

En deuxième session, « Lorsque les apprenants arrivent à travailler en dyade, ils s'aident surtout au niveau du rythme travail, mais peu sur le contenu »<sup>61</sup>. D'autres feront dès lors cavalier seul. Est-ce à défaut de ne pas avoir trouvé un pair avec les mêmes affinités? Au-delà de la troisième session, nous croyons que les personnes qui maintiennent des affinités avec des pairs le font pour un soutien affectif, rarement parce qu'ils ont pris le même cours.

Notre modèle qui proposait l'adoption de communautés d'apprentissage, selon le modèle de Tinto (1998), n'a pas, à priori, tenu compte de deux facteurs très importants. D'une part, le matériel didactique de la Télunq s'adresse à un apprenant et non à un groupe d'apprenants. Tous les travaux doivent être réalisés de façon individuelle. La communauté d'apprentissage n'a pas d'utilité précise en terme de contenu et ne peut donc répondre à des besoins d'ordre cognitifs. D'autre part, la majorité de nos étudiants sont à temps partiel et ont d'autres obligations, notamment le travail et la famille. Or, le modèle de Tinto, qui préconise l'organisation de communautés d'apprentissage dans les établissements d'études supérieures, est institué dans un contexte d'études à temps plein. La particularité des études à temps partiel a été approfondie par Kember (1999) qui explique que les étudiants à temps partiel ne peuvent se soustraire de toutes leurs autres obligations. Or, l'abandon de la communauté d'apprentissage dans notre modèle peut s'expliquer du fait qu'ils la voient comme une contrainte, un irritant qui n'influence en rien leur réussite. Pour que l'étudiant priorise la communauté d'apprentissage dans un contexte et études à temps partiel, il faudrait qu'elle réponde à des besoins de l'apprenant. Il serait d'ailleurs intéressant d'étudier comment la communauté d'apprentissage pourrait répondre à des besoins d'ordre motivationnel, métacognitif ou socio-affectif.

---

<sup>61</sup> GLICKMAN V. *Étudiants, technologies, médiatisation humaine et lien social*. Le cas des formations ouvertes à distance. Résumé des notes prises durant le congrès organisé par l'ADMES et l'AIPU.2000, [www.u-psud.fr/sites/iecle.nsf/nanterre?OpenPage](http://www.u-psud.fr/sites/iecle.nsf/nanterre?OpenPage) 2006-02-06

Au niveau administratif, il est intéressant de constater après quelques sessions que la conseillère pédagogique, construit officieusement un réseau d'aide local, c'est-à-dire une banque de ressources humaines et matérielles. Par exemple, elle peut demander l'assistance de façon sporadique d'un pair ancien afin qu'il explique à des pairs nouveaux sa démarche pour tel ou tel cours. Plus souvent, la conseillère demande aux pairs anciens leur matériel didactique des sessions précédentes, soit pour que le nouveau ait une meilleure idée lors de l'inscription, soit pour qu'il débute avant la réception du matériel didactique ou encore pour pallier aux erreurs ou aux délais de réception du matériel commandé. Il s'agit là d'un avantage « campus » des plus appréciés. À défaut de maintenir des communautés d'apprentissage, le « réseautage local » organisé permet une réponse rapide qui diminue l'isolement, l'incertitude et rend moins lourd le fonctionnement de l'Université à distance. Ajoutons également que lorsque l'admission d'un étudiant en administration est conditionnelle à un test de mathématiques, les « pairs-anciens » via la conseillère pédagogique donnent de précieux conseils aux « pairs nouveaux » et leur remettent du matériel didactique permettant aux « nouveaux » d'étudier la matière avant l'examen. Ces contributions sont possibles seulement lorsqu'il y a un réseau local. Ces initiatives permettent aux étudiants de réussir l'examen et d'éviter de déboursier pour un cours d'appoint.

À la lumière des résultats obtenus, nous nous sommes rendus compte à posteriori qu'à défaut d'agir sur la persistance des apprenants, notre modèle permet d'amorcer un « processus d'autonomisation du sujet-apprenant » défini par Glickman (2002). Or, comme nous l'avons vu sous la composante « Tutorat d'accompagnement local » l'assistance offerte conduit à améliorer l'autoformation telle que définie par Glickman (2002).

L'assistance dont il est question se définit dans la littérature comme le support à l'apprentissage, soit « tous les types d'intervention qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie »<sup>62</sup>. L'ensemble des

---

<sup>62</sup> DIONNE, M. MERCIER, J. DESCHÊNES, A.J. BILODEAU, H. BOURDAGES, L. GAGNÉ, P. LEBEL, C. RADA-DONATH, A. *Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance*, dans *Revue Distances*, vol.3, no. 2, 1999, p.69

composantes, services et activités inclus dans le modèle du Cégep de Granby/Téluq visait le support à l'apprentissage sur le plan cognitif qui « vise le traitement d'informations touchant un domaine conceptuel, ou encore des aspects méthodologiques ou administratifs »<sup>63</sup>. La présence en face-à-face d'une conseillère permet également l'expression et/ou la clarification des besoins d'ordre socio-affectifs et constitue « l'intervention d'un tiers pour stimuler, aiguillonner, réveiller l'énergie ou l'intérêt chez une personne »<sup>64</sup>, soit le support à l'apprentissage sur le plan motivationnel.

« Toute la conception du support à l'apprentissage repose, d'après Deschênes et Lebel (1994) sur deux grands types de modèles : le modèle académique et le modèle autonomiste »<sup>65</sup>. Brièvement le modèle académique nous ramène à l'enseignement classique « où le maître est considéré comme l'acteur principal qui assume un rôle essentiel dans l'organisation des connaissances »<sup>66</sup> alors que le modèle autonomiste est « une approche centrée sur l'apprenant à qui l'on attribue un plus grand pouvoir sur sa démarche » (Keegan 1993)<sup>67</sup>.

