

La persistance aux études, défi premier en formation à distance



Sophie Dorais
Conseillère pédagogique
Service de la recherche et du développement
Cégep@distance

Depuis plusieurs années déjà que tout le système éducatif est mobilisé par la nécessité d'augmenter la réussite scolaire, un nouvel appel du gouvernement a été lancé l'automne dernier par la voie de modifications à toutes les lois de l'éducation, dont la Loi sur l'instruction publique et la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel. De fait, ces modifications visaient à inscrire dans ces lois l'obligation pour les établissements de se doter de plans de réussite et de rendre compte des résultats obtenus.

S'agissant de réussite scolaire, le collégial est plus souvent qu'à son tour montré du doigt pour ses taux de diplomation jugés trop faibles. Or, on réalise de plus en plus que la faible diplomation n'est pas forcément liée à l'échec, *stricto sensu*, mais bien davantage à la non-persistance aux études, ce qu'illustrent assez clairement les écarts très importants entre les taux de réussite dans les cours – lesquels oscillent globalement autour de 85 % – et les taux d'obtention du DEC. De plus en plus sensibles au problème de la persévérance scolaire, des collèges ont d'ailleurs récemment entrepris de relancer d'anciens étudiants et d'anciennes étudiantes qui ont abandonné leurs études peu de temps avant l'obtention de

leur diplôme afin de les inciter à terminer leurs études collégiales.

La préoccupation pour la persistance aux études est particulièrement aiguë dans les établissements et les services de formation à distance, où l'abandon n'entrave pas que la réussite à l'échelle du programme mais aussi bien la réussite dans les cours. En effet, l'abandon est à l'origine de la très grande majorité des échecs en formation à distance. C'est à cette question particulière que nous nous attarderons dans cet article.

Mais, si l'on considère l'essor que connaît actuellement ce mode de formation, en particulier la formation en ligne, par laquelle sont tentés un nombre croissant d'établissements traditionnels, la question de la persistance aux études en formation à distance devrait intéresser toutes les actrices et tous les acteurs des systèmes éducatifs. D'autant plus au collégial, puisque plus de la moitié de la population étudiante du Cégep@distance – qui comptait près de 17 000 inscriptions en 2001-2002 – est en fait constituée d'étudiantes et d'étudiants « en commandite »¹, c'est-à-dire poursuivant des études à temps complet dans l'un ou l'autre des cégeps et collèges du Québec.

L'ampleur du phénomène

Les établissements de formation à distance gardent aussi jalousement que les établissements traditionnels les données touchant le cheminement et le rendement scolaires de leur population étudiante. On peut tout de même glaner quelques chiffres ici et là...

À l'ordre universitaire, lequel occupe la plus large part de la formation à distance à travers le monde, on s'intéresse depuis longtemps à la persistance aux études mais en fonction de l'achèvement du programme d'inscription plutôt que de l'achèvement des cours. Les observations ne sont guère réjouissantes, par exemple à la Thailand's Sukhothai Thammathirat Open University, sur une période d'observation de cinq ans, le taux d'achèvement des études atteint 17 %, alors qu'à la Indira Gandhi National Open University, il atteint 22 %. Même à la très célèbre British Open University, on observe un taux d'achèvement des études de 45 % sur huit ans et de 48 % sur dix ans².

Plus près de nous, dans une étude commandée par le ministère de l'Éducation³, le groupe Idéaction a fait une analyse comparée entre le Centre collégial de formation à distance⁴ – qu'il s'agissait en fait d'évaluer – et d'autres systèmes semblables : les services de cours par correspondance des collèges communautaires du Nouveau-Brunswick ; le Open Learning Agency et le Open College de la Colombie-Britannique ; la Société de formation à distance (SOFAD) et le Centre régional de formation à distance du Grand Montréal⁵; la Télé-Université. Même si on ne peut vraiment comparer ces organismes sur le plan du cheminement et du rendement

scolaires, la façon de comptabiliser les échecs et les abandons variant d'un établissement à l'autre, on observait en 1996 des taux de réussite quasi identiques (57 % ou 58 %) au CCFD, au CRFD et en Colombie-Britannique, avec des taux d'abandon allant de 26 % à 38 %. Deux catégories d'établissements se démarquent nettement : la Télé-Université, avec un taux de réussite de 75 %, et les services du Nouveau-Brunswick, avec à l'inverse un taux de 20 %, faible taux qu'on expliquait alors par l'absence de tutorat.

