Clément Dussarps
Docteur en Sciences de l'Information et de la Communication
Université Bordeaux-Montaigne – Laboratoire MICA, EA 4426

Abandons et écarts entre l'offre de formation, les attentes et le vécu des étudiants dans les dispositifs de FOAD[1]

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous nous intéressons à l'abandon en formation ouverte et à distance, souvent plus élevé qu'en présence. Nous cherchons à comprendre en quoi et comment les écarts entre l'offre de formation, initialement prévue, les attentes des étudiants en début de formation et leur vécu durant la formation participent à l'abandon. Faisant suite à un travail doctoral, nous souhaitons, par cette investigation, compléter les analyses réalisées à ce jour. Notre terrain se compose de 17 dispositifs de formations ouvertes et à distance françaises et québécoises. Nous verrons comment les écarts en question pourraient être réduits par des outils applicables aux dispositifs de formation ouverte et à distance afin de limiter l'abandon.

[1] Formation Ouverte et A Distance.

L'avènement du numérique a conduit à un développement massif de la Formation Ouverte et A Distance (FOAD) en France (près de 3000 formations selon FormaSup[2]). Les publics ne pouvant assister aux cours en présence (pour des raisons d'éloignement géographique, parce qu'ils occupent un emploi, pour des raisons de santé, *etc.*) peuvent suivre une formation à distance, permettant d'obtenir un diplôme équivalent à ceux proposés dans la modalité présentielle. Pourtant, les moyens déployés ne semblent pas répondre à l'ensemble des besoins de tous les apprenants et le taux d'abandon, souvent observé comme plus élevé à distance qu'en présence (Depover et Marchand, 2002, p. 88 ; Fenouillet et Dero, 2006 ; Quintin, 2008), questionne. Le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) aquitain publiait en 2011 un rapport[3] indiquant un taux d'abandon à distance de 43 % contre 15 % en présentiel. Des études au Québec attestent d'un taux situé entre 26,9 % et 43,2 % (Sauvé et *al.*, 2006). Dans une récente thèse (Dussarps, 2014), nous avons pu observer un taux d'abandon de 55 % dans les FOAD contre 38 % pour leurs équivalents en présentiel sur une université française de sciences humaines.

Afin de mieux comprendre les raisons de ces abandons, nous avons choisi d'étudier les dispositifs de formation à distance du point de vue de l'étudiant engagé dans cette formation, en comparant ses attentes et son vécu de la formation à l'offre proposée par les dispositifs. Nous nous baserons pour cela sur une enquête menée sur l'année universitaire 2012-2013, dont l'échantillon est composé de FOAD françaises et québécoises.

LES DISPOSITIFS DE FORMATION OUVERTE ET A DISTANCE

Définition du dispositif de formation

Le dispositif de formation est « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif –son fonctionnement– déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles),

[2] http://www.formasup.fr/, consulté le 10 janvier 2015
[3] CNAM Aquitaine, Rapport d'activité, 2010-2011.

cognitives, communicatives des sujets » (Peraya, 1999, p. 153). Le dispositif est un système complexe qui rend compte à la fois de l'ensemble des éléments le constituant mais aussi des interactions entre ces éléments, « tour à tour sujets et objets » (Paquelin, 2009, p. 152). Le dispositif est aussi né et lié à une volonté, un but à atteindre (Jacquinot et Monnoyer, 1999), pour lequel sont mobilisés des agents (*ibid*.). Dans le cas d'une formation, ces acteurs peuvent être aussi bien les étudiants, les enseignants, les tuteurs, que le personnel administratif ou encore les concepteurs de l'environnement d'apprentissage. Les agents peuvent également être non-humains, comme peuvent l'être une foire aux questions, où l'apprenant peut trouver une réponse à une question précise, des tutoriels (e.g. de prise en main de la plateforme), *etc.* Bien qu'ayant été réalisés par des humains, ces outils sont utilisés sans médiation avec un humain, mais avec la plateforme. Tous sont autant d'entités mobilisables en différentes temporalités et par différents acteurs. Le dispositif, conçu en amont, est vécu par ses acteurs, mis à l'épreuve, évalué, régulé et évolutif. Enfin, le dispositif peut prévoir des modalités d'encadrement, par exemple par un système de tutorat, soit réactif (qui répond aux sollicitations des étudiants) soit proactif (qui entre en relation avec les étudiants sans avoir été sollicité, par exemple pour savoir si leur formation se déroule sans entrave).

Les plateformes de formation

« Il n'y a pas de formation sans communication, ni communication sans médiatisation des informations et des dispositifs » (Alava, 2000, p. 12), et cela quelle que soit l'époque et le medium (les murs d'une grotte ont été remplacés par les papyrus, eux-mêmes remplacés par des livres imprimés, *etc*.). La formation à distance entraîne une multiplication ou tout au moins une diversification des supports pour transmettre le savoir : si l'on souhaite transmettre par la parole, il faudra mettre en ligne un enregistrement sur Internet par exemple. Avec l'avènement du numérique, ce support est aujourd'hui privilégié.

Nous définissons la plateforme de formation comme un média informatique[4], proposant différentes fonctionnalités comme le suggère Paquette (2002, pp. 48-50), accessible en extranet (accessible de n'importe où) ou intranet (uniquement accessible depuis le lieu de formation, ce cas

[4] Une telle plateforme peut utiliser un système baptisé LMS (Learning Managment System), c'est-à-dire un logiciel qui, une fois mis en ligne, est déjà configuré pour une utilisation basique. Moodle, Claroline ou encore Dokeos en sont des exemples.

étant plus rare et réservé aux formations présentielles). La plateforme est l'organe de médiation des informations et des communications. On pourra trouver sur une plateforme un calendrier, permettant de s'informer sur les dates de rendu d'activités ou de dépôt des cours, une présentation des cours et des notions abordées, un forum pour échanger avec les enseignants ou ses pairs, un outil de création d'une communauté, *etc.* Selon les dispositifs, les informations peuvent également emprunter un canal extérieur à la plateforme, par exemple l'e-mail (qui ne serait pas géré sur la plateforme). Les apprenants peuvent aussi utiliser leurs propres outils de travail collaboratif plutôt que ceux de la plateforme de formation. Dans tous les cas, la relation est généralement médiatisée, hormis dans des cas de regroupements présentiels, qu'ils soient institués par l'organisme de formation (une ou deux journées réparties sur l'année par exemple) ou à l'initiative des apprenants (réunions d'individus habitant à proximité par exemple).

QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans cet article, nous souhaitons nous attacher à la fois à l'offre proposée par les dispositifs de FOAD (outils à disposition sur la plateforme, modalités d'encadrement et de suivi) et aux attentes et perceptions des étudiants. Nous nous demandons en quoi et comment les écarts entre l'offre prévue par l'institution de formation et les attentes et le vécu informationnels et communicationnels des étudiants expliquent pour partie l'abandon en FOAD. Nous nous baserons sur d'autres études issues de la même recherche pour conforter et compléter nos analyses.

TERRAIN DE L'ETUDE ET METHODOLOGIE MISE EN ŒUVRE

Notre terrain comporte 17 dispositifs de FOAD répartis sur trois universités, deux françaises (15 dispositifs) et une québécoise (2 dispositifs). L'investigation a eu lieu durant l'année universitaire 2012-2013 (de septembre à janvier, sur un semestre, pour les universités françaises et de janvier à juin pour les universités québécoises). Le choix d'inclure des dispositifs québécois a pour but d'établir des comparaisons entre des dispositifs et des cultures *a priori* différents, afin de mieux étudier l'impact de certains facteurs sur l'abandon. Notre investigation se décompose en trois formats : une grille descriptive des dispositifs, une enquête quantitative et des entretiens semi-directifs.

Nous avons établi une grille de caractérisation des dispositifs de FOAD enquêtés (15 Français et 2 Québécois). Cette grille comprend trois familles de variables : les éléments informationnels (e.g. actualités administratives, présentation des objectifs des cours, calendrier des cours), les outils de communication et de travail collaboratif (e.g. forums, liste de contacts des enseignants et étudiants), les modalités de suivi et de tutorat (e.g. fréquence des exercices à faire, posture des enseignants, outils de suivi) et les modalités de travail collaboratif (e.g. travail collaboratif obligatoire, possible ou impossible, encouragé ou non). Cette grille a été remplie par des agents administratifs du dispositif (e.g. coordinatrice de la FOAD). Différentes valeurs étaient possibles selon les variables (présence/absence, parfois/souvent/jamais, *etc.*). Nous avons pu voir que les dispositifs diffèrent entre universités mais aussi au sein d'un même établissement. Certaines initiatives semblent même individuelles (proposées par un seul enseignant au sein d'un dispositif).

Une enquête quantitative a ensuite été conduite en deux temps : une première quelques jours avant le début des formations, afin de recueillir les attentes et les projections des étudiants (329 réponses) et une seconde en cours de formation, avant les premiers examens pour recueillir leur vécu (234 réponses). 73 étudiants ont répondu aux deux enquêtes. Cette investigation en deux temps a permis d'étudier les écarts entre leurs attentes et leur vécu, pouvant potentiellement expliquer l'abandon. Les apprenants enquêtés ont souvent une vie familiale (62 % à 65 % selon qu'il s'agisse de la première ou seconde enquête), parfois avec des enfants (29 % à 30 %) et ont une activité professionnelle (70 % à 73 %). 49 % ont à la fois un travail et une vie de famille. Les individus vivant seuls et étant sans emploi représentent 14 % à 15 % de l'échantillon. Nous avons pu croiser 332 résultats administratifs (réussite, échec, abandon[5]) avec les numéros étudiants demandés dans les enquêtes. Dans notre échantillon, 40 % des étudiants français et 15 % des étudiants québécois ont abandonné.

Les variables de notre enquête sont plurielles. La majeure partie s'intéresse à la communication entre l'étudiant interrogé et les enseignants, ses pairs ou ses proches (famille, amis). Il s'agissait de comprendre comment la nature des échanges et leur contenu participaient à l'abandon ou, au contraire, à la

[5] Administrativement, l'abandon est considéré comme une absence aux examens, en première et seconde session. Toutefois, certains apprenants ne se présentent qu'à certains examens et choisissent de valider leur année universitaire sur deux années civiles. Aucun élément ne nous a permis de connaître la part de ces apprenants.

persistance en FOAD. Nous avons également, et c'est l'objet principal de cet article, interrogé les étudiants sur les dispositifs de FOAD, à la fois en termes d'outils (attendus et perçus comme présents et satisfaisants), de modalités de formation (tutorat, ouverture du dispositif[6], *etc.*) et d'informations reçues et échangées (concernant les cours, l'administratif, *etc.*). Enfin, nous avons complété ces variables par des données socio-démographiques comme le sexe, l'âge, la situation familiale.

L'enquête quantitative a été complétée par des entretiens semi-directifs (29 étudiants dont 9 ont abandonné leur formation). Aucun Québécois n'ayant accepté de procéder à un entretien à distance, notre échantillon d'entretiens est exclusivement Français. Il est composé de 22 femmes et 7 hommes, 17 vivent en couple (parmi lesquels 7 ont des enfants) et 20 exercent une activité professionnelle. Une apprenante sur les vingt-neuf vit seule avec ses enfants. Le but des entretiens est triple. Premièrement, ils ont renforcé les analyses quantitatives réalisées : nous avons procédé à une analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994). Après avoir réalisé une grille d'entretien basée sur les mêmes variables que celles du questionnaire, nous avons procédé à une analyse par fragments associés à une variable et les avons rangées dans sept familles. Nous avons ensuite procédé à une analyse quantitative par croisements entre les variables, analyses qui peuvent être comparées à celles des questionnaires. Deuxièmement, les entretiens ont apporté de nouveaux traitements qui n'étaient pas prévus avec l'enquête quantitative (par exemple, les écarts entre l'offre prévue et l'offre rendue par le dispositif, sur lesquels nous reviendrons particulièrement dans cet article). Enfin, nous avons mobilisé les verbatim des entretiens comme matériau d'illustration.

