



HAL
open science

Pédagogie de l'étonnement et FOAD

Jean-François Plateau

► **To cite this version:**

Jean-François Plateau. Pédagogie de l'étonnement et FOAD. Louis Legrand (1921-2016): pédagogie et politique, L'Harmattan, 2018, 978-2-343-14447-4. hal-01874055

HAL Id: hal-01874055

<https://hal.science/hal-01874055>

Submitted on 13 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pédagogie de l'étonnement et FOAD

Jean-François Plateau

Résumé

Ce chapitre reprend les grandes lignes de la pédagogie de l'étonnement telle que définie par Louis Legrand et pose la question de savoir si cette pédagogie différenciée peut s'appliquer dans les formes hybrides de la formation qui désormais se multiplient à savoir la Formation Ouverte et À Distance (FOAD). Suite à un rapide tour d'horizon des FOAD une analyse quantitative montre les résultats d'un groupe d'apprenants en FOAD étonnamment meilleurs que ceux d'un groupe en présentiel, suivant la même formation. L'appui d'entretiens exploratoires réalisés auprès d'étudiants à distance et de formateurs, dont surtout leur tutrice en ligne, permet de mettre à plat les similitudes et différences entre ces deux approches. La réflexion est suscitée tout au long de l'article en mettant en exergue certains des ingrédients qui permettent à une formation d'être dynamique et efficace.

Introduction

Nous sommes tous des philosophes dès lors où l'étonnement fait place à la quête du comprendre, ou de l'expliquer, pour endiguer le vide de l'ignorance, s'habiller de savoir pour voguer vers la connaissance... Ainsi il est possible de regarder le ciel avec Platon qui mène au bien-être de la sagesse dans le monde des Idées ou la terre avec Aristote, avec la sagesse qui consiste à susciter le bien-être dans le monde sensible, avec pour deux philosophies un même étonnement.

S'il faudrait quelques pages, voire un livre, pour citer ceux qui citent les philosophes, des présocratiques aux plus modernes qui reprennent l'étonnement comme départ de toute philosophie, il faut juste une ligne pour constater que l'étonnement est aussi le point de départ de toute recherche.

Le chercheur serait-il un philosophe qui s'ignore ? Et que dire du pédagogue qui de l'étonnement fait sa méthode, son art ?

Louis Legrand est de ceux-ci ; sa pédagogie se nourrit de cette émotion indispensable pour « cultiver le besoin d'explications » ; de cet étonnement naissent des questions qui pour s'épanouir dans une démarche de recherche ont besoin d'un environnement chaleureux et aussi d'une « communauté de pensée », de façon à réaliser une « production collective de la vérité » (Legrand, 1972).

Cette approche pédagogique fondée sur l'accompagnement plutôt que la transmission n'étonne certainement ni les éducateurs, ni les formateurs, ni les enseignants des classes primaires, enfin ceux habitués à gérer l'hétérogénéité des publics au travers de groupes plus ou moins restreints en présentiel. Elle intrigue un peu plus certains enseignants des lycées ou des universités. Mais à l'heure où la tendance est à l'hybridation des enseignements, où la connaissance se butine de plus en plus à distance, où les classes « s'inversent », je pose la question de savoir si cette pédagogie de l'étonnement est transposable dans le cadre des Formations Ouvertes et à Distance (FOAD) ?

Je prendrai d'abord appui sur l'ouvrage de Louis Legrand de 1972 pour retracer les grandes lignes de cette pédagogie. Je définirai ensuite les différents dispositifs de FOAD, tels que défini par la recherche avant de m'arrêter un instant sur l'étude d'un exemple qui m'a semblé performant, justement par les similitudes qu'il offrait avec les méthodes d'enseignement individualisé prônées par Louis Legrand. Ces ressemblances seront examinées et illustrées avec quelques réflexions issues d'entretiens exploratoires. De cette analyse émergera une réflexion, étayée aussi par quelques bribes d'entretiens pour montrer les avantages d'un enseignement centré sur l'apprenant...qu'il soit en présentiel ou à distance.

La pédagogie de l'étonnement selon Louis Legrand

Pour Louis Legrand, ce sont « les besoins d'explications qui présentent une valeur pédagogique », plus que les explications elles-mêmes. « Nous pensons, écrit-il, que le but de l'enseignement n'est essentiellement ni l'acquisition de connaissances, ni exclusivement l'entraînement à l'objectivité mais avant tout, l'éveil de la curiosité intellectuelle et la culture de cette disposition fondamentale » (Legrand, 1972, p. 93-94)

C'est aussi une pédagogie du dialogue entre pairs pour que dans un climat serein la « communication explicative » puisse faire ses preuves. Elle s'inspire des « pédagogies nouvelles » de l'époque, de Cousinet pour prôner les travaux de groupe se constituant spontanément autour d'une tâche et de Freinet avec les activités de conférence, d'imprimerie ou de correspondance favorisant la coopération. Le maître a, dans cette pédagogie de l'étonnement un rôle de catalyseur ; il demande des « preuves, pour mettre en branle le besoin d'affirmation devant autrui et permettre l'exercice de la dialectique interpersonnelle, prémices de la dialectique intérieure indispensable à la liberté de l'esprit » (*ibid.*, p. 101). Cette démarche ne vaut cependant que dans le cadre d'un enseignement individualisé, non simultané, pour que l'engagement de chacun soit réel. Ce faisant, l'utilisation de fiches renvoie l'élève à son travail personnel et à l'usage des questions pour résoudre ses problèmes sans que ceux-ci ne soient mal vécus comme dans le cas de questions orales collectives. Le maître devient l'allié qui cependant demandera

des justifications, dans la mesure des possibilités de l'élève pour consolider ses découvertes et les faire partager à ses collègues. (*ibid.* p.102-105)

Mon propos est maintenant de cerner si cette pédagogie de l'étonnement fondée sur l'individualisation et la coopération a sa place en Formation Ouverte et à Distance (FOAD). Je définis en préalable ce qu'il faut entendre par FOAD.