Les données issues de la recherche

La recherche sur la non-persistence en formation à distance porte essentiellement sur la situation à l'ordre universitaire et elle s'appuie par ailleurs sur la recherche sur la non-persistence dans les études universitaires en mode traditionnel. Avec le début des années 90, s'est opéré un virage dans l'orientation de ce champ de recherche.

Jusqu'à-là, les études portaient essentiellement sur les causes de l'abandon, c'est-à-dire sur les facteurs qui exercent une influence sur le comportement de l'étudiante ou de l'étudiant à cet égard. On a ainsi mis en évidence quantité de variables que Bourdages, dans une recension de la documentation publiée en 1996, a rangé sous quatre catégories :

- ♦ les variables démographiques (âge, sexe, origine sociale et ethnique, etc.) ;
- ♦ les variables environnementales (situations familiale, professionnelle, financière, circonstances de vie, etc.) ;
- ♦ les variables institutionnelles (les cours, le soutien pédagogique, la forme et la nature des travaux, la rétroaction, etc.) ;
- ♦ les caractéristiques de l'apprenante ou de l'apprenant (style d'apprentissage, motivation, perception des cours et du programme, etc.).⁶

On réalise de plus en plus que la faible diplomation n'est pas forcément reliée à l'échec, stricto sensu, mais bien davantage à la non-persistence aux études.

Ce qu'ont aussi mis en relief ces nombreuses recherches, c'est la complexité du phénomène de l'abandon, la multiplicité des variables qui y interviennent et le fait que les établissements de formation à distance n'ont pas de prise sur la plus grande part de ces variables. « Deux constats s'en dégagent néanmoins : la nécessité d'intervenir tôt [...] et la nécessité de favoriser l'intégration de l'étudiant en milieu institutionnel⁷ », ce que plusieurs ont tenté, dont la Télé-Université, par l'expérimentation d'un programme d'accueil des nouvelles personnes inscrites.

À partir des années 90, plusieurs chercheuses et chercheurs ont choisi d'aborder la question autrement, en essayant de comprendre ce qui fait que des étudiantes et des étudiants persistent dans leurs études plutôt que l'inverse. Dans cette veine, s'inscrivent entre autres les travaux de Kember, qui a adapté à la formation à distance le modèle théorique élaboré par Tinto⁸ et fondé sur le concept d'intégration sociale – au sens ici d'intégration à la vie académique et intellectuelle de la communauté universitaire – qu'il a transposé à l'intégration des études à distance à la vie quotidienne de l'étudiante ou de l'étudiant. Kember a ainsi identifié trois mécanismes ou stratégies par lesquels la personne qui fait des études à distance arrive à intégrer celles-ci aux différentes dimensions de sa vie (famille, travail, loisirs, etc.). Le premier de ces mécanismes, *le soutien*, consiste précisément à obtenir divers appuis

(entourage, famille, amis, employeurs, collègues). Le second, *le sacrifice*, signifie que l'étudiante ou l'étudiant renonce à maintenir le même engagement dans toutes les sphères de sa vie pour faire de la place à ses études. Troisième mécanisme, *la négociation* vise à amener d'autres personnes, dans la famille ou au travail, à assumer ou à partager certaines des responsabilités que l'étudiante ou l'étudiant assumait jusque-là.⁹