Dans les figures d'évolution du modèle, nous pouvons constater qu'un processus d'autonomisation se dessine à partir de la deuxième session. Lors de la première session, l'apprenant assiste de façon hebdomadaire à de courts ateliers « support et stratégies d'apprentissage ». Or l'étudiant qui persiste au-delà de la première session devient de plus en plus autonome. Par contre, il désire maintenir le lien « établissement » parce qu'il apprécie le service aux étudiants, une composante du modèle. L'étudiant apprécie avoir accès à l'information nécessaire et ce au moment opportun, sans avoir à la chercher.

En plus du support à l'apprentissage, il est intéressant de considérer la notion d'expérience en formation à distance décrit par Glikman, soit l'ajustement culturel des étudiants face à une « situation inhabituelle par rapport à son expérience de formation. »<sup>68</sup> Dans son étude,

---

<sup>63</sup> Idem, p. 72

<sup>64</sup> Idem, p. 73

<sup>65</sup> Idem, p. 75

<sup>66</sup> Idem, p. 76

<sup>67</sup> Idem, p. 76

<sup>68</sup> GLIKMAN, V. *Des cours par correspondance au «e-learning»*, dans Presse universitaire de France, 2000, p.248

Pettigrew (2001) considère que l'étudiant a de l'expérience en formation à distance lorsqu'il a complété un cours ou plus. Nous pouvons également retrouver cette notion d'expérience dans une des conclusions de l'étude de Bertrand, Demers et Dion (1994) lorsqu'ils mentionnent l'importance d'intervenir tôt et cela malgré les résultats de leur étude. Ceci est également corroboré par Tinto (2002) concernant les abandons, alors qu'il affirme que la première année d'étude au Collège ou à l'université est particulièrement critique.<sup>69</sup> Dans notre étude, nous avons également noté cette recherche de nouveaux repères pour l'étudiant qui débute en formation à distance. Dès la première session complétée, nous constatons que l'étudiant devient plus autonome et confiant face à ses chances de réussir. Bourdages et Delmotte (2001) ajoutent que des auteurs ont fait l'hypothèse suivante que : «Plus l'étudiant aurait d'expérience en formation à distance, plus il serait à l'aise avec l'indépendance nécessaire et moins il aurait de risques d'abandonner.»<sup>70</sup>

#### **4.4 Pistes d'études pour améliorer le modèle instauré**

L'application de composantes issues du modèle de Kember (1989) dans un contexte d'amélioration de l'accessibilité et de la persistance aux études universitaires en formation à distance nous a permis de faire quelques constats au fil des ans afin de voir les possibilités d'amélioration du modèle. L'observation des comportements lors de cette recherche-action conduit également à d'autres pistes de réflexion et à soumettre d'autres questions d'étude.

##### 4.4.1 Identification des besoins à la suite d'un retour aux études

L'expérience qui consistait à fournir une aide pédagogique aux étudiants et des ateliers d'apprentissage programmés mais non obligatoires répond en partie aux besoins des étudiants. Ces ateliers sont des plus appréciés, mais l'animation ne permet pas toujours d'identifier les besoins réels des étudiants et ne facilite pas non plus une introspection face à leurs besoins. Il semble également qu'en première session, les étudiants ne soient pas en mesure de bien identifier leurs besoins ou de bien les exprimer. Limités dans leur temps, même s'ils peuvent prendre des rendez-vous individuels avec la conseillère pédagogique, peu

---

<sup>69</sup> TINTO V. Lors de son allocution : *Taking Student retention Seriously : Rethinking the First Year of College* présentée à l'American Association of Collegiate Registrars and Admission Officers, 2002.



d'étudiants se prévaudront de cette possibilité. Par contre, en deuxième session ces derniers auront, via le courriel, des demandes plus précises et individuelles. Selon l'expérience vécue et l'intuition du chercheur, l'étudiant qui persiste a une meilleure compréhension des ses besoins et développe également une habileté à mieux les exprimer.

Une question de recherche intéressante serait :

Dans quelle mesure le diagnostic des besoins de chaque étudiant élaboré selon les composantes du modèle de Kember permettrait-il une intervention spécifique et précoce pour prévenir les difficultés de l'étudiant adulte quant au but qu'il s'est fixé ?

#### 4.4.2 La communauté d'apprentissage

La formation à distance se vit de façon générale sur un mode d'apprentissage individuel. Dans le contexte actuel, la communauté d'apprentissage n'a pas de raison d'être, du fait que les travaux sont faits de façon individuelle où chacun construit ses connaissances à partir de sa propre expérience. De plus, nous avons constaté que pour les étudiants à temps partiel, la communauté d'apprentissage devient un irritant. Mais il serait intéressant de savoir dans quelle mesure la création d'activités pédagogiques utilisant les principes de l'apprentissage collaboratif en formation à distance favoriseraient-elles l'émergence de communautés d'apprentissage ?

#### 4.4.3 Rétention versus persistance

La distinction entre rétention et persistance est importante dans notre recherche, alors que les étudiants qui persistent choisissent en majorité de s'inscrire en passant par le Cégep de Granby plutôt que directement par la Télunq. Les études de Kember (1989) et Tinto (1990) suggèrent que de faciliter l'intégration au milieu institutionnel puisse favoriser la persistance.

---

<sup>70</sup> BOURDAGES L., DELMOTTE, C. *La persistance aux études universitaires à distance*, dans Revue de l'éducation à distance, vol. 16, no 2, 2001, p.28.

Notre étude nous indique que ces facteurs agissent davantage sur la rétention des étudiants, soit sur la capacité de l'établissement de retenir l'étudiant qui persiste.

Alors ma question serait : Est-ce que la rétention des étudiants favorise leur persistance? À savoir, si le Cégep de Granby décidait de ne plus offrir l'accessibilité à ce programme local ou si Télug ne renouvellerait pas l'entente avec le Cégep, est-ce que les étudiants persisteraient et s'inscriraient alors avec la Télug?

