

Notes et taux de décrochage inébranlables durant la Covid-19 en enseignement universitaire à distance

Ambroise Baillifard, Corinna S. Martarelli

DANS **SAVOIRS** 2022/3 (N° 60), PAGES 13 À 30

ÉDITIONS **L'HARMATTAN**

ISSN 1763-4229

ISBN 9782140314308

DOI 10.3917/savo.060.0013

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2022-3-page-13.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Notes et taux de décrochage inébranlables durant la Covid-19 en enseignement universitaire à distance

Ambroise BAILLIFARD

EDUDL (Educational Development Unit in Distance Learning), UniDistance, Suisse

Corinna S. MARTARELLI

Faculté de psychologie, UniDistance, Suisse

Résumé

Avec la Covid-19, d'aucuns pensaient que les études universitaires allaient être impactées négativement par le passage au tout à distance. La diminution des contacts sociaux, l'éloignement physique de la réalité universitaire et l'ambiance anxiogène pouvaient faire craindre le pire. Deux semestres plus tard, nous faisons un bilan au sein de UniDistance Suisse grâce à deux sources d'informations principales : une comparaison pluriannuelle des taux de décrochage pluriannuels ($n=4664$) et des résultats notés ($n=3577$). Des tests de chi-carré de Pearson et U de Mann-Whitney complètent les analyses descriptives. Les résultats interdisent de conclure à un impact négatif significatif de la Covid-19 sur la réussite universitaire d'étudiants non traditionnels, adultes en reprise d'études (âge moyen = 35 ans). Ce constat révèle la résilience et le mérite de la majorité des personnes concernées qui ont pu trouver les ressources pour faire face.

Mots-clés : Covid-19, abandon, persévérance, notes, adhésion au changement

Covid-19 in distance learning: a global disruption that remains inapparent in university dropout and grades

Abstract

With Covid-19, many believed that the shift from face-to-face to distance learning would negatively affect academic success. The decrease in social contacts, the physical distance from university life and the anxiety-provoking atmosphere could make us expect the worst. Two semesters later, we conducted an assessment within UniDistance Suisse using two main sources of information: a comparison of multi-year dropout rates ($n=4664$) and of grades ($n=3577$) by focusing on differences between classes before

vs. during the Covid-19 lockdown. We completed the descriptive analyses with Pearson's chi-square and Mann-Whitney U tests. The results did not provide support for a negative impact of the Covid-19 lockdown on the academic success of non-traditional students, i.e. adults returning to study (average age = 35 years). This finding reveals the resilience and merit of the majority of those concerned who were able to find the resources to cope.

Keywords: Covid-19, dropout, perseverance, grades, capacity to adapt, performance

Introduction

Cet article étudie l'évolution des taux de réinscription et des notes durant la Covid en début de bachelor. Il articule ces données avec les réponses d'étudiant.e.s à un sondage portant sur la persévérance. L'échantillon étudié se trouve dans une institution qui est passé d'un enseignement hybride à un enseignement 100 % à distance en mars 2020. Cette recherche a été menée par préoccupation pour une hausse des taux de décrochage et une baisse des performances.

Le contexte universitaire face à un double choc

Agir sur les facteurs favorables au taux de rétention des étudiant.e.s ou qui favorisent leur réussite est un souci de nombreuses institutions universitaires (Bégin et Ringuette, 2005 ; Sauvé *et al.*, 2006). Parmi ces facteurs protecteurs jouent un rôle significatif le soutien des pairs ou les relations positives avec d'autres étudiant.e.s (Sauvé *et al.*, 2006), la perception d'intégration sociale avec ses pairs, les contacts avec les enseignant.e.s (Tinto, 1993), le soutien de personnes bienveillantes (Pariat, 2008), une confiance dans ses propres capacités (Bandura, 1977 ; Schunk et Di Benedetto, 2021), un projet professionnel solide et une perspective solide de l'environnement éducatif (Romainville, 2000).

En mars 2020, les étudiant.e.s du monde entier qui vivaient un début de cursus faisaient face à un double choc. Le premier, intemporel, appelé « choc de la réalité » par Pariat (2008, p. 14), concerne la difficulté à s'adapter durant les premières sessions à l'université. Les plus touchés sont les étudiant.e.s qui souffrent d'un déficit de soutien social (Larose et Boivin, 1998) ou qui ne décodent pas les règles de fonctionnement du milieu universitaire (David et Melnik-Olive, 2014). Le second choc, imprévu, fut celui d'une pandémie mondiale qui s'est amplifiée peu après les premières semaines à l'université, cruciales pour la réussite (Pariat, 2008 ; Coulon, 2005 ; Pageau

et Médaille, 2005). L'impondérabilité de ce second choc semble avoir forcé beaucoup d'enseignant.e.s et d'étudiant.e.s à le subir plutôt qu'à l'accompagner (Leyrit, 2020).