PRINCIPAUX RESULTATS SUR L'ABANDON

Avant d'expliquer en quoi et comment les écarts entre l'offre du dispositif, les attentes et le vécu informationnels et communicationnels expliquent pour partie l'abandon en FOAD, nous souhaitons présenter ici les principaux résultats de nos précédents travaux (Dussarps, 2014 ; Dussarps et Paquelin, 2014) sur l'abandon en FOAD. A la différence de l'objet de ce présent article, nous traitions des dimensions socio-affective de la communication et motivationnelle et peu du rôle des dispositifs en tant qu'objets socio-techniques. Nous avions expliqué l'abandon à la fois avec des variables issues du premier questionnaire (attentes et projection) et du second (vécu).

[6] A ce sujet, voir Jézégou (2010).

Il apparaissait que l'abandon pouvait être dû, dans le premier cas, à la motivation initiale des apprenants, forte mais uniquement intrinsèque (pour le plaisir d'apprendre sans souhaiter l'obtention du diplôme –22 %), d'un projet peu clair ou jugé peu important par l'étudiant (33 %), et, dans une moindre mesure, d'un faible capital social ou d'une faible confiance en soi initiale (18 %), ainsi que d'attentes trop différentes de l'offre du dispositif (12 %)[7]. Toutefois, nous avions observé qu'un facteur était le principal catalyseur en cours de formation : les « dysfonctionnements » dans les dispositifs de FOAD. Nous les définissons comme des « écarts entre service prévu et service rendu, ou des éléments inattendus (e.g. propos inappropriés de la part d'un membre de l'institution), qui […] surviennent durant [le] parcours de formation » (Dussarps, 2014). Ils nous ont été relatés par les apprenants en entretien et nous les retrouvons dans des données statistiques. En entretien, 15 apprenants sur 29 font état de dysfonctionnements. Il peut s'agir de l'absence d'un calendrier de la formation permettant à l'étudiant de s'organiser, d'enseignants ne répondant pas aux questions posées à distance, de cours arrivant tardivement, d'absence de retours sur les travaux rendus, d'un manque de clarté sur les attendus, de cours incomplets, *etc.* Ces mêmes variables rendent compte de nombreux dysfonctionnements vécus par 35 % de notre échantillon provenant des enquêtes quantitatives (54 % si l'on tient uniquement compte de l'échantillon français). Cette absence ou ce déficit en éléments info-organisationnels (e.g. calendrier, présentation des cours) et communicationnels (e.g. disponibilité et réponses aux questions de la part des enseignants), pourtant souvent attendus, peuvent expliquer pour partie l'abandon des apprenants. Par exemple, pour les apprenants exclusivement motivés à suivre la formation par plaisir d'apprendre, les dysfonctionnements occupent un rôle de catalyseurs dans l'abandon : perdant leur plaisir d'apprendre du fait de ces « nuisances » (e.g. cours incomplets ou insatisfaisants, absence de calendrier permettant de s'organiser en avance), ils perdent leur seule motivation et abandonnent finalement. En outre, les étudiants dans ce cas, rencontrés en entretien, soulignent souvent qu'abandonner est frustrant mais pas aussi gênant que s'ils avaient eu besoin d'un diplôme ou d'une formation pour améliorer leur emploi.

Dans le second cas (vécu de la formation), les dysfonctionnements apparaissaient comme le principal facteur d'abandon à hauteur de 60 %, en particulier la non disponibilité des enseignants pour répondre aux questions

[7] 15 % des abandons sont restés inexpliqués selon les variables de notre enquête.

posées. Un faible capital social initial constituerait, à ce stade de la formation (plusieurs mois après le début), seulement 6 %. Enfin, les deux autres facteurs sont le faible soutien des proches (2 %) et la perte de plaisir en cours de formation (2 %)[8]. Notons tout de même qu'une part importante des apprenants qui sont les plus touchés par les dysfonctionnements (49 % de notre échantillon total et 53 % si l'on ne tient compte que du public français) compensent le manque en échangeant avec leurs pairs (*op. cit.*), afin d'obtenir des informations administratives[9], de s'entraider sur les cours, *etc.* Cette compensation concerne 60 % des 49 % cités ci-dessus (et 26 % de l'échantillon total). Ce phénomène de compensation suffit à limiter l'abandon : 20 % des « compensateurs » abandonnent alors qu'ils sont 45 % chez ceux qui n'arrivent pas à compenser par leurs pairs ; chez les apprenants qui subissent de faibles dysfonctionnements (voire aucun), l'abandon n'est que de 15 %.

Dans cet article, c'est essentiellement la question de ces dysfonctionnements réels (écarts entre l'offre prévue et le vécu) ou perçus (écarts entre l'attendu et le vécu), qui semblent tantôt à l'origine de l'abandon lorsque nous étudions l'enquête du vécu (60 %) et tantôt des facteurs catalyseurs de l'abandon, que nous souhaitons étudier plus précisément. Nous souhaitons dans un premier temps étudier l'offre des dispositifs, avant de comparer le prévu (offre de formation) et le vécu des étudiants (la perception de présence d'un outil ou d'une modalité spécifique du dispositif, comme la disponibilité de l'enseignant). Nous étudierons dans un second temps les écarts entre les attentes et le prévu institutionnel, révélant une méconnaissance des dispositifs de la part des apprenants en début de formation.

CARACTERISATION DES DISPOSITIFS

Les outils mis à disposition des apprenants sur les plateformes de formation peuvent avoir au moins deux finalités : informationnelles (e.g. actualités), ayant également une portée organisationnelle (e.g. un calendrier des principales étapes de la formation, permettant de s'organiser pour préparer un devoir à rendre ou un examen) et communicationnelles (e.g. un système de messagerie), cela notamment dans un but collaboratif et de dépôts ou consultation de documents.

---

[8] 30 % des abandons restant inexpliqués à ce stade de la formation.

[9] Citons notamment le cas d'étudiants, habitant à proximité du campus, qui se rendent au secrétariat de la Formation Ouverte et A Distance pour ensuite renseigner leurs pairs, faute de pouvoir établir un contact à distance.