Les différents dispositifs de FOAD

La formation à distance (FAD) est née depuis près de deux siècles avec les cours par correspondance. Elle s'est développée et transformée fonction des conditions historiques, économiques et politiques pour progressivement s'affranchir du papier. Elle génère des traces électroniques de plus en plus marquées depuis un plus d'un demi-siècle en prenant différents vocables selon qu'il s'agit d'un enseignement ou d'une formation avec ou sans partie présentielle. Les dispositifs qui mélangent la FAD et les regroupements, mais aussi différentes modalités pédagogiques sont communément appelés des formations ouvertes et à distance (FOAD), mais les vocables de « formation hybride », utilisé par les chercheurs, ou de « formation sur mesure », employé par les opérateurs sont équivalents, ce qui amène à dire qu'il n'existe pas une FOAD mais des FOAD (Glikman 2002).

L'évaluation de ces dispositifs peut se faire à partir de celle des usagers (taux d'abandon, résultats aux tests et examens), des outils utilisés et leur mode d'utilisation, des objectifs qui l'animent et ce en amont, au cours ou à l'issue de l'action de formation (Glikman, 2002). Ce positionnement est également celui du collectif de Chasseneuil (2001) qui dans son rapport final évalue l'efficacité d'un dispositif de FOAD par l'adaptation de l'accompagnement pédagogique au degré d'autonomie de l'utilisateur durant tout le processus de formation. Une fois les objectifs clairement définis et contractualisés dès le départ de la formation, celle-ci est régulée par des évaluations favorisant l'individualisation des apprentissages, la socialisation des acteurs, la réflexivité et la facilitation du transfert des acquis (Collectif de Chasseneuil, 2001).

Thierry Karsenti a lui aussi listé les conditions d'efficacité des formations ouvertes basées sur l'attrait, l'interaction, des contenus et méthodes solides favorisant la coopération et la collaboration, des ressources diverses, attrayantes et surtout pédagogiques, un soutien humain et logistique, le tout guidé par des principes éthiques (Karsenti, 2003).

Plus récemment, une typologie des dispositifs hybrides a été dressée par une équipe de chercheurs, dans le cadre du projet européen Hysup (Burton et al., 2011). Se basant sur une classification à 5 dimensions issues des travaux de Charlier,

Deschryver, & Peraya (2006) qui en comportait 4, ils élaborent un cadre de référence (Deschryver, Lameul, & Villiot-Leclercq, 2011) : « La mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentes et distantes (1), l'accompagnement humain(2), les formes particulières de médiatisation (3) et de médiation (4) liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique et le degré d'ouverture du dispositif (5) »(Burton et al., 2011, p. 73). Pour réaliser un questionnaire auprès de vingt-deux universités francophones (Europe et Canada) utilisatrices, les cinq dimensions ont été complétées par douze composantes, participation active en présentiel ou à distance pour la première dimension, accompagnement méthodologique et métacognitif par l'enseignant ou par les étudiants pour la seconde, mise à disposition, d'outils d'aide, de gestion et de communication, de ressources multimédias, de travaux multimédia et d'outils de communication synchrone pour la troisième, de possibilité de commentaires par les étudiants et d'« objectifs réflexifs et relationnels » pour la quatrième, de « choix de liberté des méthodes pédagogiques » et de « recours aux ressources et acteurs externes » pour la dernière (*Ibid.*, p.76)

L'analyse des résultats leur a permis de dégager six types de dispositifs (*ibid.*, p.81-88) :

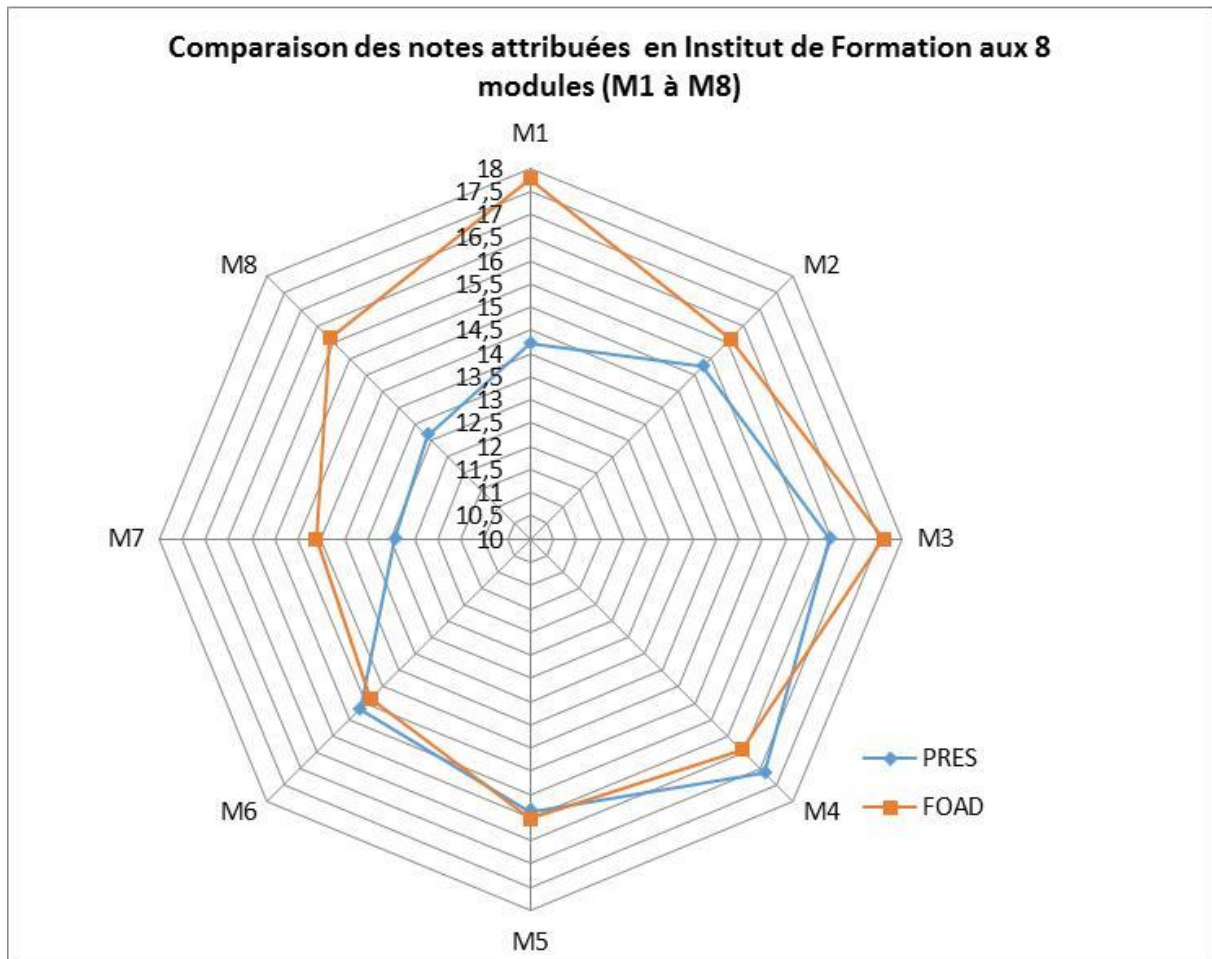
- Centré enseignement et acquisition de connaissances
- Centré enseignement mettant à disposition des ressources multimédias
- Centré enseignement mettant à disposition des outils d'interaction
- Centré enseignement tendant vers le support d'apprentissage
- Ouvert centré apprentissage
- Ouvert centré apprentissage soutenu par un environnement riche et varié