Problématique

Un bouleversement en théorie propice au décrochage et au désengagement

La majorité des institutions universitaires ont répondu au contexte pandémique en basculant vers une organisation complètement à distance. Les étudiant.e.s se retrouvaient chez eux pour suivre leurs cours, réduisant leurs contacts et rencontrant les enseignant.e.s par logiciel de vidéo-conférence interposé. Les facteurs protecteurs du décrochage semblaient fortement attaqués, alors qu'augmentaient les facteurs favorables au décrochage : injonction à l'auto-organisation (David et Melnik-Olive, 2014), sentiment d'isolement (Andres *et al.*, 1996), environnement anxiogène, difficulté d'ajustement (Crespo et Houle, 1995 ; Tremblay, 2005). Dans ce contexte d'apprentissage chamboulé, beaucoup s'attendaient à une hausse des taux de décrochage. Ainsi, en août 2020, une note du secrétaire général de l'Onu mettait en garde contre un risque de décrochage massif de 24 millions d'apprenants (touchant surtout les milieux défavorisés et les femmes) dû à la Covid-19, tandis que l'Unesco prédisait des taux records de décrochage concernant l'enseignement supérieur au point que 7,9 millions d'étudiants en moins s'inscriraient à l'université (Amelan, 2020).

De nombreuses études (voir la méta-analyse de Richardson, Abraham et Bond, 2012) ont analysé les performances à l'université. Elles ont mis en évidence des facteurs qui peuvent la prédire : caractéristiques individuelles (Vandamme *et al.*, 2007), personnalité (Poropat, 2009), résultats antérieurs, présence au cours (Chen et Lin, 2008 ; Credé *et al.* 2010), assiduité (Crede *et al.*, 2010), régularité (Cao *et al.*, 2018), utilisation de médias sociaux (Kirschner et Karpinski, 2010) et interactions sociales (Kassarnig *et al.*, 2018 ; Zimmerman, 2003). Quant aux facteurs prédicteurs de l'abandon, catégorisés par Bissonnette (2003), la période Covid semble impacter les facteurs interpersonnels (par ex. l'isolement social, les relations avec d'autres étudiant.e.s, les relations avec le personnel académique), et les facteurs institutionnels (par ex. les dispositifs pédagogiques). En effet, les étudiant.e.s ont essentiellement vécu un changement consistant à ne plus se rencontrer en face-à-face ni entre eux ni avec leurs enseignant.e.s. On peut donc s'attendre à une augmentation du décrochage (c'est-à-dire une diminution de la

persévérance) et une baisse de la performance mesurée par les notes. Malgré tout, ces prévisions se matérialisent différemment selon les pays, les âges, les facultés et les niveaux socio-économiques.

Un champ de recherches à ses débuts

La plupart des institutions se sont intéressées à la persévérance et aux performances de leurs étudiants durant l'épidémie. Souvent, elles abordèrent le sujet par questionnaires autorapportés ou interviews (par ex. Sintema, 2020 ; Limniou *et al.*, 2021 ; Shuja *et al.*, 2021). Les travaux publiés concernent surtout les degrés primaire et secondaire et portent généralement sur le décrochage et la persévérance, alors qu'à notre connaissance ils restent muets à propos de l'évolution de la performance.

Au Portugal, 84,1 % des enseignant.e.s (n=170, degrés variés, régions géographiques variées) interrogés par Sousa *et al.* (2021) ont perçu une baisse de la qualité des travaux d'étudiant.e.s avec une grande variabilité interindividuelle. Parmi eux, 87,6 % ne se sentaient pas pleinement préparés à basculer vers la distance. Côté étudiant.e.s, Pokhrel et Chhetri (2021) différencient, en fonction de leurs conditions de vie, ceux qui sont vulnérables de ceux qui sont armés pour faire face. Ils donnent l'exemple d'étudiant.e.s du Bouthan, issus de familles rurales, ayant demandé de fixer les examens de telle façon à pouvoir travailler aux champs durant les matinées. Quant aux taux de décrochage, ils sont restés stables ([2 % ; 2,1 %]) durant la période Covid-19 au Ghana (au primaire et aux secondaires inférieur et supérieur) alors que les redoublements ont triplé (passant de 3,5 % en 2018 à 10,5 %) selon Abreh *et al.* (2021). Les milieux socio-économiques défavorisés étaient les plus touchés. Goudeau *et al.* (2021) proposent un cadre théorique expliquant pourquoi les écarts de réussite entre classes sociales tendent à augmenter en enseignement à distance. Plus le processus d'apprentissage reposerait sur les familles, plus il dépendrait de ressources numériques, plus les inégalités seraient fortes.

Quant aux universités occidentales, la recherche reste silencieuse. Elle ne répond pas de façon tranchée à la question des impacts négatifs de la période Covid sur le décrochage, les notes et la persévérance. La littérature mêle des résultats réjouissants à des perspectives sombres. Ainsi, en 2020, beaucoup d'étudiant.e.s canadiens disaient préférer travailler à distance, depuis leur maison, où ils jouissaient de tout le confort nécessaire (Oneyrna *et al.*, 2020), tandis que Sahu (2020) ou Odriozola-Gonzaléz *et al.* (2020) rappelaient l'ampleur des symptômes de troubles mentaux signalés par les étudiants espagnols. En 2021, aux États-Unis, le taux de décrochage

en première année est resté à 30 %, conforme aux années précédentes (Hanson, 2021), alors qu’Azevedo *et al.* (2021) mettent en garde contre des défauts d’apprentissage capables de générer des pertes financières majeures dans les trajectoires futures des étudiants.

Hypothèses de l’étude

Basée sur la littérature présentée, cette étude fait trois hypothèses concernant les étudiant.e.s (âge moyen = 35 ans) en première année de bachelor de UniDistance Suisse durant la période Covid.