Le tableau suivant indique les données de notre échantillon concernant ces outils et les modalités de suivi des étudiants, pour les dispositifs français et les dispositifs québécois. On notera des disparités parfois fortes entre les deux pays. Dans les dispositifs québécois enquêtés, un syllabus de cours est toujours donné aux étudiants pour chaque matière. Ils y découvrent notamment une présentation du cours, les prérequis nécessaires à sa compréhension, les objectifs pédagogiques, les compétences normalement acquises en fin de session, un calendrier, les modalités de contact de l'enseignant, *etc.* Dans les dispositifs français de notre échantillon, seuls 33 % proposent cet ensemble d'éléments. Comme nous le verrons, l'absence de ce document, forme de contrat moral passé entre l'étudiant et l'organisme de formation, peut être source d'incompréhensions et participer à l'abandon. Nous notons également l'absence de forums privés (créés par les étudiants) dans les dispositifs français. Les étudiants peuvent toutefois utiliser d'autres outils (plusieurs chercheurs font état d'étudiants contournant les outils mis à disposition en utilisant leurs propres outils pour communiquer ou utilisant ceux-ci en l'absence d'autres sur la plateforme de formation, voir notamment Eneau et Simonian, 2009 et Benayed et Verreman, 2006).

	Tous	Fr	Qc
Eléments d'information			
Actualités administratives	100 %	100 %	100 %
Présentation de la formation (ex. plaquette)	100 %	100 %	100 %
Calendrier des étapes du cours	47 %	40 %	100 %
Présentation des cours	53 %	47 %	100 %
Objectifs des cours	53 %	47 %	100 %
Tables des matières des cours	59 %	53 %	100 %
Modalités d'évaluation des cours	100 %	100 %	100 %
Foire aux questions	65 %	67 %	50 %
Outils de communication			
Liste de contacts des enseignants	100 %	100 %	100 %
Liste de contacts des étudiants	100 %	100 %	100 %
Messagerie	100 %	100 %	100 %
Forums publics	100 %	100 %	100 %
Forums privés (pour étudiants)	12 %	0 %	100 %
Mise en ligne de documents par les enseignants	100 %	100 %	100 %
Mise en ligne de documents par les étudiants	65 %	60 %	100 %
Système de suivi/modification des documents	0 %	0 %	0 %
Wiki	88 %	100 %	0 %
Tutorat et suivi des étudiants			
Dispositif de suivi des étudiants	41 %	33 %	100 %
Un tuteur est associé à cette formation	5 %	7 %	0 %
Les enseignants sont disponibles pour répondre	100 %	100 %	100 %
Les enseignants sont proactifs	12 %	0 %	100 %
Corrections individuelles des travaux	47 %	40 %	100 %

Tableau 1 – Offre des dispositifs enquêtés selon deux pays. Fr signifie « Français » et Qc « Québécois ».

La posture tutorale adoptée est le principal point de divergence : seul un dispositif français inclut un tuteur qui a une posture proactive, c'est-à-dire qui contacte les étudiants sans avoir été sollicité. Dans les dispositifs français, la posture des enseignants est toujours réactive (il répond aux sollicitations), jamais proactive. Dans les dispositifs québécois, malgré l'absence de tuteur, les enseignants adoptent une posture proactive. Ils ont, en outre, la possibilité de suivre les traces numériques des étudiants sur les plateformes de formation, ce qui leur permet, par exemple, de connaître les contenus les plus et moins consultés, les difficultés rencontrés (suite à

l'analyse des réponses à des questionnaires en ligne par exemple), l'activité ou la non-activité des étudiants. Dans les dispositifs français analysés, en l'absence de proactivité des enseignants et de capacité à suivre l'activité des étudiants en ligne, il est impossible de questionner un étudiant qui serait inactif (et qui aurait peut-être abandonné[10]).

Enfin, nous avons interrogé les responsables des dispositifs sur le travail collaboratif, la régularité des exercices donnés et les retours sur ceux-ci. Le travail collaboratif est déclaré comme parfois obligatoire pour 3 dispositifs sur 15 (2 sur ces 3 sont québécois), et jamais pour tous les autres. Il est rarement encouragé dans les dispositifs français et souvent dans les dispositifs québécois. Il est néanmoins possible dans la majorité des dispositifs (59 % indiquent qu'il est « parfois » possible, soit 1 matière sur 3 au plus, et 41 % « souvent », soit 2 matières sur 3 au moins). Les exercices sont rares pour 59 % des dispositifs (maximum 1 par matière et par semestre en moyenne), réguliers pour 29 % (de 2 à 3 par matière et par semestre en moyenne) et fréquents pour 12 % (supérieurs à 3 par matière et par semestre).

Les taux d'abandon très différents entre les publics français (40 %) et québécois (15 %) enquêtés font que, si nous croisons l'abandon avec la présence ou non des ressources présentées ici, les liens statistiques seraient nécessairement forts. Toutefois, nous pouvons également observer quelques différences en ne tenant compte que du public français. On note par exemple que le seul dispositif français qui dispose d'un tuteur (représentant 49 étudiants dans notre échantillon) enregistre un taux d'abandon de 31 %, contre 43 % dans les dispositifs sans tuteur. La présence d'une foire aux questions (FAQ) est également intéressante : 36 % des étudiants français qui ont accès à une FAQ abandonnent, alors qu'ils sont 52 % chez ceux n'ayant pas une telle ressource. Enfin, nous retrouvons les mêmes chiffres selon que le travail collaboratif soit souvent possible ou rarement possible : les liens entre étudiants permettent une « compensation » plus aisée, lorsqu'elle est nécessaire, le pair occupant parfois un rôle de médiateur entre l'information (administrative, liée au cours, *etc.*) et un autre étudiant.