## Conclusion

### Résumé

Cette recherche-terrain présente une étude que l'on peut qualifier de longitudinale analysant l'adoption d'un modèle d'encadrement et d'accompagnement local dans un contexte de formation à distance. L'expérience misait sur le développement d'un nouvel encadrement pédagogique avec d'une part le soutien de pairs dans une communauté d'apprentissage et d'autre part les ressources d'un établissement local dans le cadre de la formation à distance.

Nous avons fait l'hypothèse au départ que les dispositions supplémentaires inhérentes au modèle d'encadrement du Cégep de Granby/Téluq amélioreraient la persistance des étudiants comparativement au modèle de la Téluq.

Or, nous ne pouvons affirmer que ce modèle ait permis d'augmenter le taux de persistance des étudiants. Par contre, notre analyse nous démontre a posteriori que ce modèle a permis une meilleure accessibilité aux études universitaires dans notre région et favorisé la rétention des étudiants qui persistent, c'est-à-dire la capacité du Campus de retenir les étudiants qui pourraient retrouver les mêmes cours en s'inscrivant directement à la Téluq.

Par accessibilité, nous entendons qu'une telle approche peut aider à démystifier et tenter l'expérience de la formation à distance alors que la majorité des étudiants admet qu'ils ne seraient pas inscrits directement à la Téluq. En ce qui a trait à la rétention des étudiants, nous avons constaté, à partir de la deuxième session, que même si les étudiants utilisaient peu les services complémentaires offerts, ils préférèrent se réinscrire via le Cégep de Granby plutôt que directement à la Téluq. Fait intéressant, plusieurs étudiants adoptent la formation à distance et en ont une meilleure opinion alors qu'ils constatent qu'ils entretenaient des préjugés sur sa valeur. Dans leur étude, Deschênes et ses collaborateurs (1996) expliquent que «[la

formation à distance est] une pratique éducative privilégiant une démarche qui rapproche le savoir et l'apprenant». Deschênes et Maltais (2006) ajoutent que cette définition «est porteuse d'un éclairage qui permet de mieux comprendre le rapprochement d'établissements en présentiel et à distance, devenant des établissements bimodaux. Elle permet d'envisager la formation à distance comme dispositif susceptible d'accroître l'accessibilité.»<sup>71</sup>

En outre, nous avons également noté qu'à défaut d'améliorer la persistance, ce modèle permet un processus d'autonomisation de l'apprenant dans son nouveau contexte de formation à distance. C'est en observant l'évolution du modèle et les réactions des apprenants que nous avons compris que les étudiants qui avaient choisi le modèle « campus » en première session, utilisaient de moins en moins les services offerts dès la deuxième session et les sessions subséquentes et optaient pour les études d'une manière plus autonome.

### **L'apport de cette recherche**

L'apport de cette recherche réside dans la distinction entre rétention et persistance. La rétention s'avère un concept administratif qui évalue si les dispositions prises pour retenir les étudiants dans notre établissement ont eu l'effet souhaité. Alors que la persistance offre deux définitions à savoir la possibilité de compléter le programme dans lequel l'étudiant s'est inscrit ou l'atteinte des objectifs que l'apprenant s'était fixés au départ. Donc, dans la première définition on considère que l'étudiant qui s'inscrit dans un programme, se donne le mandat de le compléter et dans la deuxième qu'un étudiant peut s'inscrire à un cours du programme pour des raisons autres que le but ultime du diplôme, ne serait-ce que de se prouver qu'ils peuvent compléter un seul cours universitaire. Statistiquement, il est difficile d'évaluer la persistance. Il existe plusieurs recherches qui, par le biais d'un questionnaire, tentent de connaître les raisons de l'abandon. Mais, nous sommes généralement confrontés à un faible taux de réponse ou à des réponses standard comme le manque de temps ou d'argent. Nous notons que la persistance s'avère un phénomène très complexe sur lequel il est difficile d'agir en tant qu'organisation. Mais, cette recherche met en lumière la possibilité d'agir sur des facteurs de rétention. En appliquant certaines caractéristiques du modèle de Kember

---

<sup>71</sup> DESCHÊNES A.-J, MALTAIS M., *Formation à distance et accessibilité*, Produit et édité par la Télé-Université, 2006, p.38.

(1989) décrites plus haut, sur lesquels nous avons du pouvoir comme établissement, nous avons réalisé que faute d'augmenter la persistance, nous retenions dans l'établissement les étudiants persistants.

Dans le chapitre 1 nous évoquons la métaphore de Morgan « l'organisation vue comme un organisme » où nous proposons sous cette lunette métaphorique que nous pourrions qualifier de « survivants-persistants », ceux qui ont su s'adapter et de « morts-abandonnés », ceux qui n'ont pu s'intégrer, s'adapter à leur écosystème. Nous ajoutons une catégorie, soit les espèces migratoires, donc ceux qui choisissent de persister dans un autre environnement qui répond mieux à leurs besoins. En lien avec les métaphores de Morgan, Chappaz (1989)<sup>72</sup> voit la formation à distance comme une approche systémique en évolution. Il préconise des efforts d'adaptation pour les établissements de formation à distance. À ce titre, il suggère que le tutorat d'accompagnement ajoute à ses fonctions de donner à l'apprenant des pistes concernant « l'apprentissage de l'apprentissage », en outre de doter les apprenants d'une capacité:

- d'évaluation,
- de prise de décision dans les situations complexes
- d'auto-évaluation au niveau de ses stratégies métacognitives.

Or, selon les changements de paradigmes édictés par Chappaz (1989) ce dernier voit l'institution éducative comme un système offrant un environnement, des structures, des finalités, traversée par des flux de matières, des flux d'énergies et des flux d'information. L'institution devrait changer et évoluer dans le temps et dans l'espace. Les fonctions de ce système sont respectivement théoriques, d'adaptation et idéologique.