1. Les taux de décrochages seraient plus élevés durant la période d’enseignement 100 % à distance.
2. La performance académique (en termes de notes) serait affectée négativement.
3. La majorité des étudiant.e.s affirmerait que leur propre persévérance fut faible.

Pour faciliter la lecture de cet article, nous tenons à préciser que ces trois hypothèses seront rejetées. De plus, nous précisons que le corps étudiant de cette étude (assumant en général une charge familiale ou professionnelle) diffère de celui des universités traditionnelles. Ce sont des adultes en reprise d’études.

Méthode

Caractéristiques de la population étudiée et propriétés statistiques

La population étudiée vient de UniDistance Suisse qui a basculé vers un enseignement 100 % à distance durant la période Covid. Comme ailleurs dans le monde, les enseignants ont la plupart du temps transposé leur cours et leurs examens dans un format adapté à la distance (Slade *et al.*, 2021). Pour l’échantillon de cette étude, un enseignement hybride (c’est-à-dire alternant de la présence et de la distance) avec une approche pédagogique de la classe inversée avait été pensé pour la distance avant et pendant la période Covid.

Le corps étudiant (âge moyen = 35 ans) suit majoritairement ses études à temps partiel, supportant des charges familiales ou professionnelles en parallèle. Seules les personnes ayant débuté leur bachelor en 2020 ($n = 798$; femmes = 66 %) appartiennent à l’échantillon parce qu’elles sont davantage exposées au désengagement (voir l’introduction). Elles sont 285 à appartenir à la cohorte du printemps 2020 et 513 à celle de l’automne 2020. Elles se

répartissent entre quatre filières (psychologie, économie, droit et histoire), soit en français (47 %), soit en allemand (53 %).

Propriétés statistiques de l'échantillon

Comme la puissance d'un test statistique dépend du nombre de sujets, de la différence à détecter et de la variabilité des observations (Lozeron et Gayet-Ageron, 2019), nous avons choisi cet échantillon de début de bachelor. En effet, la taille des cohortes est plus élevée en début de cursus. Ensuite, les taux de décrochage dans l'enseignement tertiaire sont à la fois stables depuis des décennies (Bodin et Orange, 2013) et plus élevés en début de cursus (Crespo et Houle, 1995 ; Romainville, 2000). De 22 % à 55 % en première année en Suisse (Unil, 2014 ; Peila, 2020), environ 25 % en France (Bodin et Millet 2011 ; Bodin et Orange, 2013), 30 % aux États-Unis (Hanson, 2021). Enfin, si l'on étudiait l'ensemble des étudiant.e.s, nos analyses devraient surmonter une solide objection : des variables parasites peuvent différencier les étudiant.e.s en fonction de leur avancement dans les études ou dans leur capacité à faire face à une période pandémique. Par exemple, être parvenu en fin de cursus signifie avoir pu, à de multiples occasions, nouer des liens sociaux universitaires et, simultanément, avoir eu la capacité de faire face au choc des premières sessions. Réduire l'analyse aux deux premiers semestres, c'est donc contrôler des variables parasites potentiellement protectrices en période de pandémie.

Choix des variables et analyses statistiques

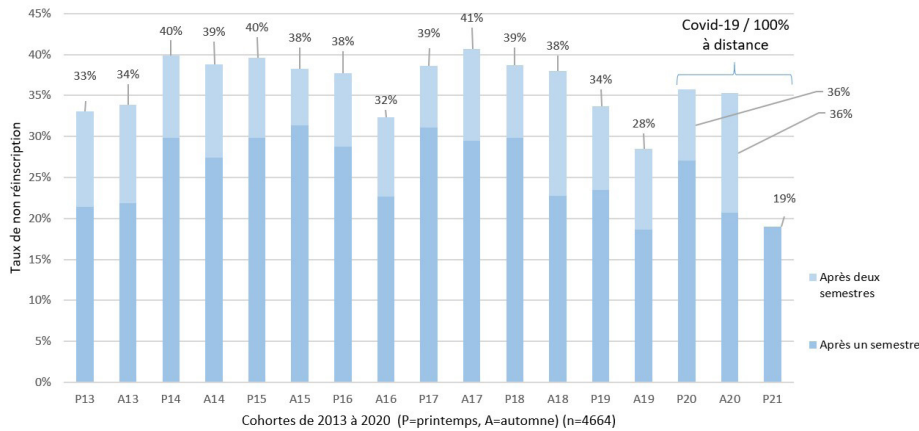
Nos deux principales sources d'informations sont les taux de décrochage pluriannuels durant les deux premiers semestres de bachelor et les notes moyennes obtenues lors du premier semestre universitaire. Ces taux font l'objet d'une analyse descriptive et d'une analyse statistique (Chi carré pour les taux de décrochage et U de Mann-Whitney pour les notes). Les analyses statistiques sont faites avec le logiciel open-source Jasp (2021). Le test Chi carré de Pearson ($n=1510$) et le test U de Mann-Whitney ($n=1238$) permettent respectivement de comparer les fréquences de décrochage entre 2019 ($n=712$) et 2020 ($n=798$, cours 100 % à distance) et les médianes des notes entre 2019 ($n=587$) et 2020 ($n=651$, cours 100 % à distance). La taille des échantillons entre 2019 et 2020 diffère selon que l'on analyse les taux de décrochage ou les notes, parce que les sujets ayant abandonné le cursus avant la période d'examens (125 en 2019 et 147 en 2020) ont été exclus de ces analyses.