En ce qui concerne la comparaison entre l'abandon français et l'abandon québécois, nous distinguons quatre éléments : 1) les dispositifs québécois

[10] Toutefois, un apprenant peut être inactif pour d'autres raisons : il diffère son temps d'apprentissage, il récupère les cours en ligne dès le début de la formation sans revenir sur la plateforme par la suite, *etc.*

présentent moins souvent des dysfonctionnements que les dispositifs français, dysfonctionnements à l'origine de la majorité des abandons comme nous l'avons indiqué ; 2) l'indisponibilité des enseignants ou les déficits communicationnels apparaissent comme des éléments importants dans l'abandon ; or, les enseignants des dispositifs québécois de notre échantillon ont une posture proactive et semblent majoritairement disponibles ; 3) les publics québécois présentent des différences en termes de confiance en soi en tout début de formation avec les publics français ; bien que la différence soit mineure, elle pourrait accentuer les écarts expliquant l'abandon dans le temps (Dussarps, 2014) ; 4) la motivation des étudiants québécois à suivre la formation est en quasi-totalité orientée vers le diplôme et l'emploi alors que 22 % des étudiants français ont une motivation exclusivement orientée vers le plaisir d'apprendre ; l'abandon est dans ce cas moins contraignant. Ces différences (tant entre les dispositifs qu'entre les publics) nous semblent expliquer l'écart de 25 points entre les taux d'abandon.

DE L'OFFRE PREVUE AUX ATTENTES : DES DISPOSITIFS MECONNUS EN DEBUT DE FORMATION

Les écarts entre les attentes initiales des apprenants et l'offre des dispositifs révèlent que les premiers connaissent, initialement, peu les services proposés par les seconds. Le tableau suivant en rend compte.

	Prévu		**Attentes**	
	Fr	**Qc**	**Fr**	**Qc**
Calendrier	40 %	100 %	97 %	98 %
Présentation des cours	47 %	100 %	98 %	99 %
Forums (publics)	100 %	100 %	95 %	88 %
Travail collaboratif souvent possible	40 %	50 %	89 %	88 %
Corrections des travaux individualisées	40 %	100 %	99 %	98 %
Enseignants disponibles	100 %	100 %	100 %	100 %
Enseignants proactifs	0 %	100 %	88 %	84 %
Exercices réguliers	33 %	100 %	87 %	89 %

Tableau 2 – Ecarts entre l'offre prévue par l'institution de formation et l'attendu par les étudiants. Fr signifie « Français » et Qc « Québécois ».

Les écarts sont tous négatifs ou nuls (pour le cas de la disponibilité des enseignants). Ainsi, les apprenants s'inscrivent dans un dispositif en méconnaissant l'offre, ayant des attentes élevées en décalage avec ce qui

leur sera offert. Des attentes comme le calendrier des étapes du cours sont d'autant plus importantes que les apprenants sont nombreux à mélanger plusieurs « vies » (familiale, professionnelle, étudiante) et ont besoin de repères clairs pour s'organiser[11]. On notera également l'absence de proactivité dans les dispositifs français, très attendue par les étudiants. La faible différence d'attentes entre étudiants ne permet pas de dégager des liens statistiquement forts entre les attentes et l'abandon, hormis pour 12 % des abandons étudiés avec le questionnaire des attentes. Pour ceux-là, l'écart entre leurs attentes communicationnelles (très élevées) et leur vécu (indication dans les questionnaires d'un grand manque communicationnel avec les enseignants et leurs pairs) semble être à l'origine de leur abandon. Leurs attentes sont en outre en « décalage » avec le système universitaire « classique » : ils attendent de pouvoir échanger sur des sujets extra-scolaires avec les enseignants ou encore de disposer d'un forum privé pour échanger avec leurs pairs.

Nous souhaitons préciser l'importance qualitative des éléments mentionnés ci-dessus, en plus de l'aspect quantitatif (présence/absence ou fréquence) que nous présentons. Pour exemple, lorsqu'on étudie les informations disponibles pour les étudiants sur les sites web des universités et les environnements numériques de travail, on observe qu'en ce qui concerne le *feedback* des enseignants sur les travaux rendus, les dispositifs québécois sont les seuls de notre échantillon à préciser qu'un accusé de réception sera envoyé : « en règle générale […] dans un délai de deux jours ouvrables » [12]. Ils restent toutefois évasifs quant au temps de réponse des enseignants pour les questions posées : « l'étudiant peut joindre la personne en charge de l'encadrement de son cours par courriel ou par téléphone. Celle-ci lui répondra dans les meilleurs délais […] ». Les autres universités de l'échantillon n'abordent pas ou peu la question de l'encadrement, en dehors des travaux à rendre : « *plusieurs devoirs* » que devra effectuer l'étudiant, qui seront ensuite remis avec une « *correction personnalisée* »[13]. Il est alors difficile de savoir avec précision quelle sont les modalités d'échanges prévues dans les différents dispositifs. Dans les questionnaires, seuls 33 % des étudiants (parmi ceux ayant répondu aux deux questionnaires) sont

[11] C'est un point qui ressort quasi-unanimement en entretien chez les étudiants ayant un emploi et/ou une vie de famille. 38 % des apprenants inscrits dans un dispositif sans calendrier abandonnent, contre 23 % chez ceux qui ont accès à un calendrier.
[12] http://www.distance.ulaval.ca/cms/site/distance/accueil/faq consulté le 17 février 2014.
[13] http://www.u-bordeaux3.fr/fr/formations/formation_a_distance/le_dispositif.html, consulté le 17 février 2014.

satisfaits de la disponibilité des enseignants par rapport à leurs attentes initiales.

DE L'OFFRE PREVUE AU VECU[14] : LES DYSFONCTIONNEMENTS DES DISPOSITIFS

Le manque de clarté des informations ou l'absence de mise en œuvre de l'offre initiale peuvent être la source des dysfonctionnements. Nous nous étions basés sur le vécu des étudiants dans les travaux précédents et n'avions pas procédé à une comparaison statistique entre l'offre prévue et le vécu (c'est-à-dire ce que les étudiants ont indiqué avoir comme ressources en répondant à l'enquête) ; c'est ce que nous souhaitons faire ici. Le tableau suivant synthétise ces données, en considérant les dispositifs qui proposent l'outil ou la modalité (comme il s'agit d'étudier les écarts entre le prévu et le vécu, cela ne concerne, par exemple avec le cas du calendrier, que les dispositifs qui mettent à disposition un calendrier des étapes de la formation). Les écarts vont d'un point à 39 points en ce qui concerne la proactivité. Ne sont présents que les éléments comparables au vue de notre enquête quantitative auprès des étudiants.