Plus on avance d'un système hermétique ou seuls des supports sans interaction sont utilisables, vers un système ouvert et plus les composantes des cinq dimensions sont utilisées.

Je vais désormais m'appuyer sur mon objet de recherche dont le point de départ est un étonnement face aux résultats d'une promotion d'étudiantes Auxiliaire de Puéricultrice (AP) qui, en termes de persistance dans la formation et de réussite aux examens diplômants, en suivant une FOAD (n = 15) se sont avérés meilleurs que celles suivant l'enseignement en présentiel (n = 88) dans le même établissement. Dans ce dispositif l'alternance entre présentiel (178 heures) et distanciel (417 heures) s'ouvre aussi à une troisième alternance, celle des stages (840 heures). Je ferai parler les acteurs au cours d'entretiens semi-directifs et terminerai en regard de propos recueillis de montrer comment la pédagogie différenciée, sujet d'étonnement, est mise en place dans cette FOAD.

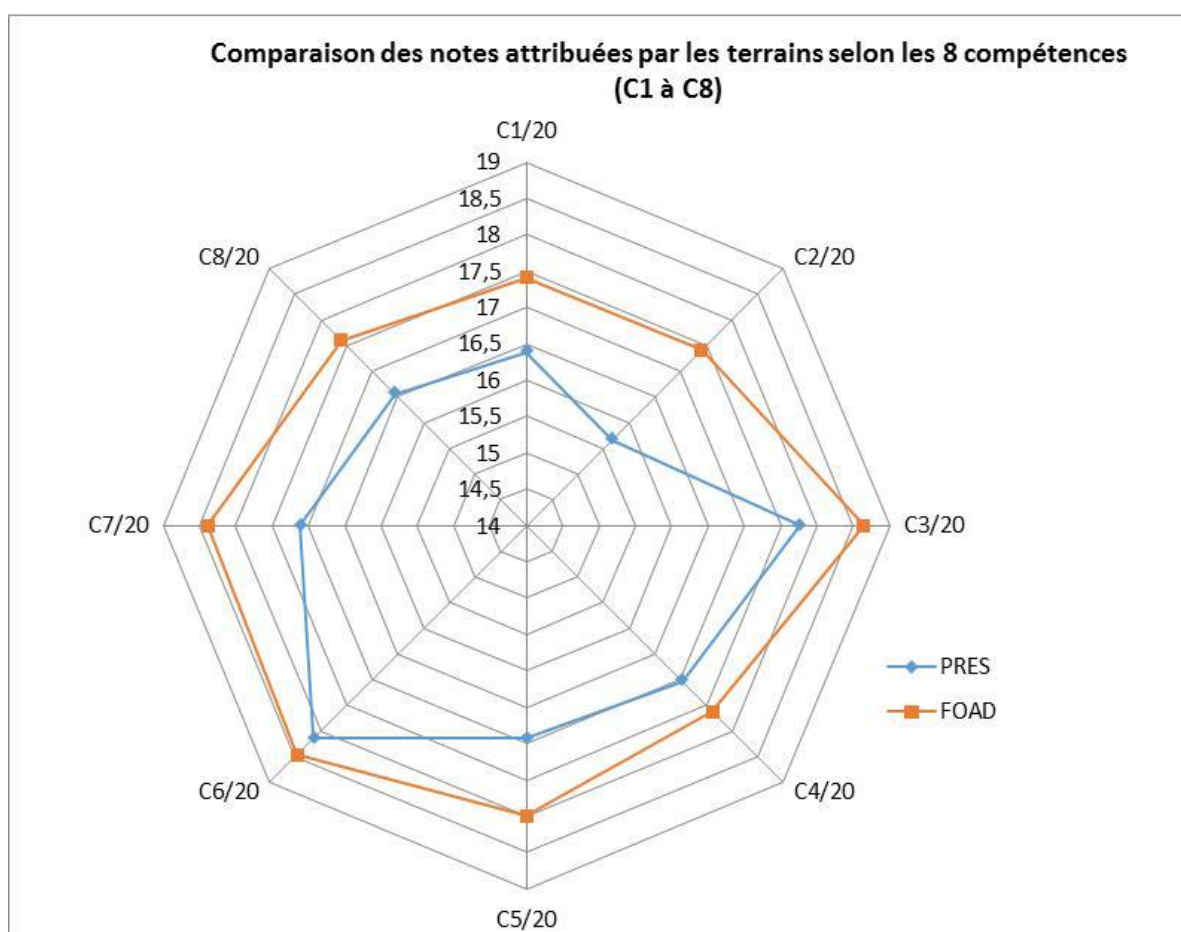
Un exemple de FOAD étonnant

Les résultats comparatifs de cette étude ont relevé des notes plus avantageuses sur les modules ($t = 3,24$, $p < 0,05$) corrigés en contrôle continu par les formateurs de l'institution concernée, et notamment pour les épreuves faisant appel à des compétences à l'écrit (M1 et M8 sur le graphique ci-contre). S'il n'est pas étonnant



que les échanges à distance favorisent l'usage de l'écrit surtout quand ils sont relayés par un tutorat proactif et soutenu, il est surprenant de constater que les compétences « professionnelles » validées par les référents professionnels ou tuteurs en entreprise lors des stages sont mieux notées (C1 à C8 sur le graphique ci-contre : $t = 2,30$, $p < 0,05$) pour ceux qui suivent la formation en FOAD (Plateau, 2016).