Ce résumé nous renvoie à Morgan (1989) en utilisant la métaphore « flux et transformation » qui évoque la permanence du changement, donc la nécessaire autorégulation constante des systèmes. L'analogie qu'il utilise pour illustrer ce principe est qu'il est impossible de mettre

---

<sup>72</sup> CHAPPAZ G. *Formation à distance face à face/absence/coprésence, l'inversion du sens dans la formation multimédia : apprendre à former autrement*, Synapse, coll. IDATE, 1991, p. 213-227

« deux fois les pieds dans le même fleuve, car l'eau n'arrête pas de couler »<sup>73</sup>. L'organisation devient alors « un système ouvert en interaction constante avec son contexte »<sup>74</sup>. L'interaction constante permet une mutualité réciproque entre le système environnement et le système apprenant mais suppose un modèle complexe impossible à prévoir ou à contrôler.

En ouvrant un « Campus », notre modèle permet de faciliter la lecture du contexte particulier pour un groupe restreint d'apprenants. L'ajustement mutuel entre le campus et l'université permet une rétroaction rapide à certains besoins exprimés mais confronte à la fois deux cultures organisationnelles. Le Campus contourne parfois certains écueils en créant ses propres boucles de rétroaction. La constitution d'un réseau local et d'une banque de cours qui vient pallier aux envois tardifs et aux erreurs de matériel didactique en est un exemple. Or le campus, détermine de plus en plus ses propres stratégies pour répondre à sa clientèle d'une façon qui serait impossible pour l'Université à distance qui dessert un très large territoire. Par ailleurs, même si Chappaz (1989) voit comme essentielle la socialisation du savoir par les pairs, il ne réfère pas pour autant à la proximité des pairs.

En outre, l'étude de Chappaz s'avère un plaidoyer efficace sur la pertinence de la formation à distance mais son modèle ne traite pas spécifiquement de la persistance des apprenants. Or, la persistance des apprenants nous renvoie à la métaphore des organismes vivants. Est-ce qu'un environnement, tel que celui préconisé par Chappaz qui fait une constante lecture des besoins des apprenants et lui fournit la « nourriture » nécessaire peut améliorer la persistance des étudiants? Tout dépend du système même de l'étudiant à temps partiel... La poursuite des études ne doit pas menacer son propre système donc son équilibre familial, professionnel et personnel. Nous pouvons donc supposer que la grille de Chappaz agit également sur une meilleure rétention des apprenants, qui s'avère un pas dans la direction de la persistance. Dans notre étude, qui porte sur un bassin restreint, il est intéressant de considérer la notion de « territoire » car en terme sociologique, les peuples occidentaux sont de plus en plus sédentaires et doivent donc trouver tout ce dont ils ont besoin à l'intérieur même de leur

---

<sup>73</sup> MORGAN, G, *Image de l'organisation*. Éd. ESKA, Presse de l'Université Laval. Québec et Ottawa.(1989) P. 269

<sup>74</sup> Idem, p. 272

territoire. Le mot-clé : besoin. Répondre aux besoins dans un territoire donné. Mais pour ce faire, l'étudiant doit savoir identifier ses besoins et aussi les communiquer.

### **Points forts et points faibles de notre étude**

Cette analogie utilisant la métaphore des organismes vivants (étudiants) et de leur territoire (établissement) de Morgan (1989) et la notion d'environnement qui doit s'adapter (institution) de Chappaz (1989) peut être une introduction aux forces de cette recherche-action, soit un processus longitudinal qui permet l'analyse d'un modèle d'encadrement local qui répond à certains besoins et augmente la rétention des étudiants s'inscrivant pour la première fois en formation à distance. La possibilité d'intervenir tôt, soit lors de la première session, devient un point fort qui permet à l'étudiant de s'estimer comme apprenant parce qu'il a accès à des outils qui lui permettent de réussir. Il est normal, qu'on enseigne aux novices de quoi ils doivent se nourrir et où ils peuvent trouver cette nourriture. Il semble qu'ainsi se construit le lien « étudiant-établissement » qui est alors présent et pertinent pour les étudiants. Les forces de la recherche-action, soit l'observation terrain des réactions face à un objet d'étude, mène à une re-lecture constante de l'environnement. Rapidement, il est possible de réajuster, de recréer des conditions favorables et de mettre de côté les interventions qui ne fonctionnent pas tel que prévu. Par le biais de cette métaphore, il pourrait être intéressant d'énoncer une hypothèse afin de préciser pourquoi l'apport des pairs ne semble pas avoir l'effet souhaité, malgré le fait que les étudiants à distance se plaignent souvent de leur isolement. Dans la nature, les animaux qui vivent en groupe, le font généralement pour leur survie. Étant donné que la démarche de la Téluc s'adresse à un étudiant et non pas à un groupe d'étudiants, il y a peu d'incitatifs à se regrouper! Comme dans l'étude de Demers, Beaulieu et Harvey (1999) il est noté que les étudiants qui font partie du groupe en classe se disent « Pourquoi venir au cours, je n'ai qu'à lire le livre et à faire les exercices... »<sup>75</sup>. Donc, même si l'encadrement par les pairs n'a pas eu le succès escompté, il est intéressant de constater ce résultat « in vivo ». Ce qui est assez étrange et intéressant à la

---

<sup>75</sup> DEMERS, B. BEAULIEU M. ET HARVEY L., *L'enseignement synchrone multimédiatisé à distance*, rapport scientifique. Université du Québec à Rimouski. 1999 p.70

fois, serait que c'est justement l'élément « groupe » qui attire la clientèle à s'inscrire au Cégep de Granby plutôt qu'à la Télunq.

Les données de la recherche sont riches en observations, mais beaucoup d'autres paramètres auraient eu avantage à être évalués en cours de route. Les étudiants ont été reçus en entrevue et ont répondu à un questionnaire une seule fois. Sachant que les caractéristiques évoluent en cours de route, nous aurions pu valider à toutes les sessions si les éléments de ce modèle avaient la même importance que lors de la première enquête.

En terme statistiques et méthodologique, il aurait été également intéressant d'enquêter davantage sur les causes d'abandon pour corroborer la littérature déjà existante. Par exemple, y-a-t-il eu des apprenants qui ont abandonné à cause du modèle?