Dispositifs disposant de l'outil/la modalité :	**Etudiants percevant l'outil ou la modalité**	**Ecart (en points)**
Calendrier	94 %	- 6
Présentation des cours	99 %	- 1
Forums (publics)	82 %	- 18
Travail collaboratif souvent possible	74 %	- 26
Corrections individuelles des travaux	71 %	- 29
Enseignants disponibles	93 %	- 7
Enseignants proactifs	61 %	- 39
Exercices réguliers ou fréquents	93 %	- 4

Tableau 3 – Ecarts entre l'offre prévue et le vécu des étudiants.

Les liens statistiques avec l'abandon sont forts en ce qui concerne la disponibilité de l'enseignant (33 % des apprenants inscrits dans des dispositifs dysfonctionnant sur ce point abandonnent, et, sur l'ensemble de l'échantillon, 36 % de ceux qui abandonnent déclarent trouver leurs

[14] Ce titre est une référence à l'ouvrage de Didier Paquelin (2009), qui avait fait une analyse avec une méthode similaire, tenant compte du prescrit par le commanditaire de la formation ou du prévu par les concepteurs, qui ne sont pas toujours le perçu ou le vécu des étudiants.

enseignants peu voire pas disponibles contre 19 % chez ceux qui n'abandonnent pas) et sur la fréquence des exercices donnés (38 % contre 18 %). Rappelons que 60 % des apprenants qui abandonnent en cours de formation le font, d'après nos analyses, suite à un déficit communicationnel avec les enseignants des dispositifs (Dussarps, *ibid.*), ce que nous retrouvons dans les dysfonctionnements liés à la disponibilité de l'enseignant. 68% des apprenants qui abandonnent rencontrent des dysfonctionnements dans leur dispositif de FOAD. De plus, les dysfonctionnements constitueraient un facteur catalyseur des autres facteurs d'abandon (*op. cit.*).

Les dysfonctionnements (service prévu non rendu) participent à l'abandon. Mais comme nous avons pu le voir dans la partie précédente, l'absence de certains outils (e.g. calendrier) ou modalités (posture proactive) peuvent également y participer, surtout si l'étudiant a des attentes élevées par rapport à ce que lui offrira le dispositif. C'est donc bien une question de réduction de l'ensemble de ces écarts (offre-attentes, offre-vécu et attentes-vécu) qui permettra de réduire l'abandon.

REDUIRE LES ECARTS ENTRE L'ETUDIANT ET LE DISPOSITIF : CREER LA RENCONTRE ET PARTAGER UN DESSEIN COMMUN

Les écarts entre l'offre prévue et les attentes initiales nous montrent à quel point les étudiants de FOAD méconnaissent les dispositifs dans lesquels ils s'inscrivent. Cela ne semble pas propre à notre échantillon. En effet, Deschryver et Lebrun l'ont remarqué également : « 67 % des étudiants décrivent le dispositif de leur enseignant différemment de la manière dont celui-ci le décrit » (2014). Ces écarts créent des incompréhensions, d'autant plus lorsque les différents acteurs n'entrent pas en communication. En entretien, une apprenante explique : « je savais pas ce qu'il allait falloir que je remplisse [aux examens], si ça allait être une question de cours, si ça allait être de l'analyse, je savais pas ce qu'on allait me demander, sur ce semestre […] on n'a qu'un devoir à rendre, on n'a pas eu de correction véritable, donc j'étais plus stressée par rapport à ça » (Florie[15]). Ce type de difficultés semble davantage rencontré par le public français, dans lequel seulement 14 % sont en contact régulier avec les enseignants (contre 48 % chez les Québécois).

[15] Les prénoms ont été modifiés.

La rencontre en réponse aux incompréhensions

L'absence de contrat communicationnel établi et partagé entre les acteurs peut expliquer que certains n'établissent pas le contact faute de savoir sous quelles modalités ils peuvent le faire : « il me faut un principe directeur pour appeler le professeur et ce principe là je l'ai pas, d'ailleurs au passage, la FAD n'en fournit pas non plus » (Victor). Pour d'autres apprenants, ce sont leurs représentations, erronées ou justifiées, des enseignants, qui leur font craindre d'établir le contact (Dussarps et Paquelin, 2014). Dans les entretiens, les apprenants indiquent souvent considérer les enseignants comme « trop occupés », « indisponibles » (selon 12 apprenants sur 29 en entretien), voire « là par obligation » (obligés de faire cours à distance alors qu'ils ne le souhaitent pas). Certains s'imaginent également être perçus comme moins importants que leurs confrères de présentiel : « peut-être qu'ils ont pas de temps ils doivent s'occuper des étudiants en présentiel et ils ont pas forcément d'autre temps pour les étudiants à distance » (Emilie). D'autres apprenants (8 sur 29) nous font part de propos tenus par les enseignants qui renforcent ces craintes : certains enseignants diraient que la FOAD est « la formation des fainéants ». Etudiants et enseignants ne semblent pas se comprendre. Mais lorsqu'il y a rencontre physique, les représentations évoluent. En effet, les apprenants qui ont pu assister à des regroupements en présentiels (53 % des dispositifs de notre échantillon en proposent) indiquent l'importance[16] de ces moments, non seulement pour lever les doutes et « oser » poser des questions lorsqu'ils ne le faisaient pas à distance, mais aussi pour permettre la rencontre et aider à mieux se comprendre : « c'était assez intéressant de voir comment chacun vivait cette formation à distance et de voir aussi les professeurs comment ils la vivaient à leur tour […] ça montrait aussi le problème que pouvaient avoir les professeurs eux-mêmes sur cette formation à distance » (Nicolas)

La rencontre est, comme nous l'avons déjà mentionné, un des moyens d'amorcer la communication (dans le cas où elle serait souhaitée). C'est donc à la fois un instant de rencontres apprenants-enseignants et entre apprenants. C'est le moment où les inconvénients dus à la distance sont comblés : on met « un visage sur un nom », on « humanise » l'Autre que l'on connaissait essentiellement au travers de l'écrit, voire avec lequel le contact était indirect (e.g. via les supports de cours) ; Heather, apprenante en

[16] Lorsqu'on demande aux apprenants rencontrer en entretien d'indiquer l'importance des regroupements pour leur persévérance sur une échelle de 0 à 10, on obtient une moyenne de 7,17 (avec 12 réponses). Seule une apprenante indique un score inférieur à 5 (zéro), car le contact physique ne lui a pas manqué.