À ces données s'ajoute une information secondaire afin de répondre à notre troisième hypothèse : un sondage interne (décembre 2020) proposé à tous les étudiant.e.s ayant débuté leurs études en automne 2020 et complété par 218 d'entre eux (taux de réponse = 29 %). Deux questions abordent les perceptions étudiantes à propos de leur persévérance. L'une demandait : « Avez-vous persévéré dans ce semestre ? » sur une échelle de likert en 9 points (1 = j'ai abandonné dès le départ ; 3 = j'ai été peu persévérant.e ; 5 = j'ai fait le minimum pour réussir ; 7 = j'ai été persévérant.e ; 9 = je me suis investi.e bien au-delà de ce qui m'était demandé). L'autre sondait « À quel point la Covid-19 a eu un impact négatif sur votre persévérance ? » sur une échelle de Likert en 10 points (1 = pas du tout à 10 = parfaitement).

Résultats

[Un décrochage similaire aux années précédentes]

Figure 1



Évolution du taux de décrochage (défini comme le taux de non-réinscription) de chaque cohorte (min = 145 étudiant.e.s au semestre de printemps 2013 [P13] et max = 513 pour le semestre d'automne 2020[A20]) après le premier et le deuxième semestre de bachelor (n=4664).

Une analyse descriptive des taux de décrochages lors des premiers et deuxièmes semestres de bachelor depuis le printemps 2013 (n=145) jusqu'en automne 2020 (n=513) ne montre pas de changement de tendance durant la période Covid (figure 1). Toutefois, si on réduit la comparaison aux années 2019 et 2020 (tableau 1), on observe une différence entre les taux de décrochage en 1^{er} semestre en 2020 (22.9 %, n=798 en fusionnant le printemps et l'automne) *vs* en 2019 (20.8 %, n=712 en fusionnant le printemps et

l'automne). Cette différence n'est pas significative ($\chi^2(1, N = 1510) = 1.012$, $p = .314$). Notre première hypothèse est donc rejetée.

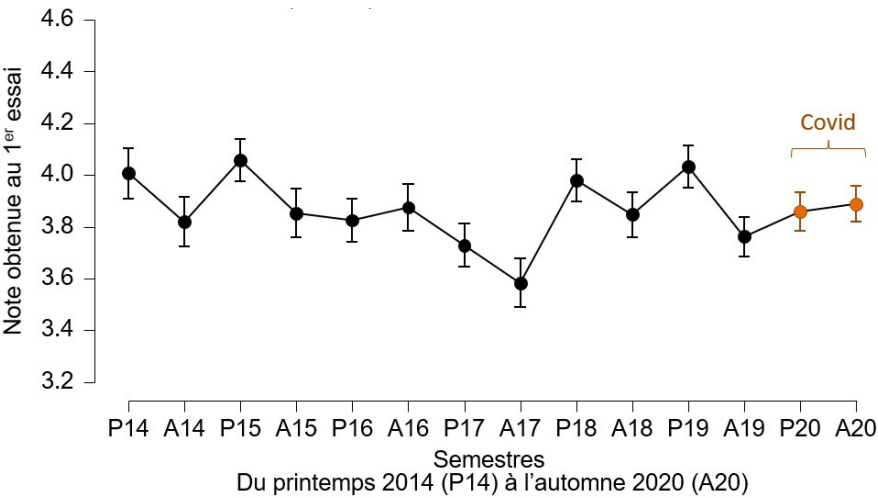
Tableau 1. Tableau de fréquences des décrochages pour les cohortes étudiantes de 2019 et de 2020

		Décrochage		
Année	Nouveaux étudiant.e.s	Non	Oui	Taux de décrochage
2019	712	564	148	20.787 %
2020	798	615	183	22.932 %

Des notes similaires aux années précédentes

Uniquement les notes obtenues lors de la première session d'examens (toutes filières confondues) ont servi d'indicateur de leur évolution. Ce choix est orienté à l'inverse des préférences des équipes enseignantes et de l'institution, car la moyenne des résultats de la 1^{re} session est inférieure aux moyennes réellement inscrites dans les relevés de notes (parce que, *in fine*, seule la note de rattrapage est retenue). Cependant, analyser les résultats de la première session d'examens comporte deux avantages : d'une part, une variance plus grande des notes et, d'autre part, un examen qui a réellement lieu pendant le semestre d'étude.

Figure 2. Évolution des notes obtenues durant la première session d'examen en 1^{re} année de bachelor entre 2014 et 2020. N=3577, Il y a entre [203; 343] étudiant.e.s par semestre. Les écarts-types sont affichés.



L'analyse descriptive (figure 2) peut être complétée par un test statistique non paramétrique U de Mann-Whitney, adapté pour comparer les médianes

de deux échantillons dont la distribution d'une variable ordinale (les notes) n'est pas normale. Le résultat du test U de Mann Whitney (U=193064.50, p=.75) indique que les notes ne sont pas différentes en 2019 (Mdn=4, n=587) qu'en 2020 (Mdn=4, n=651). On ne peut pas affirmer que, durant 2020, les notes sont significativement différentes des notes obtenues durant les années précédentes.