### **Point de vue personnel**

Le fait d'étudier ce modèle d'encadrement dans le contexte de la formation à distance et qui vise une meilleure persistance des apprenants m'a permis de faire une introspection personnelle. Pourquoi ai-je choisi ce modèle? Après un diplôme de deuxième cycle en formation à distance, j'avais aimé ce mode d'apprentissage surtout pour des raisons de... souplesse! Or, pourquoi ai-je choisi une structure d'encadrement hebdomadaire avec les exigences que cela comporte et la présence d'une communauté d'apprentissage? Ai-je ressenti ces besoins? A priori, l'isolement que j'ai ressenti m'a amenée à désirer la présence de pairs. J'appréciais les activités de vidéoconférence Québec-Montréal. Mais j'ai surtout réalisé à quel point il m'était difficile d'identifier mes obstacles comme apprenant et donc de les contourner. Un long processus de réflexion et une métaphore de Morgan (1989) «la prison du psychisme» m'a aidée à voir mes vrais obstacles, soit mes «pièges cognitifs» qui prenaient source dans mes croyances et mes conceptions de ce qu'est une bonne mère et une bonne épouse (famille), une bonne amie (social), une bonne consultante (travail)... Il est difficile de sortir de ces pièges. Les études supposent une ouverture et la possibilité voire la nécessité de se libérer de tous ces pièges... Encore plus difficile de se libérer de l'émotion



sous-jacente à ces pièges, soit la culpabilité, ce sentiment pernicieux qui nous paralyse et confirme à l'entourage leur emprise sur nous. Je voulais donc partager mes expériences et mes réflexions avec les étudiants dans un modèle qui me permettait d'intervenir plus rapidement.

À la rédaction du mémoire, il devenait évident que les résultats qui sont communiqués n'allaient pas toujours dans le sens de mes hypothèses, qu'il fallait donc me détacher de mes conceptions et ajouter de la rigueur, de la méthode et de la ... persistance!

Au-delà des conceptions, il y a des leçons que l'on tire lorsque l'on touche au sujet de la persistance. D'être porteur d'un modèle qui vise la persistance, nous confronte in vivo à sa complexité.

Le cas vécu d'une étudiante m'a interpellé directement. Elle évoque au départ qu'elle s'inscrivait pour prouver à ses enfants et à elle-même qu'elle pouvait réussir un cours universitaire. Cette inscription était dans la foulée des actions prises pour refaire sa vie et se re-centrer sur elle à la suite d'un divorce. Or, elle s'inscrit et se présente fidèlement à toutes les rencontres hebdomadaires, communique constamment ses craintes face à sa réussite, même si elle obtient d'excellents résultats dans ses trois premiers travaux. Par contre, elle repousse l'examen disant qu'une nouvelle activité dans laquelle elle s'était engagée comme bénévole lui prenait tous ses temps libres. Il ne lui reste que quelques points à aller chercher dans son examen et a visiblement acquis les connaissances pour le réussir. Or, après quelques appels pour qu'elle vienne le passer et l'organisation d'une plage horaire spéciale pour elle, elle ne s'y présente pas. Pourquoi? Le besoin qu'elle avait identifié... besoin d'estime, de se prouver, de se nourrir intellectuellement n'était pas comblé par les études, mais vraiment par ses nouvelles activités bénévoles. Or, il se peut, chemin faisant, qu'une personne s'aperçoive que d'autres territoires dans d'autres systèmes puissent la satisfaire davantage et apporter un sens à sa vie. Est-ce qu'il s'agit d'un abandon? En terme administratif, oui. Mais, ce genre d'abandon n'est pas un échec au plan humain. Comme l'indique un proverbe japonais : «la bougie ne perd rien de sa lumière en la communiquant à une autre bougie.» Cet exemple va dans le sens de Bourdages (2001) qui explique que la

persistance est «un phénomène complexe qui touche à toutes les dimensions de la vie d'un individu : intellectuelle, affective et sociale.»<sup>76</sup> Elle ajoute que le projet d'étude doit apporter un sens «en terme de direction et de valeur subjective, en relation avec la dynamique personnelle de l'étudiant.»<sup>77</sup> Dans cette recherche-terrain, de nombreux témoignages d'une grande richesse m'ont permis d'intérioriser les théories, de les mettre en lien, de leur donner des noms, des images, des émotions donc de saisir vraiment la connotation et la valeur des mots utilisés dans les autres études du domaine de la formation à distance.

---

<sup>76</sup> <sup>76</sup> BOURDAGES L, *La persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001, p.149

<sup>77</sup> Idem, p.129

## Bibliographie

ARMSTRONG, T. 1999. *Les intelligences multiples dans votre classe*, Montréal : De la Chenelière, coll. Apprentissage, 184 p.

BEAUDOIN, K.P. BILODEAU, H. BOURDAGES, L. DESCHÊNES, A.J. DIONNE, M. GAGNÉ, P. RADA-DONATH, A. LEBEL, C. 1999 *L'utilisation des activités par les étudiants dans trois cours à distance : représentations des concepteurs*, Québec : *Revue Distances*, vol. 3, no 2, , pp.9-32.

BEAULIEU, M.HARVEY, L., DEMERS, B. PROULX, J. 1998. *L'enseignement synchrone multimédiatisé à distance*, Québec : *Revue Distances*, , vol. 2, no 2, , pp.27-48.

BERNATCHEZ, P.A. 1998. *L'encadrement des apprenants par la télématique*, Québec : *Revue Distances*, , vol. 2, no 2, , pp.67-80.

BERNATCHEZ, P.A. *L'encadrement médiatisé par ordinateur : Attitude proactive, participation et collaboration* Québec : *Revue Distances*, vol. 7, no 1, 2005, pp.67-80.

BERTRAND L. DEMERS L. DION J.M. 1994. *Contre l'abandon en formation à distance: expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-Université* dans Québec : *Revue Distances*. Vol 9, No. 2 pp.49-63

BILODEAU, H. DESCHÊNES, A.J. BOURDAGES, L. DIONNE, M., GAGNÉ, P., RADA-DONATH, A. 1996 *Constructivisme et formation à distance*, Québec : *Revue Distances*, vol.1, no 1, pp.9-26.