Je relativise ces remarques par le fait que le premier graphique qui fait état d'un décalage de passation de l'épreuve M1. Les FOAD l'ont passé deux mois après les autres, donc avec plus de recul. Les autres biais possibles (niveau d'entrée en formation, équilibre des lieux de stage) ont été vérifiés. D'autre part, si pour cette promotion (2014-2015) les étudiants en FOAD ont des résultats meilleurs que ceux en présentiel, la différence est gommée pour la promotion de l'année suivante, les différences n'étant plus significatives.



Mais sans entrer dans les détails de cette étude ici, cette FOAD de type ouvert centré sur les apprentissages a eu un effet bénéfique non contesté sur l'apprentissage à l'écrit, pour les deux promotions et peut-être plus étonnant sur l'esprit d'équipe des participants.

La phase d'étonnement passée, comme celle d'émerveillement qui pourrait faire croire que ces résultats sont liés aux vertus magiques des outils d'information et de communication, il est maintenant utile de comparer les ingrédients (outils et méthodes) proposés par Louis Legrand pour mener une pédagogie de l'étonnement avec ceux utilisés dans l'expérience de FOAD des AP. Car ce sont bien les acteurs (pédagogues et ingénieurs de formation) qui font vivre les dispositifs et sont garants de leur effet sur l'apprentissage.

Comparaison des deux dispositifs

Chez Louis Legrand, le pédagogue propose des tâches ; dans le système de FOAD pris en exemple, les activités et ressources sont proposées par le dispositif au travers de scénarios construits en amont par les enseignants avec un logiciel

spécifique¹ et implémentés sur une plate-forme de formation à distance. 55 activités sont réparties entre 8 modules. Il s'agit, en référence à la typologie proposée par Burton et al (2001) d'un système ouvert avant tout centré sur l'apprentissage et soutenu par un environnement dont l'enrichissement et la variété sont présents mais perfectibles. A la différence de la pédagogie préconisée par Louis Legrand, les activités proposées à distance limitent sans doute le choix de l'étudiant, les ressources étant mises à disposition de façon hebdomadaire en suivant une progression programmée à l'avance. L'étudiant a cependant la possibilité de faire des recherches personnelles de donner son avis sur les supports, de corriger les travaux de ses pairs, de coopérer et collaborer autour de différentes tâches et activités, mais ces dernières sont proposées et programmées dans le dispositif prioritairement en fonction de l'objectif du diplôme poursuivi.

Les ressemblances

L'éveil de la curiosité intellectuelle et la culture du besoin d'explication sont nourris par la mise à disposition de ressources multimédias variées (supports textuels, vidéos, bases de données, etc.) et des mises en situation favorisant la recherche.

La communauté de pensée, la production collective de la vérité et les travaux de groupe, chères à notre pédagogue, se retrouvent au travers de différentes activités animées par le formateur (tuteur en ligne) qui donnent aux apprenants l'occasion de s'exprimer sur les forums, de construire des wikis et de réaliser des travaux collaboratifs pour élaborer une pensée commune en cultivant le besoin d'explication.

L'accompagnement et la prévenance du tuteur sont les ingrédients majeurs qui s'ajoutent pour faciliter l'apprentissage de chacun et du groupe, en favorisant le dialogue entre pairs, comme le souligne F_T, la tutrice à distance :

Alors moi, à chaque fois je leur dis : « mais peu importe, dites-le avec vos mots, ce qui est important c'est que peut-être qu'avec vos mots, quelqu'un du groupe comprendra mieux ce qui a été dit, et puis, c'est bien d'avoir plusieurs explications sur la même chose et dit autrement ». F_T

Son rôle quand elle est sollicitée est aussi, comme dans la pédagogie de l'étonnement, celui de « **catalyseur** », en stimulant, certes, mais en guidant surtout la réflexion collective et la création de connaissance :

¹Le centre de formation dans lequel cette étude s'est réalisée utilise Opale, logiciel qui permet de bâtir une chaîne éditoriale sans connaissance informatique, c'est-à-dire élaborer des contenus multimédias, sur différents supports (papier, Web) et pouvoir réutiliser les grains de contenus et les modules dans d'autres scénarios pédagogiques. Les pages générées par Opale sont ensuite incluses dans la plate-forme Moodle

Moi j'interviens dans ces forums, pas de façon très cartésienne et pragmatique, au feeling, je ne réponds pas de façon systématique à toutes les questions, j'attends de voir ce que le groupe amène, parfois je sollicite le groupe, je ne réponds pas au contraire, je dis : « et les autres qu'en pensez-vous? », voilà. Parfois je réponds immédiatement parce que je ne veux pas qu'elles s'embarquent dans des trucs trop complexes et puis j'estime que la formation est tellement lourde, il y a beaucoup trop de choses que je ne veux pas leur faire perdre du temps dans des recherches faramineuses, un peu stériles et qui pourraient les perdre plus qu'autre chose, donc parfois je réponds promptement, parfois c'est juste un petit quoi de neuf ? comment ça va ? F_T.