Absence de perception d'un impact négatif fort de la période Covid-19 et persévérance élevée

En marge des résultats précédents, nous disposons des résultats à un sondage interne complété par 218 des étudiant.e.s ayant débuté leurs études en automne 2020 (taux de réponse = 29 %). La première question (« Avez-vous persévéré dans ce semestre ? ») montre qu'environ 3 sondé.e.s sur 4 (74 %, tableau 2) considèrent avoir été persévérants (« 7=j'ai été persévérant.e ») ou davantage durant l'automne 2020. La seconde question abordait l'impact potentiellement négatif de la Covid-19 sur la persévérance. Les 5 % d'étudiant.e.s estimant que la Covid-19 a parfaitement eu un impact négatif (« 10=parfaitement ») sur leur persévérance contrastent avec les 47 % de leurs semblables qui considèrent que la Covid-19 n'a pas du tout (« 1=pas du tout ») eu un impact négatif sur leur persévérance (tableau 2).

Tableau 2. *Avez-vous persévéré dans ce semestre ? (n=218)*

Avez-vous persévéré dans ce semestre ? (n=218)										
	1 = j'ai abandonné dès le départ		3 = j'ai été peu persévérant		5 = j'ai fait le minimum pour réussir		7 = j'ai été persévérant.e		9 = je me suis investi.e au-delà de ce qui m'était demandé.	
n	1	0	0	3	21	32	105	29	27	
%	<.01	.00	.00	.01	.09	.14	.48	.13	.12	
% cumulé				26.1%				73.9%		
A quel point la Covid-19 a eu un impact négatif sur votre persévérance? (n=218)										
	10 = parfaitement	9	8	7	6	5	4	3	2	1 = pas du tout
n	11	2	8	13	15	18	12	17	18	104
%	.05	<.01	.04	.06	.07	.08	.06	.08	.08	.47
% cumulé				22.5%				77.5%		

Note. Pour la 2^e question, nous avons inversé l'échelle par souci de cohérence. En lisant de gauche à droite, le lecteur ira d'une persévérance faible à une persévérance forte ou indépendante de la

Covid-19. Pour la première question, le seuil de persévérance a été fixé à « 7 = j'ai été persévérant.e » pour la première question et à « 5 » pour la seconde.

Discussion

À tort, nous faisons l'hypothèse d'un impact négatif de la période Covid-19 sur les études à UniDistance Suisse. Compte tenu du manque de recherches menées sur ce sujet, d'un biais de sous-publication des résultats négatifs (Mlinarić *et al.*, 2017) et de notre étonnement conceptuel, il est important d'exprimer cette absence d'association trouvée. Alors que certains chercheurs ont pu mettre en évidence une vulnérabilité estudiantine en période de Covid-19 (Le Vigouroux, 2021) et que d'autres ont évoqué une réalité moins sombre qu'elle ne peut paraître au premier regard (Lee *et al.*, 2021), nous pouvons expliquer l'absence d'effets trouvés dans notre établissement par trois pistes complémentaires.

La première est liée aux caractéristiques de l'institution, de la population et du pays étudiés. Tout d'abord, un enseignement à distance efficace doit mettre en œuvre des stratégies pédagogiques propices aux particularités de la distance (Simard *et al.*, 2019). Ce fut le cas dans l'institution étudiée puisqu'elle dispense un enseignement pensé pour la distance, autant avant que pendant la période Covid. Il s'agit d'un enseignement hybride (périodes à distance, entrecoupées de cinq présentiels) et inversé. Ce point est important, car de nombreuses universités eurent tendance à déplacer à distance les pratiques pédagogiques de la présence et nombreux furent les enseignant.e.s affirmant que l'impossibilité de créer à distance le face-à-face expliquait une perte d'efficacité de leur enseignement (Croze, 2021). Malheureusement, transposer à distance des pratiques fonctionnant en présence ne suffit pas (Zhao *et al.*, 2005 ; Caron, 2021). Dans notre étude, un enseignement adapté à la distance, peu impacté, a pu servir de facteur protecteur à tous points de vue. Ensuite, la division de Sandler (2000) entre étudiant.e.s traditionnel.le.s (moins de 25 ans, à temps plein) et étudiant.e.s non traditionnel.le.s confirme la dissemblance entre la réalité vécue à UniDistance Suisse et celle vécue dans des établissements traditionnels. Notre échantillon (âge moyen = 35 ans ; 66 % de femmes) est en théorie plus persévérant que des échantillons d'étudiants utilisés par d'autres chercheurs dans des universités traditionnelles. À distance, les femmes semblent persévérer davantage que les hommes (Terrill et Ducharme, 1994 ; Poelhuber et Chomienne, 2006 ; Richardson *et al.*, 2012 ; Neroni *et al.*, 2019), les plus de 41 ans plus que les 26-40 ans ou que les 21-25 ans (Poelhuber et Chomienne, 2006). Enfin, les chercheurs expliquent souvent les baisses de persévérance pendant la

période Covid par des niveaux socio-économiques bas (Abreh *et al.*, 2021 ; Pokhrel et Chhetri, 2021) dont l'accès aux ressources numériques est déficitaire (Goudeau *et al.*, 2021). Sur ce critère, ils ont travaillé dans des pays incomparables à la Suisse (Ghana, Bouthan...).