Dans leurs tentatives d'appliquer les résultats de la recherche pour favoriser la persistance aux études, les établissements de formation à distance ont surtout cherché à concevoir des mesures ou des interventions qui favorisent le sentiment d'appartenance des étudiantes et des étudiants, ce qui, on en conviendra aisément, ne va pas de soi en formation à distance. Les résultats souvent décevants laissent à penser que l'action sur les variables institutionnelles ne saurait totalement suffire et qu'il faut trouver le moyen de prendre en compte des variables personnelles, notamment la motivation de l'étudiante ou l'étudiant. Par ailleurs, on est également tenté d'expliquer ces succès mitigés par le fait que, suivant en cela les conclusions du modèle de Tinto, la plupart des interventions visent les étudiantes et les étudiants débutants. Or, de plus en plus, on s'aperçoit qu'il y a probablement dans l'abandon précoce une part significative de non-engagement face aux études, autrement dit, certains abandonnent – à savoir combien ? – avant même d'avoir vraiment commencé.¹⁰

La suite de cet article illustre comment, au Cégep@distance, on tente d'améliorer la persistance aux études collégiales à distance.

La situation au Cégep@distance

Au Cégep@distance, l'abandon compte globalement pour plus de 80 % des mentions d'échec portées aux bulletins. Mais l'abandon à proprement parler, c'est-à-dire

celui qui résulte dans un échec au bulletin, ne compose qu'une partie du phénomène plus large de ce que l'on pourrait appeler l'inachèvement du cours.

La nécessité d'affiner notre compréhension du phénomène nous a conduit à distinguer cinq catégories¹¹ de ce que nous appelons ici « l'inachèvement du cours ». Dans les deux premières, il y a annulation de l'inscription au cours, ce qui implique qu'aucun bulletin ne sera émis pour ce cours. Les trois autres supposent le maintien de l'inscription mais sans que le cours soit complété, elles résultent toutes dans une mention d'échec portée au bulletin de l'étudiante ou de l'étudiant.

1° *La désinscription officielle* correspond à la situation où la personne inscrite demande officiellement qu'on annule son inscription à un cours, et ce, dans les cinq semaines suivant cette inscription. Dans ce cas, comme l'inscription est tout simplement annulée, il n'y a aucune émission de bulletin.

2° *La désinscription automatique* survient lorsque l'étudiante ou l'étudiant ne retourne pas le coupon de confirmation d'inscription que lui envoie le Cégep@distance, s'il n'a produit

aucun devoir dans les huit semaines suivant son inscription au cours ; l'effet est ici le même que dans le cas précédent.

3° *L'abandon sans transmission de devoir* correspond à la situation de l'étudiante ou de l'étudiant qui a demandé le maintien de son inscription (en retournant le coupon de confirmation) mais qui n'y donne pas suite, c'est-à-dire qu'il ne transmet toujours aucun devoir ; l'étudiante ou l'étudiant reçoit alors la mention « échec ».

4° *L'abandon après transmission d'un ou de quelques devoirs* où l'étudiante ou l'étudiant ne transmet qu'un ou que quelques-uns des devoirs requis et ne complète donc pas le cours¹²; la mention « échec » est portée à son bulletin.

5° *L'abandon après transmission de tous les devoirs* correspond au cas de l'étudiante ou de l'étudiant qui ne s'inscrit ou ne se présente pas à l'examen final d'un cours pour lequel il a cependant produit tous les devoirs. Cela survient dans 15 % à 20 % des cas d'abandon. Mais le phénomène touche certains types de cours plus que les autres, en particulier les cours d'anglais et d'espagnol, ce qui donne à

penser que les étudiantes et les étudiants concernés cherchent plutôt à enrichir leur culture personnelle qu'à acquérir une formation sanctionnée ; « on présume que le statut d'auditeur aurait convenu davantage à ces personnes.¹³ » Comme dans les deux cas qui précèdent, il en résulte un échec au bulletin.