Sociologie de 47 ans, dira que les regroupements permettent de « donner corps, donner chair » à une formation « sinon très virtuelle ». C'est aussi l'occasion de lever les doutes, clarifier les informations sur la FOAD, donner des repères pour le contact (e.g. indiquer qui contacter pour tel ou tel type de problème). Pour les quelques apprenants rencontrés ayant eu des regroupements, ces moments renforcent la confiance envers les Autres ainsi que le sentiment d'appartenance, et aident à rompre temporairement la solitude. La communication en jeu permet de réduire l'incertitude.

Cependant, au-delà de l'organisation à mettre en place par l'organisme de formation, les regroupements posent le problème même de l'enjeu de la FOAD : encore faut-il que les apprenants, qui ont choisi la distance, puissent y venir ; contraints à la fois par des raisons géographiques, temporelles, matérielles et financières, il peut être difficile de se rendre à un regroupement. On notera d'ailleurs que certains apprenants habitant particulièrement loin (dans les entretiens nous avions Rose qui vit en Espagne à proximité de Grenade et Inès en Colombie, et toutes deux suivent leur FOAD à Bordeaux) limitent leur déplacement : ils ne participent pas aux regroupements, de même qu'ils passeront leurs examens en seconde session –ne se présentant pas à la première. Lors des entretiens, tous les apprenants qui ont assisté à des regroupements déplorent le faible nombre d'étudiants présents.

L'importance d'un contrat informationnel et communicationnel bi-parti en début de formation

Comme nous l'avons vu, le manque de clarté informationnelle et communicationnelle crée différentes difficultés chez les apprenants. Si certains apprenants arrivent à compenser, partiellement, les manques, les dysfonctionnements et le manque de repères (sur les modalités d'évaluation, de communication, les ressources à disposition, *etc.*) peuvent accentuer le risque d'abandon ou même en être la source. Notre questionnaire sur les attentes ayant permis d'expliquer 85 % des abandons, il nous semble intéressant de nous servir de cette base pour, non plus détecter l'abandon, mais le prévenir. Nous suggérons la mise en place d'un questionnaire similaire, réduit aux seules variables indispensables, pour établir un contrat entre le dispositif de FOAD et l'étudiant, et cela avant son inscription. Mis en œuvre à ce stade, ce questionnaire servirait à l'étudiant et au personnel administratif à positionner l'étudiant par rapport à l'offre prévue par le dispositif. L'image d'illustration suivante présente ce que pourrait obtenir

comme données un étudiant ayant répondu à un tel questionnaire (sur quelques variables)[17].

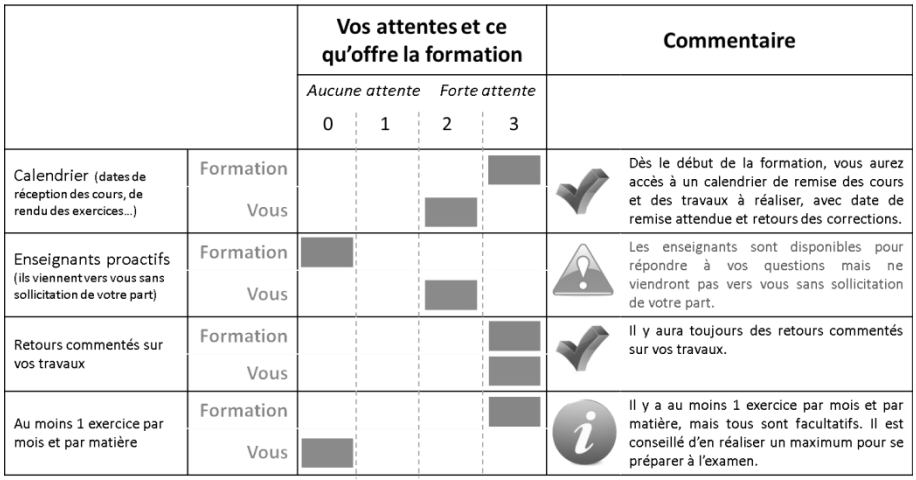


Figure 1 – Illustration d'un questionnaire de positionnement de l'étudiant par rapport au dispositif.

La comparaison entre les cases « Formation » (le dispositif) et « Vous » (l'étudiant) rend compte des écarts entre l'offre prévue et les attentes de l'étudiant. Les commentaires dans la dernière colonne indiquent les points avec lesquels il est en accord ou a des attentes inférieures à l'offre, ceux avec lesquels il est en désaccord sans que cela soit gênant (le symbole indique à l'étudiant une information importante : il ne veut pas faire d'exercices, mais cela ne pose pas de problème avec la formation puisqu'ils sont tous facultatifs) ou ceux avec lesquels il est en désaccord et sur lesquels cela peut, éventuellement, être problématique pour lui (le symbole « attention » lui indique qu'il doit regarder attentivement ce point et se demander à quel point cela sera gênant pour sa formation, allant éventuellement jusqu'à remettre en cause son désir de la suivre). Ce dernier prendrait alors conscience de l'offre et pourrait plus aisément se projeter dans ses mois ou années de formation. S'il s'inscrit, ce sera donc en connaissant et en adhérant au dispositif. Ce serait aussi pour cet étudiant un moment de conscientisation des ressources à sa disposition, des règles du dispositif (dans l'exemple, on voit sur le point de désaccord que, même si les enseignants ne sont pas proactifs, il est prévu qu'ils répondent aux questions) et des difficultés qui pourraient survenir.

[17] Nous avons prévu de créer un tel questionnaire, le plus facilement adaptable selon les dispositifs, d'ici juin 2015 et de le tester dès la rentrée de septembre 2015.