La deuxième piste concerne l'adhésion au changement qui est fonction de la facilité à changer, de la petitesse du changement (Thévenet, 2003 ; Duclos, 2015) et de l'absence d'alternative (Bareil *et al.*, 2007). Ainsi, cette adhésion fut d'autant plus élevée que des outils propres à l'enseignement à distance étaient déjà utilisés avant la pandémie. Ensuite, la Suisse a vécu un contexte pandémique enviable par rapport à celui d'autres pays (Turuban, 2021), puisqu'elle figure au 4^e rang mondial en termes de gestion de la pandémie Covid-19 et de sécurité selon les classements du Nation Brands Index (Département fédéral des affaires étrangères, 2020). Enfin, les décisions prises dans un contexte pandémique sont marquées par l'absence d'alternative. Le basculement au tout à distance a été décidé par la plus haute autorité du pays, laissant aux institutions le seul soin d'en faciliter immédiatement la mise en place. Un tel contexte, n'admettant aucune contestation, est propice à « une atténuation du risque de résistances psychologiques » (Soparnot, 2013, p. 36) et facilite l'adhésion à des changements perçus comme des impératifs.

Enfin, la troisième piste explicative se rapporte au principal facteur des difficultés d'ajustement à un contexte universitaire selon Larose et Boivin (1998) et Pariat (2008) : le déficit de soutien social négativement associé avec de nombreux facteurs protecteurs en termes de réussite : relations positives avec ses pairs (Sauvé *et al.*, 2006), perception d'intégration sociale (Tinto, 1993), contacts avec les équipes enseignantes (Tinto, 1993), soutien de personnes bienveillantes (Pariat, 2008), confiance dans ses propres capacités (Bandura, 1977 ; Schunk et Di Benedetto, 2021). Que le déficit social soit plus élevé dans la modalité 100 % à distance n'est pas un fait incontestable. Le soutien social renvoie à la perception de la disponibilité de personnes aptes à fournir du support ressenti comme aidant (Pariat, 2008). Pour certain.e.s étudiant.e.s., ce rôle est mieux comblé par des proches ou la famille dans un apprentissage à distance qu'il ne le serait en présentiel. La Covid-19, loin de fragiliser le soutien social, a pu le rendre plus saillant pour une portion significative de personnes. Ce soutien est plus difficile à détecter, car les étudiant.e.s à distance obtiennent l'essentiel de leur soutien de la part de leur entourage et éprouvent moins le besoin d'interagir avec les pairs (Poelhuber et Chomienne, 2006).

Avant de conclure, une précision essentielle nous tient à cœur. L'ensemble de ce travail porte sur des tendances centrales qui n'informent pas sur le vécu d'un individu particulier. Des personnes ont été fortement contrariées par la période Covid, des trajectoires ont été négativement impactées. Ce que cet article affirme, c'est qu'en termes de tendance centrale (taux de décrochage et notes), l'année 2020 n'est pas différenciable des années précédentes à UniDistance Suisse.

Limites et perspectives

La première limite concerne la généralisation de nos résultats. Les comparaisons fallacieuses entre des contextes éducatifs différents doivent être évitées, qu'il s'agisse de pays, d'universités, de facultés et même de programmes (Roland *et al.*, 2015). Il faut garder à l'esprit que la population étudiée est dite « non traditionnelle » et que le contexte institutionnel était favorable à basculer vers un enseignement entièrement à distance. Une seconde limite concerne le choix des indicateurs. Bien que nous ayons combiné trois indicateurs indépendants, ni la persévérance ni la performance ne sont réductibles aux résultats à un test (Roland *et al.*, 2015) ou à un autre indicateur pris isolément. Le choix d'une mesure impacte les résultats d'une étude (Vermunt, 2005 ; De Clercq *et al.*, 2013). Une troisième limite concerne l'absence de comparaison entre les sentiments des étudiants aujourd'hui et ceux de la période pré-Covid. Par exemple, Lee *et al.* (2021) ont demandé à quel point les étudiant.e.s étaient satisfaits de leurs études aujourd'hui comparativement à avant la pandémie. Quatrième limite : les notes utilisées comme indicateur de performance ne prennent pas en compte d'éventuels biais de correction ou d'évaluation (par ex. clémence des enseignant.e.s).

Cette recherche a déstabilisé nos croyances en des effets importants du contexte pandémique sur les parcours d'étudiant.e.s ayant choisi un enseignement marqué par la distance et adapté à la distance. L'intérêt des données présentées est de renverser nos hypothèses *a priori*. Ce travail doit être complété sur au moins trois axes. Premièrement, en vérifiant si les tendances décrites ici se retrouvent dans les universités traditionnelles, étrangères ou d'autres établissements éducatifs. Ces recherches ne doivent pas se contenter de témoignages, mais prendre en compte des taux pluriannuels. Deuxièmement, il serait instructif de mieux comprendre les impacts sociaux et psychologiques de cette période particulière. Enfin, les chiffres présentés concernant une période temporelle courte, vécue dans l'urgence, doivent être complétés par des données à moyen et long terme.