C'est au début de 1997 que le Cégep@distance a introduit la pratique – à laquelle il est fait référence plus haut – qui consiste à exiger une confirmation d'inscription par écrit de toute personne n'ayant transmis aucun devoir huit semaines après la date de son inscription à un cours. L'étudiante ou l'étudiant dispose alors de trois semaines pour retourner le coupon de confirmation, à défaut de quoi on annule son inscription. Comme on peut le voir dans le **tableau 1**, cette pratique a eu pour effet de diminuer le nombre des abandons avec mention d'échec et, de manière presque inversement proportionnelle, d'augmenter le nombre des désinscriptions ; on remarquera d'ailleurs que la proportion d'inachèvement du cours reste globalement la même tout au long de la période d'observation, soit autour de 36 % à 37 %.

TABLEAU 1 – La persistance dans les études au Cégep@distance

ANNÉE	INACHÈVEMENT DU COURS			ACHÈVEMENT DU COURS (réussi ou non)	TOTAL DES INSCRIPTIONS REÇUES N = 100 %
	A désinscription (catégories 1 et 2)	B abandon (catégories 3, 4, 5)	Somme de A et B		
1995-1996	4 %	33 %	37 %	63 %	16 261
1996-1997	8 %	26 %	34 %	66 %	14 378
1997-1998	11 %	26 %	37 %	63 %	15 225
1998-1999	11 %	25 %	36 %	64 %	15 729
1999-2000	10 %	27 %	37 %	63 %	18 384
1995-2000	9 %	28 %	37 %	63 %	80 477

Il faut noter que les étudiantes et les étudiants en commandite se distinguent de leurs collègues sur le plan du cheminement et du rendement scolaires. Ainsi, il y a une différence relativement nette quant à la persistance dans les études entre les personnes en commandite et celles sans commandite (écart moyen de près de 4 points de pourcentage) à l'avantage des premières. Cela pourrait bien s'expliquer par le fait que les étudiantes et les étudiants en commandite baignent déjà dans un contexte d'études, avec les habitudes et les ressources que cela suppose, alors que leurs collègues sans commandite, hormis les services de tutorat et d'aide pédagogique du Cégep@distance, doivent compter sur leurs ressources personnelles.

L'impact sur la réussite

La mesure de désinscription automatique introduite en janvier 1997 aura tout de même eu un effet notable dans les taux de réussite, puisque le calcul de ceux-ci ne porte que sur les inscriptions maintenues ou confirmées. On remarquera donc, dans le **tableau 2**, une nette augmentation (plus de 5 points de pourcentage) dans le taux de réussite de l'année 1996-1997, par comparaison avec 1995-1996 ; ce taux se maintient ensuite à peu près au niveau de 1996-1997. On remarquera aussi que les échecs « par abandon » sont de 4 à 5 fois plus nombreux que les échecs à proprement parler, lesquels se situent généralement en deçà des 8 %.

LE TUTORAT AU CÉGEP@DISTANCE

Pour chaque cours auquel il s'inscrit, l'étudiante ou l'étudiant est jumelé à un tuteur ou à une tutrice, dont le rôle consiste à l'aider et à le soutenir dans sa démarche d'apprentissage. Le tuteur ou la tutrice doit principalement corriger et annoter les devoirs et l'examen, répondre aux questions de ses étudiantes et de ses étudiants touchant la matière, les aider à se préparer à l'examen final et relancer ceux qui semblent en difficulté.

Dès qu'il reçoit confirmation d'une nouvelle inscription, la tutrice ou le tuteur envoie une lettre de bienvenue encourageant la personne inscrite à prendre contact avec lui. Chacun assure une période fixe de disponibilité téléphonique de deux heures par semaine ; l'étudiante ou l'étudiant peut aussi s'adresser à lui en tout temps par le biais de la messagerie vocale, son appel lui étant retourné dans les deux jours ouvrables. Les cahiers de devoir comportent également une section intitulée *Questions de l'étudiante ou de l'étudiant* où celui-ci peut inscrire ses questions auxquelles la tutrice ou le tuteur répondra en même temps qu'il procédera à la correction du devoir.