Le questionnaire pourrait être généralisé en tant que tel à l'ensemble des dispositifs de formation, mais, hormis la mise en place technique du questionnaire, les acteurs institutionnels impliqués dans le dispositif doivent renseigner au préalable les données (valeur de 0 à 3 et commentaire pour chaque item), ce qui demande de leur part un investissement (financier, temporel, *etc.*). Les objectifs de ce questionnaire sont triples : 1) informer le futur étudiant sur les services de la formation à laquelle il souhaite s'inscrire (avec plus de précision que sur une présentation en ligne ou papier), 2) passer un contrat moral avec l'étudiant qui, s'il s'inscrit, sait ce à quoi devra répondre le dispositif et ce à quoi il ne répondra pas et 3) identifier les apprenants considérés comme « à risque » d'abandon ou en erreur d'orientation, afin de les suivre avec attention ou les réorienter avant leur inscription. Ce dernier point suppose que le personnel administratif et/ou pédagogique soit disponible pour suivre l'étudiant –le fait d'identifier les étudiants les plus à risque permet de renforcer le suivi sur eux en particulier et éventuellement de le réduire pour les moins sujets à l'abandon et les plus autonomes.

Le second point (contractualisation) nous amène toutefois à la limite de cette proposition. Si l'étudiant, lui, s'inscrira en toute connaissance de cause, l'institution de formation doit, elle, respecter son offre. C'est un élément complexe qui mérite des recherches à part entière : les enseignants-chercheurs et le personnel administratif peuvent ne pas rendre un service pour d'autres raisons qu'un désengagement intrinsèque (comme ont pu le supposer certains apprenants rencontrés en entretien). Ils peuvent rencontrer des difficultés, dues à la complexité de la pratique d'activités (enseignement, mise en ligne de documents, suivi, *etc.*) à distance (Bertrand, 2003), réclamant notamment l'usage des outils numériques pour lesquels ils ne sont éventuellement pas formés ; d'autres peuvent aussi se positionner en « résistants » face à l'offre de formation à distance, refusant par là une pratique pédagogique qui ne leur convient pas, ou encore être en désaccord avec le nombre d'heures allouées aux cours en FOAD, leur demandant plus de travail que prévu. Si nous ne traitons pas ce point ici, notons simplement que le point de vue des enseignants, qui n'a pas été recueilli, est peut-être plus complexe que ce qu'en perçoivent les apprenants, qui eux sont « victimes » des services non-rendus par le DFOAD.

CONCLUSION

Nous avons pu le voir, les dimensions informationnelles, organisationnelles et communicationnelles sont essentielles à prendre en compte dès l'étape de conception des dispositifs dans le but de réduire l'abandon. Ce n'est pas tant la présence ou l'absence de ces outils de médiation de ces dimensions qui importe dans l'abandon que les écarts entre l'offre initialement prévue, les attentes des étudiants et leur vécu. L'origine de ces écarts est double : elle provient d'une méconnaissance du dispositif par les étudiants, qui ont alors des attentes supérieures à l'offre prévue, et de dysfonctionnements de ces dispositifs, c'est-à-dire de services qui, pourtant prévus, ne sont pas rendus.

Les dispositifs québécois pallient déjà pour partie ces difficultés potentielles en proposant des syllabus de cours en début de formation, formes de contrats passés entre l'institution de formation et l'étudiant ; ces syllabus peuvent toutefois ne pas être lus, faute de temps ou d'envie, ou encore être mal compris. Nous proposons alors de pallier ces éventualités et d'aller plus loin en identifiant les étudiants risquant d'abandonner à l'aide d'une enquête de positionnement en début de formation. Cette enquête aurait également pour but d'aider l'apprenant à prendre conscience des ressources à sa disposition pour l'aider dans son parcours de formation. Mais le principal but reste la réduction des écarts entre l'offre, les attentes et le vécu. Il s'agirait d'établir un contrat info-communicationnel entre l'institution de formation et l'étudiant, propice à l'initiation de ce qu'Habermas appelle un « agir communicationnel » (1987) dans un contexte politique et sociétal : une situation dans laquelle les individus communiquent pour s'entendre, se comprendre, et agir dans un même but, adhérant à des règles communes dont les règles et modalités de mise en œuvre sont explicites.

BIBLIOGRAPHIE

ALAVA, S. (2000). *Cyberespace et formations ouvertes: Vers une mutation des pratiques de formation ?*, Bruxelles, De Boeck.

BERTRAND, I. (2003). « Les dispositifs de FOAD dans les établissements d'enseignement supérieur : transfert ou intégration ? » in *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 1, p. 61‑78.

DEPOVER, C. et MARCHAND, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De Boeck.

DESCHRYVER, N., LEBRUN, M. (2014). A paraître. « Dispositifs hybrides et perceptions des apprentissages dans l'enseignement supérieur » in *Education & Formation*.

DUSSARPS, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance*. Thèse. Sciences de l'Information et de la Communication. MSHA : Université Bordeaux-Montaigne. Disponible sur http://clementdussarps.fr/these/

DUSSARPS, C., PAQUELIN, D. (2014). *Pratiques sociales en formation à distance : entre solitude et abandon*, 12e séminaire M@RSOUIN, 22-23 mai 2014, Le Bono (56).

ENEAU, J., SIMONIAN, S. (2009). « Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître » in *Education et Formation*, n° 290, p. 41‑53.

FENOUILLET, F., DERO, M. (2006). « Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne » in *Savoirs*, vol. 12, n° 3, p. 88‑101.

HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, traduction Jean-Louis Schlegel, Paris, Fayard.

JACQUINOT, G., MONNOYER, L. (1999). « Avant-propos. Genèse du numéro » in *Hermès*, n° 25, p. 9‑14.

JÉZÉGOU, A. (2005). « Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif » in *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, vol. 24, n° 2, p. 83‑108.

PAILLE, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée » in *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, p. 147-181.

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

PAQUETTE, G. (2002). *L'Ingénierie Pédagogique: Pour Construire l'Apprentissage en Réseau*, Sainte-Foy, PUQ.

PERAYA, D. (1999). « Les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs de formation virtuels » in *Hermès, Numéro spécial*, n° 25, p. 153‑168.

QUINTIN, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints.* Thèse. Sciences de l'Education. Université Grenoble 3.

SAUVÉ, L., DEBEURME, G., FOURNIER, J., [et *al.*]. (2006). « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir » in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 783‑805.