Références

- Abreh, M. K., Agbevanu, W. K., Alhassant, A. J., Ansah, F., Bosu, R. S., Crawford, L., Mills, C. A., Minardi, A. L. et Nyame, G. (2021). What Happened to Dropout Rates after Covid-19 School Closures in Ghana?. *Center for Global Development*. <https://www.cgdev.org/blog/what-happened-dropout-rates-after-covid-19-school-closures-ghana>
- Amelan, R. (2020). UN Secretary-General Warns of Education Catastrophe, Pointing to Unesco Estimate of 24 Million Learners at Risk of Dropping Out. Unesco. <https://en.unesco.org/news/secretary-general-warns-education-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-risk>
- Andres, L., Andruske, C. et Hawkey, C. (1996). Mapping the Realities Off First Year Postsecondary Life: A Study of Students at Three Postsecondary Institutions. University of British Columbia.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K. et Iqbal, S. A. (2021). Simulating the Potential Impacts of Covid-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates. *The World Bank Research Observer*, 36(1), 1-40. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab003>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bareil, C., Savoie, A. et Meunier, S. (2007). Patterns of Discomfort with Organizational Change. *Journal of Change Management*, 7(1), 13-24. <https://doi.org/10.1080/14697010701232025>
- Bégin, C. et Ringuette, M. (2005). L'étendue de nos actions. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 223-240). Presses de l'Université du Québec.
- Bissonnette, N. (2003). Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire. Rapport synthèse des groupes de discussion. Gouvernement du Québec. http://www.perseverancescolai.remontreal.qc.ca/pdf/Rapport_synthese.pdf
- Bodin, R. et Millet, M. (2011). La question de l'abandon et des inégalités dans les premiers cycles à l'université. *Savoir/Agir*, 3(3), 65-73. <https://doi.org/10.3917/sava.017.0065>
- Bodin R. et Orange S. (2013). L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues. Éditions du Croquant.
- Cao, Y., Gao, J., Lian, D., Rong, Z., Shi, J., Wang, Q., Wu, Y., Yao, H. et Zhou, T. (2018). Orderliness Predicts Academic Performance: Behavioural Analysis on Campus Lifestyle. *Journal of The Royal Society Interface*, 15(146), 1-11. <https://doi.org/10.1098/rsif.2018.0210>

- Caron, P.-A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 102-113. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-10>
- Chen, J. et Lin, T.-F. (2008). Class Attendance and Exam Performance: A Randomized Experiment. *The Journal of Economic Education*, 39(3), 213-227. <https://doi.org/10.3200/JECE.39.3.213-227>
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Credé, M., Roch, S. G., et Kieszczyńska, U. M. (2010). Class Attendance in College: A Meta-Analytic Review of the Relationship of Class Attendance With Grades and Student Characteristics. *Review of Educational Research*, 80(2), 272-295. <https://doi.org/10.3102/0034654310362998>
- Crespo, M. et Houle, R. (1995). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Croze, E. (2021). Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue. *Distances et médiations des savoirs*, 33. <https://doi.org/10.4000/dms.6134>
- David, S. et Melnik-Olive, E. (2014). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? *Formation emploi*, 128, 81-100. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4321>
- De Clercq, M., Galand, B. et Frenay, M. (2013). Learning Processes in Higher Education: Providing New Insights Into the Effects of Motivation and Cognition on Specific and Global Measures of Achievement. Dans D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson et J. D. Vermunt (dir.), *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and Research Perspectives* (p. 141-162). Abingdon: Routledge.
- Département fédéral des affaires étrangères [DFAE]. (2020, 22 décembre). La Suisse vue de l'étranger en 2020. Secrétariat général du DFAE. https://www.eda.admin.ch/dam/eda/fr/documents/das-eda/landeskommunikation/prsjahresanalyse-2020_FR.pdf
- Duclos, A.-M. (2015). La résistance au changement : un concept désuet et inapproprié en éducation. *Psychologie & Éducation*, 1, 33-45.
- Dupuis-Lozeron, E. et Gayet-Ageron, A. (2019, 25 février). *Puissance et taille d'échantillon : quels sont les points essentiels à considérer ?* Unité d'Appui méthodologique. https://www.hug.ch/sites/interhug/files/structures/epidemiologie_clinique/dupuis_tailleechantillonpuissance_fev2019.pdf
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A. et Darnon, C. (2021). Why Lockdown and Distance Learning during the Covid-19 Pandemic are Likely

- to Increase the Social Class Achievement Gap. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1273-1281. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01212-7>
- Hanson, M. (2021, 22 novembre). *College Dropout Rates: General Statistics*. Education Data Initiative. <https://educationdata.org/college-dropout-rates>
- Jasp (0.14.0.0) [logiciel]. (2021). <https://jasp-stats.org/>
- Kassarnig, V., Mones, E., Bjerre-Nielsen, A., Sapiezynski, P., Dreyer Lassen, D. et Lehmann, S. (2018). Academic Performance and Behavioral Patterns. *EPJ Data Science*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-018-0138-8>
- Kirschner, P. A. et Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and Academic Performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
- Larose, S. et Boivin, M. (1998). Attachment to Parents, Social Support Expectations, and Socioemotional Adjustment During the High School-College Transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 1-27. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0801_1
- Le Vigouroux, S., Goncalves, A. et Charbonnier, E. (2021). The Psychological Vulnerability of French University Students to the Covid-19 Confinement. *Health Education & Behavior*, 48(2), 123-131. <https://doi.org/10.1177/1090198120987128>
- Lee, K., Fanguy, M., Lu, X. S. et Bligh, B. (2021). Student Learning During Covid-19: It Was Not As Bad As We Feared. *Distance Education*, 42(1), 164-172. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869529>
- Leyrit, A. (2020). Les conditions de travail à distance et le stress ressenti par les étudiants en France pendant la période de confinement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 130-144. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-14>
- Limniou, M., Varga-Atkins, T., Hands, C. et Elshamaa, M. (2021). Learning, Student Digital Capabilities and Academic Performance over the Covid-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11 (7). 361-361. <https://doi.org/10.3390/educsci11070361>
- Mlinarić, A., Horvat, M. et Šupak Smolčić, V. (2017). Dealing With The Positive Publication Bias: Why You should Really Publish Your Negative Results. *Biochemia Medica*, 27(3), 447-452. <https://doi.org/10.11613/BM.2017.030201>
- Neroni, J., Meijs, C., Gijssels, H. J. M., Kirschner, P. A. et de Groot, R. H. M. (2019). Learning Strategies And Academic Performance in Distance Education. *Learning and Individual Differences*, 73, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.007>
- Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Iruetia, M. J. et de Luis-García, R. (2020). Psychological Effects of the Covid-19 Outbreak and Lockdown Among Students and Workers of a Spanish University. *Psychiatry Research*, 290, 113-108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>