Il est ressorti d'enquêtes menées pour connaître la satisfaction de notre clientèle à l'égard de nos services que, si la durée de la période de disponibilité ne fait généralement pas problème, il en va autrement du moment précis où la tutrice ou le tuteur est disponible. Pour contrer ce problème, nous expérimentons cet automne, dans le cadre des cours de français, ce que nous appelons le « tutorat-matière ». Cela signifie que toute personne inscrite dans un cours de français peut joindre une personne spécialiste de cette discipline les soirs où sa propre tutrice ou son propre tuteur n'assure pas de disponibilité.

Il est important de noter que la communication téléphonique avec la tutrice ou le tuteur est laissée à l'initiative de l'étudiante ou de l'étudiant, possibilité dont tous ne se prévalent pas.

TABLEAU 2 – La réussite scolaire au Cégep@distance

ANNÉE	ÉCHEC AU BULLETIN			RÉUSSITE	TOTAL DES INSCRIPTIONS AVEC ÉMISSION DE BULLETIN N = 100 %
	A cours non terminé (catégories 3, 4, 5)	B cours non réussis	Somme de A et B		
1995-1996	35 %	6 %	41 %	59 %	15 606
1996-1997	29 %	7 %	36 %	64 %	13 682
1997-1998	29 %	7 %	36 %	64 %	13 504
1998-1999	28 %	7 %	35 %	65 %	13 964
1999-2000	30 %	6 %	36 %	64 %	16 547
1995-2000	30 %	7 %	37 %	63 %	73 303

La recherche de solutions

Les cinq premières années d'existence du Cégep@distance ont été employées essentiellement à mettre en place les processus – de production, d'encadrement et de suivi, etc. – qui devaient permettre la réalisation de son mandat, puis à développer le répertoire des cours offerts. L'augmentation du volume d'activités a fait émerger les problèmes, en particulier celui de la persistance – ou plus justement de la non-persistance – dans les études à distance.

De sorte qu'en 1996-1997, un comité a été formé avec le mandat de « [préciser] les catégories d'abandon et les paramètres d'une recherche sur le sujet [et de déterminer] les moyens de recueillir, par catégories d'abandon, les raisons de l'abandon scolaire au Centre collégial de formation à distance¹⁴ et les pistes d'action pour remédier à la situation.¹⁵ » Les paramètres de la recherche étant posés, celle-ci fut réalisée au cours de l'année 1999-2000¹⁶.

Par l'analyse de la documentation scientifique sur le sujet, d'une part, et l'analyse des données sur le cheminement et le rendement scolaires, d'autre part, de même que par une enquête auprès d'étudiantes et d'étudiants récemment inscrits dans les cinq cours présentant les plus hauts taux d'abandon, cette recherche descriptive et exploratoire visait à répondre aux quatre questions suivantes :

- Qui sont celles et ceux qui abandonnent des cours au CCFD ?
- Pourquoi abandonnent-ils des cours à distance ?
- Recommanderaient-ils les études à distance à des amis ?
- Comment peut-on les aider à persévérer ?

Si la recherche a confirmé que les hommes abandonnent plus que les femmes et les personnes sans commandite plus que celles en commandite, elle a également

*Si la recherche a confirmé
que les hommes abandonnent
plus que les femmes, [...] elle a également permis
de constater que l'abandon
est davantage le fait
des personnes
ayant entre 30 et 34 ans.*

permis de constater que l'abandon est davantage le fait des personnes ayant entre 30 et 34 ans. Ces données, comme d'autres recueillies dans le cadre de cette recherche, tendent à confirmer les traits relevés dans la documentation quant aux caractéristiques des étudiantes et des étudiants qui abandonnent des cours en formation à distance. Notamment, on constate que les personnes ayant peu ou pas de scolarité antérieure au niveau d'études supérieures sont plus susceptibles d'abandonner des cours. De même celles qui effectuent un retour aux études après une interruption de cinq ans ou plus, ce qui semble être le cas de nos 30-34 ans.