BILODEAU, H. BOURDAGES, L. DESCHÊNES, A.J. DIONNE, M. GAGNÉ, P. LEBEL, C., PROVENCHER, M. MARCHAND, L. 1999. *Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage de cours universitaires à distance*, Québec : *Revue Distances*, vol. 3, no 2, pp-33-68.

BILODEAU, H. BOURDAGES, L. DESCHÊNES, A.J. DIONNE, M. GAGNÉ, P. LEBEL, C. PROVENCHER, M. MARCHAND, L. 1999. *Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance*, Québec : *Revue Distances*, vol. 3, no 2, pp.69-100.

BOURDAGES, L. et DELMOTTE, C. 2001, La persistance aux études universitaires à distance, *Revue de l'éducation à distance*, vol. 16 no. 2.

BOURDAGES, L. 2001. *La persistance aux études supérieures- le cas du doctorat*, Édition revue et augmentée. Québec : Presse de l'Université du Québec, 173 p.

BOURDAGES, L. 1996. *La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance*. Québec : *Revue Distances*, vol. 1, no 1, pp.51-67.

BOURDAGES, L. 1994. *La persistance aux études universitaires en formation à distance, le défi de la distance ou celui du sens ?* Communication présentée au Congrès de l'association canadienne d'enseignement à distance (ACED) Vancouver.

CHAPPAZ, G. 1991. *Formation à distance face à face/absence/coprésence, l'inversion du sens dans la formation multimédia : apprendre et former autrement* Synapse, Coll. IDATE, p. 213-227.

CHENARD, P. 1989. *Résumé de la Construction et validation d'une typologie des départs institutionnels*, Thèse présentée à l'école des gradués de l'Université Laval, Québec,

DEMERS, B., BEAULIEU, M., HARVEY, L., CHOUINARD, L. 1998 *L'Implantation d'un réseau de vidéocommunication : le cas de l'UQAR*, Québec : *Revue Distances*, vol. 2, no 2, pp.49-66.

DESCHÊNES, A.-J. 1996. *Un programme d'initiation à la formation à distance de type constructiviste : un réseau de communication pour l'apprentissage*, Québec : *Revue Distances*, vol.1, no 2, pp.15-34.

DESCHÊNES A.-J. 1999 *Un modèle de l'apprenant à distance : logique ou chaos*, Québec : *Revue Distances*, vol. 3, no 2, pp.119-142.

DESCHÊNES, A.-J. BILODEAU, H. BOURDAGES, L. DIONNE, M. GAGNÉ, P. LEBEL, C. RADA DONATH, A. 1996 *Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance*, Québec : *Revue Distances*, vol. 1, no 1, pp 9-26.

DESCHÊNES, A.-J. BILODEAU, H. BOURDAGES, L. DIONNE, M. GAGNÉ, P. LEBEL, C. RADA DONATH, A. *Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance* Québec : *Revue Distances*, vol. 3, no 2, 1999, p.70.

DIONNE, M. MERCIER J, DESCHÊNES A.J. BILODEAU H. BOURDAGES L, GAGNÉ P, LEBEL C. RADA-DONATH. 1999. *Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance*, Québec : *Revue Distances*, vol. 3, no 2, pp.69-100.

DOLAN, S.L. LAMOUREUX, G. GOSELIN, E. 1996. *Psychologie du travail et des organisations*, Québec : Gaëtan Morin, 500 p..

KEMBER D. 1989. *A longitudinal-Process Model of drop-out from Distance Education*. Ohio: *The Journal of Higher Education*. pp 278-301.

KEMBER, D. 1990. *The use of model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education courses*. Ohio: *The Journal of Higher Education* 20: 11-24.

KEMBER, D. 1999. *Integrating Part-time Study with Family, Work and Social Obligations*. Ohio: *The Journal of Higher Education*, Hong Kong., Vol. 24 no. 1

LAFORTUNE, L. JACOB, S, HÉBERT, D. 2000. *Pour guider la métacognition*, Québec : Presse de l'université du Québec, ,113 p.

LANGÉVIN, L., VILLENEUVE, L.1997. *L'encadrement des étudiants : un défi du XXIe siècle*, Montréal : Logiques, Collection : Théories et pratiques dans l'enseignement. 455 p.

LAURENT, J. ET ST-PIERRE J. 1990. *Les étudiants de la Télé-université et leurs projets d'études, Enquête sur les « abandons » des inscrits de l'automne 1987*, Bureau de planification et de recherche institutionnelles, Télé-Université, p.35

LOISIER J et MARCHAND L. 2003. *Institutions bimodales et formation hybride*, Québec : Revue Distances, GRAVTI, Université de Montréal,. vol. 6, no 1, p. 27-46.

HENRI F. et LUNDGREN-CAYROL K. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Québec : Presse de l'Université du Québec, , p.181.

FONTAINE, F. 2002. *L'encadrement des étudiants du 1<sup>er</sup> cycle, une vision systémique*. Montréal : *Bulletin CÉFES*, Université de Montréal, Québec. No. 5.

GAUTHIER, R. 2003. *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*, Québec et Paris :. Presse de l'Université du Québec, p.632.

GLIKMAN, V. 2002. *Des cours par correspondance au «e-learning»* France : Presse universitaire de France, 304 p.

GLIKMAN, V. 2000. *Étudiants, technologies, médiatisation humaine et lien social : Le cas des formations ouvertes à distance* », [www.u-psud.fr/sitesiecle.nsf/nanterre?OpenPage](http://www.u-psud.fr/sitesiecle.nsf/nanterre?OpenPage) 6 février 2006.

MAYER, R. ET AL. 2000. *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal, Québec : Gaétan Morin, , coll. éducation et formation, 409 p.

MARCHAND, L. 1998. *Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne*, Québec : *Revue Distances*, vol. 2, no 2, , pp.7-26.