Cette attitude favorise **le dialogue entre pairs** qui se réalise par le biais de la classe virtuelle, des échanges au cours des travaux coopératifs ou collaboratifs, ou encore par l'utilisation d'outils permettant la correction de travaux entre pairs. Le guidant, l'accompagnateur, le tuteur remarque que ce « qui se joue dans le groupe, c'est qu'entre-elles aussi elles sont extrêmement attentives au bien être des unes et des autres ». E_2 (étudiante AP en FOAD) le confirme :

Je pense qu'il y avait quand même une sacrée dynamique de groupe, et je ne pourrais jamais le savoir en fait parce que je ne connais pas les autres, mais le groupe qu'on avait... un peu restreint, on s'est peut-être un peu forcées entre guillemets à se connaître un peu plus que les autres qui sont dans des formations présentielle. Et le fait de se connaître, et de partager la même chose et d'être face aux mêmes difficultés, on s'est peut-être beaucoup plus ouvertes et on s'est plus soutenues, et du coup je trouve que ce groupe était exceptionnel et que ces personnes étaient incroyables... (E_2).

La distance permet de rapprocher le groupe, les échanges sont formalisés, le plus souvent écrits et le fait de laisser des traces renforce cette unité. Favoriser le bien-être passe aussi par l'apprentissage du respect de l'autre :

J'ai aussi un rôle de modérateur, d'ailleurs sur ces forums. Je n'ai jamais eu à refuser un message. Cela aussi il faut l'expliquer au moment de l'accueil aux élèves qu'on leur demande un grand respect des personnes, de ne pas citer les lieux, de ne pas citer les noms (F_T).

Pour poursuivre la comparaison, je note que les **activités d'imprimerie ou de correspondance** laissent maintenant la place aux logiciels de présentation, aux blogs et aux mails et les conférences peuvent aussi se suivre à distance en différé (podcasts) voire en direct (visioconférences). Ceci dit, le système de FOAD observé n'utilisait ni conférences, ni blogs ; il favorisait une communication surtout en interne avec le groupe par les forums et les activités sur Moodle.

Les **travaux personnels**, preuves de son investissement, réalisés au travers de fiches et permettant l'usage de questions se retrouvent en FOAD par la réalisation de tests et la remise de travaux écrits réguliers :

On a eu des périodes où on avait vraiment beaucoup de devoirs à rendre. Et ça a été très dur, mais en même temps on se disait « mais heureusement qu'on a tout ça, c'est un apport...au niveau des connaissances, et plus tard des compétences ». C'était vraiment un apport... très chouette. (E_2)

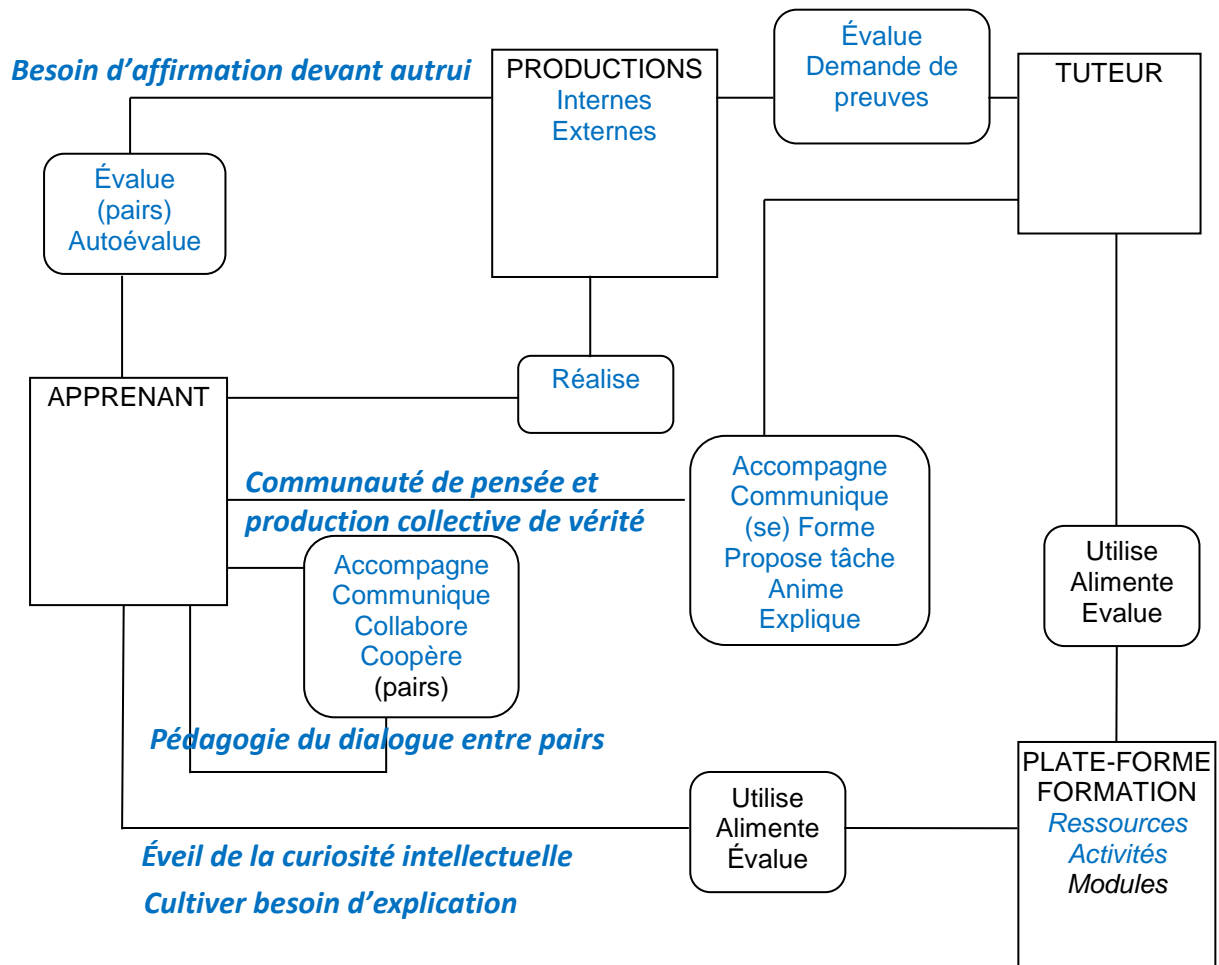
Cette rigueur dans la remise des travaux ne fait pas oublier l'objectif de la formation qui est l'acquisition de compétences spécifiques qui s'appuient sur des connaissances pointues qu'il est indispensable d'acquérir pour l'exercice du métier d'auxiliaire de puériculture.