Quant aux causes d'abandon, les raisons invoquées par les étudiantes et les étudiants ont été rangées sous trois catégories préétablies. Sous la rubrique des raisons personnelles, ceux-ci ont identifié principalement : le manque de discipline personnelle, le manque de motivation, le manque d'organisation et la mauvaise gestion de son temps et, finalement, les acquis préalables faits depuis longtemps. Les raisons liées à l'encadrement et au soutien pédagogiques relèvent surtout de la difficulté à rejoindre la tutrice ou le tuteur, du manque de temps à accorder à chaque élève, d'un manque de précision dans les réponses, du peu ou de l'absence d'explication sur les réponses et du peu d'appui des proches. Enfin, au chapitre des raisons liées au matériel pédagogique, les étudiantes et les étudiants estiment que les cours

sont exigeants, que les devoirs sont plus difficiles que la matière et qu'il manque d'explications dans le matériel de cours.

Fait intéressant à souligner, aucune personne, ni même celles qui ont abandonné un ou des cours, ne déconseillerait à ses amies ou à ses amis de s'inscrire en formation à distance. Plusieurs leur adresseraient toutefois des mises en garde, comme de s'assurer qu'ils disposent de suffisamment de temps pour étudier, de ne pas prendre trop de cours à la fois, d'être responsables et... de ne pas croire que « ce sera plus facile de réussir » que dans un cours traditionnel.

Mais les étudiantes ou les étudiants ont surtout proposé des moyens de mieux soutenir la motivation, moyens dont le comité responsable de la recherche s'est inspiré dans la formulation de ses recommandations quant aux mesures à prendre pour favoriser la persistance dans les études au Cégep@distance. Toutes ces recommandations ont d'ailleurs été reprises dans notre Plan de réussite et de diplomation.

*Quant aux causes d'abandon,
sous la rubrique des
raisons personnelles, les étudiantes et les étudiants ont
identifié principalement :*

- ♦ *le manque de discipline personnelle,*
- ♦ *le manque de motivation,*
- ♦ *le manque d'organisation,*
- ♦ *la mauvaise gestion de son temps et, finalement,*
- ♦ *les acquis préalables faits depuis longtemps.*

Les mesures prises et les mesures à prendre

Parmi les stratégies et les moyens retenus, certains sont d'ordre administratif, dont l'assouplissement des règles relatives aux délais dans quelques circonstances particulières et la mise en place de différentes mesures visant à réduire les délais d'inscription à l'examen final. On ne saurait toutefois minimiser l'importance de tels moyens, qui visent en fait à contrer l'effet chez l'étudiante ou l'étudiant des « irritants » inhérents à la formation à distance.

Au chapitre de l'encadrement, le Cégep@distance s'est doté depuis près de trois ans d'un système de messagerie vocale permettant à l'étudiante ou à l'étudiant de laisser en tout temps à sa tutrice ou à son tuteur un message avec l'assurance d'un retour d'appel dans les deux jours ouvrables. Cette mesure vise à permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de bénéficier de l'aide de sa tutrice ou de son tuteur en dehors de la période de disponibilité téléphonique de deux heures que chacun doit assurer chaque semaine. En effet, il est ressorti d'enquêtes menées pour connaître la satisfaction de notre clientèle à l'égard de nos services que, si la durée de la période de disponibilité ne fait généralement pas problème, il en va autrement du moment précis où cette aide est disponible. Pour contrer ce problème, nous expérimentons depuis l'automne dernier, dans le cadre des cours de français, ce que nous appelons le « tutorat-matière ». Cela signifie en clair que toute personne inscrite dans un de nos cours de français peut joindre une personne spécialiste de cette discipline les soirs où sa propre tutrice ou son propre tuteur n'assure pas de disponibilité.