MASSON, J-P. 2001. *Introversión et extraversion chez des étudiantes et étudiants à distance utilisant les nouvelles technologies (internet)*. Québec : *Revue Distances*, vol. 5, no 1, pp.85-97.

OTTO P. 1992. *Some Observations on Dropping out in Distance Education*. Ottawa: *Journal of Distance Education*. Vol. 13 no. 2

PETTIGREW, F. *L'encadrement des cours à distance : profil des étudiants*. Québec : *Revue Distances*, vol. 5, no 1, 2001, pp. 99-111.

POWER, M. ET AL. 1994. *L'encadrement des étudiantes et des étudiants en situation d'apprentissage à distance à l'Université du Québec à Rimouski*, Département des sciences de l'éducation, monographie no 42, Collection L'autre, Éditions GREME.

RICHER, J. ET DAUDELIN, C. 2000. *Habiletés métacognitives chez des étudiants du collégial bénéficiant d'une stratégie de soutien à l'apprentissage qui exploite la messagerie électronique*, Québec : *Revue Distances*, vol. 4, no 2, pp.7-28.

ROY, B. 2005. *L'encadrement par les pairs en formation à distance*, Essai en formation à distance, non publié, Télé-Université. Québec.

SAUVÉ, L., WRIGHT, A, GODELIEVE, D. 2005 *S@mi-persévérance-Système-Système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études universitaires*.  
<http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Images/CETSIS05-art-pers-vf.pdf> 11 octobre 2006

TINTO, V. Goodsell, A & Russo, P. 1993. *Collaborative, learning and new college students*. dans *Cooperative Learning and College Teaching*, vol. 3, no 3, , p. 9-10.

TINTO, V. 1998. *Learnig Communities and the Reconstruction of Remedial Education in Higher Education*, Speech prepared for presentation at the « Conference on Replacing Remediation in Higher Education »

TINTO, V. 1995. « *Building learning communities for new college student* »: A summary of research findings of collaborative learning projects, National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, Paper distributed at the AAHE Conference on Assessment and Quality, Washington. DC.

TINTO, V. 2002. *Taking Student Retention Seriously : Rethinking the First Year of College* Speech presented at the annual meeting of the American Association of Collegiate Registrars and Admission Officers, Minneapolis, Minnesota. *NACADA Journal*, vol 19, no 2 (Fall), p. 5-10.

UMBRIACO M. 2005. *Politique de la formation à distance*. Québec :  
[http://profetic.org/article.php3?id\\_article=7411](http://profetic.org/article.php3?id_article=7411), 19 mai 2006.

UMBRIACO M. ET GOSSELIN, L. 2001. *Émotion, cognition et formation à distance*., Québec : *Revue Distances*. vol. 5, no 1, pp.113-122.

VAN DER MAREN, J.M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Les presses de l'Université de Montréal, 502 p.

### Annexe 1 : Modèle d'encadrement Langevin-Villeneuve<sup>78</sup>

Intervenants	Pédagogie	Contenus
Conception du rôle du professeur	<p>Constructivisme</p> <p>Un certain nombre de cours sont présentés sur le Web, leur matériel didactique est numérisé. C'est l'environnement virtuel qui fournit les consignes et le contenu d'apprentissage.</p> <p>Pour les autres cours, le matériel didactique comprend habituellement un <i>manuel de base</i> et un <i>guide d'étude</i>. Le <i>manuel de base</i> consigne la matière proprement dite du cours. Le <i>guide d'étude</i> contient la démarche, les activités d'apprentissage, les travaux notés et les préparatifs pour l'examen. Il constitue votre principal outil de travail.</p> <p>Peuvent s'ajouter des cassettes audio, vidéo ou encore des disquettes, des logiciels, cédéroms, etc. Notez que dans tous les cas le <i>guide d'étude</i> vous indique comment exploiter ces différents éléments pédagogiques.</p>	<p><i>Manuel de base;</i> <i>Guide d'étude</i> Médias d'information : cassettes audio, vidéo, disquettes, logiciels, cédéroms...</p>
Conception du rôle de tuteur de groupe	<p><b>personne-ressource</b>, son rôle principal est de faciliter l'apprentissage. Il clarifie et explique la matière; il aide à surmonter les difficultés rencontrées en cours de route.</p> <p><b>évaluateur</b>, il corrige et note vos travaux et l'examen sous surveillance. Une fois corrigés et commentés, les travaux notés vous sont retournés.</p>	<p>Assister la démarche d'apprentissage. Un premier contact de sa part a lieu au début d'un cours. Par la suite, les contacts sont laissés sur l'initiative de l'étudiant ou la sienne, selon les particularités pédagogiques de chaque cours.</p>
Conception du rôle de l'étudiant	Développement de l'autonomie	<p>L'étudiant qui se forme à distance doit effectuer son apprentissage de façon autonome. Dans la majorité des cours, on a pensé mettre une <a href="#">*feuille de route</a> permettant de bien planifier</p>

<sup>78</sup> LANGEVIN, L., VILLENEUVE, L., (dir). *L'encadrement des étudiants : un défi du XXI<sup>e</sup> siècle*, Montréal, Éditions Logiques, 2000, Collection Théories et pratiques dans l'enseignement, p.455.