À cet effet, Moodle offre aussi des outils qui permettent aux apprenants de se poser des questions sur leur apprentissage, de réaliser un travail de métacognition, comme les QCM assistés², ou, bien que non utilisés ici dans la formation des AP, le portfolio qui permet une écriture réflexive permettant de se positionner au long de son parcours de vie.

De nombreuses similitudes apparaissent entre la pédagogie de l'étonnement et une FOAD évoluée centrée sur la participation active de l'étudiant, offrant des ressources et activités riches et variés, avec des moments de réflexivité permis par un accompagnement proactif très performant et des outils adaptés aux situations d'apprentissage.

Pour synthétiser leur rencontre, je schématise les relations qui se jouent entre les acteurs apprenants et tuteurs et leurs productions mutuelles au sein d'un dispositif utilisant les activités et ressources d'une plate-forme de formation à distance. Il est aisé d'y poser les ingrédients et/ou les effets sur l'apprenant de la pédagogie de Louis Legrand, avec les relations qui lient les différents objets en présence. Cette dynamique génère chez l'apprenant diverses compétences.

² Les QCM assistés permettent au concepteur d'anticiper sur les fausses réponses de l'utilisateur en lui permettant de le guider par des indications pour le ramener vers le bon choix comme il l'envisage (manière interrogative, suggestive, etc. ;)



Les dissonances

L'utilisation d'une plate-forme de formation peut cependant induire quelques difficultés. Ainsi, suivre un forum peut générer des problèmes, comme la non satisfaction induite par les messages envoyés en différés et un certain manque d'ergonomie que les étudiants ne retrouvent pas dans des outils comme Facebook plébiscités pour l'instantanéité d'envoi des messages rédigés et leur facilité d'utilisation. La non satisfaction procurée par le forum de Moodle déclenche un conflit instrumental (Marquet, 2011) qui incite les étudiantes à se détourner en partie de l'outil prévu par l'institution et d'instrumentaliser (Rabardel, 1995) Facebook vers d'autres finalités que celles qui lui sont habituellement assignées. Si la première promotion FOAD (2014-2015) a utilisé le groupe Facebook en fin de cursus de façon à conserver les contacts après formation, l'usage plus régulier de Facebook par la promotion de 2015-2016, dès le début de formation a fait chuter l'utilisation des forums par les étudiants de 45%³, et par voie de conséquence celle des formateurs de 15%. D'une part certaines étudiantes expliquent que lorsqu'elles ont un « souci » elles se consultent d'abord sur le groupe qu'elles ont créé sur Facebook, pour savoir si la difficulté concerne tout le monde « pour voir un peu si on peut le résoudre de

³ Ces chiffres sont calculés à partir du nombre de messages émis sur les forums

suite ou si quand on voit que c'est toute la classe qui a certains problèmes on va sur Moodle pour confirmer le problème » (E_3, autre étudiante en FOAD).

Les étudiantes ne se sont pas trompées sur la flexibilité de l'outil et se sont organisées pour détourner de son usage initial l'objet de communication pas forcément conçu pour la formation et s'en sont très bien accommodées. Le conflit instrumental issu en partie du manque d'ergonomie des forums, est à l'origine d'une certaine confusion. En effet, ces « dissonances dispositives » (Ciussi, 2007), c'est-à-dire ces moyens de communication hors du cadre pédagogique, ne sont pas toujours analysés de la même façon par l'équipe pédagogique. F_T estime que « c'est très bien de pouvoir discuter ailleurs, mais...de fait, il y a des choses qui ne me revenaient pas et qui ne revenaient pas à l'ensemble du groupe ». Pour d'autres membres de l'équipe pédagogique, les discussions sur Facebook « échappent complètement au contrôle du formateur », sont sans modérateur, et dans cette « unité parallèle (...), on ne sait pas pourquoi, on peut penser qu'elles ont peur d'un regard scrutateur de l'extérieur ». Une autre personne pense « qu'il y a aussi beaucoup d'affectif et de choses qui doivent se dire, et sûrement - je ne suis pas dupe – sur nous aussi ». Pour d'autres encore, cette initiative paraît naturelle ou n'attire pas de commentaires sinon l'idée « qu'il faut les laisser échapper à l'institution (...) » car « c'est leur choix, c'est leur mode de d'organisation » ou encore celle qui remarque que c'est naturel de se retrouver une fois s'être vu suite au premier regroupement. L'ingénieur pédagogique, responsable de la FOAD, pense qu'il serait utile d'étudier la faisabilité d'effectuer des travaux pédagogiques par l'intermédiaire de Facebook, comme cela se fait dans d'autres centres de formation. « mais là, dit-il, à l'heure actuelle les étudiants se créent un groupe privé par rapport à une filière donnée et ils échangent par rapport aux activités qu'on leur demande de faire en ligne... »

Des expériences montrent d'ailleurs que Facebook peut être utilisé à des fins pédagogiques dans le domaine médical, l'outil répondant justement à l'utilisation que les étudiants en font dans leur vie courante. Cela évite ainsi de passer par la lourdeur de plateformes nécessitant un service informatique et une formation gourmande en temps pour en faciliter l'usage sans pour autant être toujours interactives. Ces expériences faites avec le concours ou non d'un enseignant, ayant pour but des révisions, des soutiens, des communications à distance, des débats sur divers sujets, des apprentissages par problèmes, l'intervention d'experts extérieurs à l'université ont connu des succès sans pour autant apporter une preuve sur l'amélioration des compétences induites par ce biais. L'obligation de production pour l'un des exemples a été cependant notée comme étant un frein, comme l'image laissée par Facebook de ses utilisateurs (Maisonnette, Rougerie, & Chambe, 2015). Les auteurs qui ont scruté la littérature à ce sujet estiment que globalement l'évaluation des expériences est difficile à réaliser, qu'une maîtrise des fonctionnalités avancées de Facebook est nécessaire pour le rendre opérationnel pédagogiquement. Ils pensent aussi que le modèle pédagogique d'enseignement

basé sur les TICE de Lebrun, avec ses trois éléments (informations, activités et productions) mus par la motivation et l'interaction des apprenants, est « adapté à la construction d'un dispositif pédagogique à l'aide de Facebook » capable d'intégrer la plupart des ressources utilisées avec les TICE (Maisonneuve et al., 2015, p. 73).