Par ailleurs, tout en améliorant l'encadrement traditionnel par téléphone, on a choisi également d'augmenter la part de l'encadrement télématique, c'est-à-dire la communication avec la tutrice ou le tuteur par courriel, par les forums de discussion, etc. Cette hausse se poursuit à mesure que sont introduits de nouveaux

*Nous expérimentons
depuis l'automne dernier,
dans le cadre des cours
de français,
ce que nous appelons
le « tutorat-matière ».
Cela signifie en clair que
toute personne inscrite dans
un de nos cours de français
peut joindre une personne
spécialiste de cette discipline
les soirs où sa propre tutrice
ou son propre tuteur n'assure
pas de disponibilité.*

cours en ligne ou des cours avec devoirs et encadrement par Internet ; une vingtaine de ces cours devraient donc s'ajouter en 2002-2003 à la quinzaine de cours de ce type déjà disponibles. Mais comme l'encadrement en ligne commande des façons de faire et des habiletés nouvelles, le Cégep@distance a produit l'an dernier un Guide d'encadrement des cours Internet destiné aux tutrices et aux tuteurs, lequel leur est dorénavant accessible sur notre site Web¹⁷ et fera, cette année, l'objet de séances de perfectionnement offertes aux tutrices et aux tuteurs intéressés.

S'agissant d'encadrement, il faut encore souligner que, depuis l'hiver 2000, le Cégep@distance requiert de ses tutrices et de ses tuteurs qu'ils relancent directement ceux de leurs étudiantes et étudiants dont la note au premier ou au deuxième devoir est inférieure à 70 %.

Une autre série de mesures d'aide à la réussite et à la diplomation consiste dans la mise à la disposition des étudiantes et des étudiants d'outils d'aide à l'apprentissage. Le premier de ces outils prend la

forme d'une vidéocassette de 15 minutes intitulée *Les conseils d'un ami... juste avant de débiter votre formation*, que reçoit toute personne nouvellement inscrite, avec son matériel de cours. Entre autres choses, on y invite l'étudiante ou l'étudiant à se mettre au travail dès réception de son matériel et on le guide dans l'adoption d'habitudes et de méthodes de travail de même que dans la création de conditions propices à l'apprentissage. On lui rappelle aussi les services dont il dispose chez nous, notamment celui de l'aide pédagogique individuelle, et on lui indique la meilleure façon de préparer un appel à sa tutrice ou à son tuteur, par exemple en précisant et notant ses questions par écrit. Dans le même ordre d'idées, tous les guides d'études (sorte de plan de cours détaillé, élaboré en fonction de chacun des cours) produits à partir de l'automne 2001 comportent un outil d'organisation du temps et de préparation à l'examen.

Des outils d'aide à l'apprentissage ont aussi été rendus accessibles sur le site Web du Cégep@distance, en particulier le guide *Le stress et les examens*, qui est en outre envoyé, en format imprimé, à toute étudiante ou tout étudiant qui en fait la demande ou qui est inscrit à un examen de reprise. L'étudiante ou l'étudiant qui éprouve de la difficulté en français peut se référer au matériel d'aide en ligne conçu et réalisé par le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). Enfin, un module de mise à niveau en mathématiques est également accessible sur notre site Web. Pour ce qui touche les mathématiques, on peut aussi se procurer chez nous, en format imprimé, 30 fascicules couvrant toutes les notions préalables aux études collégiales, matériel produit par le Centre d'aide en mathématiques du collège de Rosemont.