- Oneyma, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. et Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12>
- Pageau, D. et Médaille, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 111-126). Presses de l'Université du Québec.
- Pariat, L. (2008). Étude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat [Thèse de doctorat], Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/2214/>
- Peila, O. (2020). *Taux de réussite des étudiants de niveau bachelor. Suivi de la cohorte 2014 sur cinq ans*. Bureau de l'information statistique de l'Université de Genève. <https://www.unige.ch/stat/fr/actualite/newsletter3/>
- Poelhuber, B. et Chomienne, M. (2006). L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance : les effets de l'encadrement et de la collaboration. Cégep@distance. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/1064>
- Pokhrel, S. et Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of Covid-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Poropat, A. E. (2009). A Meta-analysis of the Five-factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Richardson, M., Abraham, C. et Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. <https://doi.org/10.4000/ripes.1009>
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (Covid-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Sandler, M. (2000). Career Decision-Making Self-Efficacy, Perceived Stress, and an Integrated Model of Student Persistence: A Structural Model of Finances, Attitudes, Behavior, and Career Development. *Research in Higher Education*, 41, 537-580. <https://doi.org/10.1023/A:1007032525530>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2007). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>

- Schunk, D. H. et Di Benedetto, M. K. (2021). *Self-efficacy and human motivation*. 8, 153-179. <https://doi.org/10.1016/BS.ADMS.2020.10.001>
- Simard, Y., Gauthier, C. et Richard, M. (2019). L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire : une méga-analyse. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(2), 17-36. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i2.188292>
- Sintema, E. J. (2020). Effect of Covid-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Shuja, A., Prof. Dr. Ali, A., Shuja, S., Burki, S. B. et Buki, S. B. (2021). Factors Affecting Students' Dropout Rate During Covid-19. Advance. Preprint. <https://doi.org/10.31124/advance.16728967.v1>
- Slade, C., Lawrie, G., Taptamat, N., Browne, E., Sheppard, K. et Matthews, K. E. (2021). Insights Into How Academics Reframed their Assessment During a Pandemic: Disciplinary Variation and Assessment as Afterthought. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1933379>
- Soparnot, R. (2013). Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus. *Recherches en Sciences de Gestion*, 97(4), 23. <https://doi.org/10.3917/resg.097.0023>
- Sousa, L., Campos, D. et Matos, S. (2021). The Use of Interactive Technologies for Education in Pandemic and Post-Pandemic Contexts: Design Implications. *CHIItaly 2021: 14th Biannual Conference of the Italian SIGCHI Chapter*, 1-7. <https://doi.org/10.1145/3464385.3464737>
- Steele, M. C. (2003). *The Power of Categorical Goodness-Of-Fit Statistics*. <https://doi.org/10.25904/1912/1481>
- Terrill, R. et Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. SRAM. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/29568>
- Thévenet, M. (2003). *Que sais-je ? La culture d'entreprise*. Presses universitaires de France.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press.
- Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme : état des connaissances de la recherche institutionnelle au Canada hors-Québec. Dans P. Chénard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 85-110). Presses de l'Université du Québec.
- Turuban, P. (2021, 1^{er} juin). La Suisse plébiscitée par sa population étrangère pendant la pandémie. Swissinfo. www.swissinfo.ch
- Université de Lausanne [Unil] (2014). *Réussite universitaire, une étude de cohorte*. Système d'Information et Statistiques de l'Unil. <https://www.unil.ch/statistiques/fr/home/menuinst/donnees-et-enquetes/reussite-universitaire.html>

- Vandamme, J.-P., Meskens, N. et Superby, J.-F. (2007). Predicting Academic Performance by Data Mining Methods. *Education Economics*, 15(4), 405-419. <https://doi.org/10.1080/09645290701409939>
- Vermunt, J. (2005). Relations Between Student Learning Patterns and Personal and Contextual Factors and Academic Performance. *Higher Education*, 49(3), 205-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C. et Tan, H. S. (2005). What Makes the Difference? A Practical Analysis of Research on the Effectiveness of Distance Education. *Teachers College Record*, 107, 1836-1884.
- Zimmerman, D. J. (2003). Peer Effects in Academic Outcomes: Evidence from a Natural Experiment. *Review of Economics and Statistics*, 85(1), 9-23. <https://doi.org/10.1162/003465303762687677>