Une autre dissonance concerne la synchronisation du travail de groupe, pas toujours aisée à distance, qui peut entraîner une frustration quand un travail a déjà été réalisé par d'autres. Mais cet état de fait peut favoriser par ailleurs la génération des capacités d'organisation et de communication des étudiantes.

Malgré ces rares dissonances qui décortiquées peuvent se transformer en force, le dispositif à distance offre une aide à cet accompagnement qui n'existait pas dans les pédagogies classiques ou mêmes « nouvelles » ; il s'agit des traces laissées sur le système d'information, traces alliées au travail du pédagogue pour lui permettre de devenir un proche **allié des apprenants**.

Les alliés de l'apprentissage

L'utilisation d'un système de FOAD, et donc le passage sur une plate-forme de formation à distance, en l'occurrence Moodle dans l'exemple qui me sert de support, laisse des traces sur le serveur qui l'héberge. Les moments de connexion et des pages visitées, des tests réalisés, des documents déposés y sont enregistrés ce qui, en plus des travaux remis (ou non), favorise la proactivité du tuteur :

Quelqu'un qui est en retard, je m'en rends compte, quelqu'un qui rend des travaux pas très adaptés je m'en rends compte tout de suite, donc je peux être proactive, je peux renforcer un tutorat soit au niveau cognitif, soit d'aide, soit d'impulsion dans le groupe, enfin j'agis de différentes façons selon les besoins mais en tout cas, je suis alerté très vite. F_T

L'utilisation des traces laissées sur le système est une valeur ajoutée pour le tuteur, elles lui permettent de suivre le bon déroulement de l'apprentissage.

Le respect, dont il a été question précédemment, générateur de bien-être se retrouve aussi dans la façon d'écrire sur les forums pour aider à la prise de distance de l'objet d'apprentissage, une aide au positionnement métacognitif :

Je suis extrêmement vigilante à ce que j'écris, à la façon dont je formule les choses pour que ce soit, alors ça aussi c'est très piklérien, c'est que les messages, enfin qu'on soit le plus explicite possible, visible possible, qu'il n'y ait pas de surprises, enfin surprises au sens désagréable,...qu'elles puissent toujours se repérer dans leur apprentissage, dans le dispositif, donc je fais beaucoup appel à des repères temporels,... "là vous êtes en train de travailler ça; c'est pour atteindre cet objectif-là à telle date ou pour telle épreuve". Enfin voilà, je recadre beaucoup, ... (F_T)

Non seulement l'apprentissage du respect est constant, mais cette formalisation dans l'apprentissage me semble être aussi celui qui s'ouvre sur le sentiment d'efficacité personnelle en permettant « d'amener les apprenants à se focaliser sur les progrès accomplis et sur la façon d'accroître leur maîtrise plutôt que sur l'évaluation de leur rang par rapports aux autres. » (Galand & Vanlede, 2004, p. 107).

C'est sans doute pourquoi l'accompagnement, les encouragements, le soutien du tuteur en ligne est perçu comme régulant aussi le sentiment de « panique » engendré par les difficultés passagères (E_2, apprenante en FOAD)

Le tuteur relativise d'ailleurs ce qu'une étudiante appelait l'appréhension de l'arrivée en stage par de la pédagogie et rassure dans le même temps les personnes « fortes » physiquement :

Avant d'aller en stage, il y a toujours une séquence qui s'appelle objectifs de stage durant laquelle j'expose des différents terrains, j'amène des éléments pratico-pratiques (...) et puis j'essaie de faire un peu émerger les angoisses des élèves qui sont assez fortes parfois, puis en retour de stage on a en présentiel un moment qui s'appelle "vécu de stage", débriefing ou analyse des pratiques professionnelles (F_T).

Le tutorat dépasse donc la simple transmission de connaissances et compétences, ou le simple accompagnement aux apprentissages. Dans ce contexte il est très marqué, la référence faite par la tutrice à Emmi Pickler ne trompe pas et les étudiants ne s'y trompent pas non plus. Ils l'ont surnommée leur « Maman Canne ».

Son positionnement de formateur, d'éducateur, emprunt parfois de psychologie permet d'accompagner les difficultés, les embûches tendues par la distance, comme en témoigne E_2 qui décrit un : « accompagnement, plus que pédagogique » en affirmant que « c'était du soutien même moral », (E_2) ou E_1 (autre apprenante en FOAD) : « Elle a vraiment été là, toute l'année pour nous; elle nous a énormément entouré, énormément suivi... elle nous appelait pour avoir des nouvelles... si elle voyait qu'on commençait à être en difficulté sur les cours... elle nous aidait...» (E_1).

Le soutien psychologique et psychosocial au niveau des interactions entre les apprenants et les tuteurs a autant d'importance que le soutien méthodologique pédagogique et technique. Il permet de soutenir la motivation et la persévérance, par un soutien émotionnel et cognitif. Pour être efficace, cet accompagnement demande à être plutôt proactif que réactif, afin d'être un apprentissage à l'intelligence sociale, mais aussi à l'intelligence émotionnelle. (Dumont, 2007)

D'autres exemples pourraient étayer l'importance de l'accompagnement du tuteur et des effets très positifs de la proactivité un des alliés indispensables de la pédagogie à distance comme de la pédagogie différenciée. Les interventions du formateur

s'adaptent à chacun des apprenants et c'est certainement la faculté du tuteur de savoir s'effacer à bon escient (faire le mort (Houssaye, 2015)) pour laisser l'apprenant découvrir le savoir et se découvrir lui-même.