Aux stratégies et aux moyens évoqués, il faut encore ajouter : le raffinement de nos outils de suivi du cheminement et du rendement scolaires des élèves par la création d'un système d'information sur

les cours et les programmes, de même que la systématisation de l'évaluation de la satisfaction des étudiantes et des étudiants à l'égard de chacun des cours suivis au Cégep@distance. Cette dernière opération, lancée l'automne dernier, sert en même temps à relancer les étudiantes et les étudiants ayant abandonné leur cours, afin de connaître les motifs de leur abandon et les mesures qui auraient pu l'empêcher.

Des moyens sont donc pris pour améliorer la persistance dans les études au Cégep@distance, il reste à en mesurer les retombées, ce à quoi nous nous employons d'ailleurs déjà. ✉

sdorais@cegepadistance.ca

une situation d'échec », les moyennes aux premiers devoirs des élèves ayant abandonné par la suite se situant entre 70 % et 74 %. Cf. Centre collégial de formation à distance, *Recherche sur la persévérance scolaire au CCFD*, p. 10.

13. *Ibid.*
14. Ancien nom du Cégep@distance jusqu'en juin 2002.
15. Centre collégial de formation à distance, *Rapport du comité sur l'abandon scolaire*, 30 juin 1997, p. 2.
16. Centre collégial de formation à distance, *Recherche sur la persévérance scolaire*, 18 p.
17. <http://cegepadistance.ca>

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. L'élève en commandite est habituellement inscrit à temps plein dans un collège du réseau mais il a reçu de ce collège l'autorisation de suivre un ou quelques cours dans un autre établissement. Voir « Le Cégep@distance, acteur méconnu du réseau collégial », *Pédagogie collégiale*, Vol. 16, n° 1, p. 19.
2. BELAWATI, Tian, « Understanding and Increasing Student Persistence in Distance Education : A Case of Indonesia », <http://infosia.ut.ac.id/Jurnal/71tian.htm> (consulté le 28 mars 2003).
3. IDÉACTION GROUPE CONSEIL LTÉE, *Évaluation du programme de formation à distance au collégial. Étude qualitative sur le rendement scolaire des élèves*, Rapport d'évaluation présenté à la Direction de l'enseignement privé et de la coordination interne, mars 1998, 79 p.
4. Ancien nom du Cégep@distance jusqu'en juin 2002.
5. Au secondaire, la SOFAD a le mandat de produire les cours et les commissions scolaires de les diffuser.
6. BOURDAGES, L. et C. DELMOTTE, « La persistance aux études universitaires à distance », *Revue de l'éducation à distance*, vol. 16, n° 2, automne 2001, p. 24.
7. BERTRAND, L., L. DEMERS et J. M. DION, « Contre l'abandon en formation à distance : expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-Université », *Revue de l'enseignement à distance*, vol. 9, n° 2, 1994. [http://cade.athabascau.cavol9.2_10_bertrand_et_al.html]
8. Pionnier de la recherche sur l'abandon des études universitaires en mode traditionnel, Vincent Tinto sera conférencier au Colloque APOP/AQPC 2003.
9. BOURDAGES, *op. cit.*, p. 31.
10. *Ibid.*
11. Ces distinctions ont été proposées aux pages 2 et 3 du *Rapport du comité sur l'abandon scolaire*, Centre collégial de formation à distance, 30 juin 1997 (révisé en août 1999).
12. Une étude menée en 1998 par le Cégep@distance montre que cette forme d'abandon survient le plus souvent après transmission d'un ou de deux devoirs et « même si l'élève n'est pas dans

Sophie DORAIS œuvre dans le réseau collégial depuis plus de vingt ans, principalement à titre de conseillère pédagogique. Elle a, entre autres, collaboré à la création de la revue Pédagogie collégiale, dont elle a été membre du comité de rédaction de 1987 à 1991. Elle est membre du Conseil supérieur de l'éducation où elle a également siégé à la Commission de l'enseignement collégial. Depuis un peu plus d'un an, elle a choisi d'aller explorer le domaine fascinant de la formation à distance.