		la session d'étude. Responsable de l'acquisition des connaissances, des habiletés particulières du développement d'un esprit critique, d'un sentiment de croissance personnelle et un savoir-faire pour pouvoir poursuivre ses études.
<p>Conception du rôle conseillère pédagogique sur le terrain</p> <p><i>Interface entre les besoins des étudiants et les ressources du Cégep.</i></p>	<p>Apprentissage par problèmes, études de cas ;</p> <p>Facilitateur auprès du groupe dans le but d'établir des communications latérales et aussi de faire ressortir les aptitudes métacognitives.</p> <p>Clarifier les périodes de disponibilité du tuteur et les communiquer au groupe</p> <p>*Mise en commun de la feuille de route</p> <p>Projets par équipe.</p> <p>Amener la cohorte de départ à devenir le groupe de soutien.</p> <p>Organiser des ateliers d'échanges avec les gens du milieu. (cas réels, résolution de problèmes, nouveaux paradigmes)</p> <p>Soutien individuel</p> <p>Buts :</p> <p>Favoriser la réussite des études par des interventions professionnelles hors cursus ;</p> <p>Faciliter l'intégration des étudiants à la formule Université à distance.</p>	<p>Activités et animation axées sur l'intégration et le développement de l'autonomie:</p> <p><b>Métacognition</b> : apprendre à apprendre (autoévaluation des dominances)</p> <p><b>Stratégie d'apprentissage</b> : Quelle est la stratégie qui convient selon la dominance ?</p> <p>Développement de connaissances procédurales et des habiletés à résoudre des problèmes.</p> <p>Lecture stratégique</p> <p>Trucs Mnémotechniques et la prise de notes.</p> <p><b>Et selon les besoins des apprenants.</b></p>
Pont entre le Cégep et la Téléuq		
Rôle du bibliothécaire	Présentation par petits groupes	Initiation à la bibliothèque du Cégep au fonctionnement de l'ordinateur.



## Annexe 2 : Questionnaire sondage; portrait de la clientèle



Questionnaire/Sondage  
Baccalauréat en administration offert par la Télé-université  
**en collaboration avec le Cégep de Granby Haute-Yamaska**

### IDENTITÉ

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_ Sexe M F  
Date de naissance : \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
Langue maternelle : français Citoyenneté : canadienne  
anglais autre, précisez : \_\_\_\_\_  
autre, précisez : \_\_\_\_\_

### COORDONNÉES

Numéro civique : \_\_\_\_\_ Rue : \_\_\_\_\_ Appartement : \_\_\_\_\_  
Ville : \_\_\_\_\_ Province : \_\_\_\_\_ Code postal : \_\_\_\_\_  
Téléphone résidence : ( ) - \_\_\_\_\_ Téléphone travail : ( ) - \_\_\_\_\_  
Adresse électronique : \_\_\_\_\_

## OCCUPATION

travail : temps plein

temps partiel

études,  
précisez :

\_\_\_\_\_

autre, précisez :

\_\_\_\_\_

## EMPLOYEUR

**Employeur****actuel :**

\_\_\_\_\_ Fonction : \_\_\_\_\_

**Employeur****antérieur :**

\_\_\_\_\_ Fonction : \_\_\_\_\_

**Employeur****antérieur :**

\_\_\_\_\_ Fonction : \_\_\_\_\_

## SCOLARITÉ

Quel est votre plus haut diplôme  
obtenu ?

\_\_\_\_\_

Études antérieures (établissement, discipline, diplôme,  
etc.)

\_\_\_\_\_

## PROGRAMME DE BACCALAURÉAT EN ADMINISTRATION

Objectif de la formation (cochez-en un seul)

culture personnelle

perfectionnement

promotion

retour au travail

autres,

précisez :

\_\_\_\_\_

**STATUT**

**ENVISAGÉ :**                   étudiant à temps plein                   étudiant à temps partiel

**Combien de cours en moyenne par session pensez-vous suivre ? (1 à 5)** \_\_\_\_\_

**Quels sont les cours auxquels vous pensez vous inscrire à l'automne 2002 ?**

# Cours	Titre	Durée	Préalables
ADM1013	Comportement organisationnel	45 heures	Aucun
ADM1400	Théories de l'organisation	45 heures	Aucun
ADM2005	Gestion informatisée	45 heures	Aucun
DRT1060	Droit des affaires	45 heures	Aucun
ECO1015	Microéconomique	45 heures	Aucun

**Identifiez parmi les champs de spécialisation ci-dessous, les trois domaines qui vous intéressent davantage ? (de 1 à 3 en ordre de préférence)**

- Marketing
- Gestion des organisations
- Gestion des ressources humaines
- Gestion internationale
- Planification fiscale, financière et successorale
- Technologie et systèmes d'information
- Méthodes quantitatives

Quelles sont vos disponibilités (de 1 à 5 en ordre de préférence) ?

- La semaine en avant-midi
- La semaine en après-midi
- La semaine en soirée
- La fin de semaine en avant-midi
- La fin de semaine en après-midi

Avez-vous un ordinateur avec lien Internet ?                   Oui                   Non

Je déclare que les renseignements ci-dessus sont exactes et j'autorise le Cégep de Granby Haute-Yamaska à transmettre ou divulguer à la Télé-université toute information relative à mon dossier.

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

### Annexe 3 : Questionnaire sur l'évaluation du modèle Cégep Granby / Télug

Questionnaire sur l'importance des éléments « plus value » dans le modèle d'encadrement proposé par le Cégep de Granby Haute-Yamaska.

1. Cochez de 1 à 10 l'importance des éléments suivants :

**1 : n'étant pas important et**

**10 : très important.**

Éléments de « plus value »	Pas important....Moyen...Très important									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Local dans le Cégep de Granby Haute Yamaska										
Inscription et réception de matériel										
Équipements informatiques et internet										
Accès à la bibliothèque										
Support lors de contraintes administratives										
Ateliers sur les stratégies d'apprentissage										
Soutien des pairs										
Conseils pédagogiques										
Accès à une conseillère à toutes les semaines										
Accès à des pairs à toutes les semaines soit au local ou via courriel										
Examens sur place										

MERCI!

**ANNEXE 4 : Ateliers d'apprentissage**

Semaine versus nom de l'atelier

1. Gestion du temps et mise en commun de la feuille de route
2. Gestion du travail d'équipe
3. Prise de notes
4. Rédaction de travaux
5. Lecture rapide et stratégique
6. Approche par résolution de problèmes
7. Motivation et encadrement
8. La prise de note, les résumés
9. Intelligences multiples
10. Gestion de l'examen
11. Trucs mnémotechniques
12. Classification
13. Monter une argumentation, techniques et recherche
14. Connaissances procédurales
15. Examen