Etiennette Vellas en référence à Jean Houssaye place sur l'axe "enseigner" la pédagogie traditionnelle transmissive mais aussi celle qui consiste en « questions-réponses », sur l'axe "former" les pédagogies qui laissent une place centrale à la parole des apprenants, (pédagogies libertaires, non directives, institutionnelles, etc.) et sur l'axe "apprendre" « l'éducation nouvelle, Freinet, certaines formes de pédagogies différenciées mais aussi l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), l'enseignement programmé, certaines formes de pédagogies par objectifs et de pédagogies différenciées » (Vellas, 2007). Sans doute les pédagogies les plus fécondes seraient celles qui se placeraient au plus près de la médiatrice du triangle. Car cet enseignement programmé par ordinateur peut aussi se promener sur le côté du triangle pédagogique voire s'en séparer pour se rapprocher fortement de celui d'enseigner. En fait tous les dispositifs de formation sont possibles ; c'est à ceux qui les conçoivent de veiller à y intégrer les ingrédients actifs (Clark, Marquet, & Dessus, 2009) qui favorisent l'apprentissage par une évaluation permanente (Clark, 2009) et faire en sorte que les scénarios pédagogiques soient adaptés aux supports didactiques et techniques (Marquet, 2011).

Conclusion

Cette étude a montré que la pédagogie de l'étonnement telle que la concevait Louis Legrand a sa place dans une FOAD. Eveil de la curiosité intellectuelle, culture du besoin d'explication, création d'une communauté de pensée, production collective de la vérité et travaux de groupe entre pairs où dialogue et communication cohabitent et sont stimulés par l'accompagnement indispensable du tuteur et l'utilisation de ressources riches et variées.

Plus le système de FOAD est ouvert et centré sur l'apprentissage, et plus ce dernier est efficace

L'analyse d'un exemple de FOAD a montré que ce n'est pas le dispositif qui permet à la pédagogie de faire son travail, mais bien à la façon dont se conjuguent ressources, activités entre les acteurs du système, apprenants et formateurs, auxquels s'ajoutent ceux qui ont été laissés dans l'ombre jusque-là les non moins indispensables supports d'ingénierie pédagogique et techniques et administratifs. Ce n'est pas une surprise de constater que c'est la relation triangulaire (Houssaye, 2015) entre le savoir le formateur et l'apprenant qui donne à la pédagogie sa substance et toute sa saveur aussi. Pas de pédagogie sans contenu qui relie apprenant et formateur ou enseignant. Et dans le cas d'une FOAD, pour éviter tout

conflit instrumental, pas de formation sans une adéquation entre la didactique, la pédagogie et la technologie.

Que ce soit en FOAD ou en présentiel une pédagogie qui ne suit pas la voie stricte de la simultanéité, ni celle de la mutualité classique, faite de moniteurs on dirait maintenant de tuteurs qui peuvent être des étudiants mais au sens d'accompagnateur plutôt que de transmetteurs, a toute les chances de montrer sa force, parce que des rampes (ressources et activités accompagnées) pour mieux grimper les marches vers le(s) savoir(s) (non unique) sont mises sur un parcours (non unique) et parce que la collaboration, l'esprit d'équipe, la réflexivité et l'expression écrite sont mises en exergue.

L'étude s'est arrêté un temps sur l'utilisation de Facebook et les quiproquos générés par des dissonances dispositives. Sans doute les observations et la réflexion menée font penser que l'alliance d'usages multiples en fonction des besoins des utilisateurs, pour éviter les conflits instrumentaux sont à favoriser.

En conclusion, les expériences décrites montrent qu'au-delà des supports ou outils c'est bien la pédagogie, ses méthodes, la clarté des objectifs posés et poursuivis qui agissent une fois de plus comme "ingrédients actifs" plus que la coquille dans laquelle ces ingrédients sont posés.

En tout cas pour finir comme je l'avais commencé sur une note philosophique, qui au départ faisait se rejoindre deux approches par une même amorce, celle de l'étonnement, il convient de dépasser avec Morin le « paradigme de la simplification » et de « concevoir la conjonction de l'un et du multiple (unitas multiplex) » (Morin, 2005, p. 19), comme de l'ancien et du nouveau.

BIBLIOGRAPHIE

- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96. <https://doi.org/10.3166/ds.9.69-96>
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Ciussi, M. (2007). *Dynamique des liens sociaux à distance : Genèse des formes et processus observables*. Congrès International AREF. Consulté à l'adresse https://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Melanie_CIUSSI_BOS_125.pdf
- Clark, R. E. (2009). Evaluer l'enseignement à distance. Stratégies et avertissements. *Distances et savoirs*, 7(1), 93-112. <https://doi.org/10.3166/ds.7.93-112>

- Clark, R. E., Marquet, P., & Dessus, P. (2009). Distances et Savoirs Entretien : À la recherche des ingrédients actifs de l'apprentissage. Consulté 25 janvier 2016, à l'adresse <http://ds.revuesonline.com/article.jsp?articleId=13334>
- Collectif de Chasseneuil (Éd.). (2001). *Accompagner des formations ouvertes : conférence de consensus*. Paris : L'Harmattan.
- Deschryver, N., Lameul, G., & Villiot-Leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? Présenté à Actes du 23e colloque de l'admée-europe - évaluation et enseignement supérieur, Paris : Université Paris Descartes. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668>
- Dumont, C. (2007). Les relations enseignants-enseignés : les aspects psychoaffectifs. In J.-C. Manderscheid, *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles pourquoi ? comment ?* Bruxelles : De Boeck.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors-série* (5), 91. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning : panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris : Presses universitaires de France.
- Houssaye, J. (2015). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux ; s.l.: ESF éditeur; le Café pédagogique.
- Karsenti, T. (2003). Conditions d'efficacité des formations ouvertes ou à distance (FOAD) en pédagogie universitaire. *Pédagogie médicale*, 4(4), 223–234.
- Legrand, L. (1972). *Pour une pédagogie de l'étonnement* (2ème). Neuchâtel / Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Maisonneuve, H., Rougerie, F., & Chambe, J. (2015). Facebook : un outil d'apprentissage en éducation médicale ? *Pédagogie Médicale*, 16(1), 65-77. <https://doi.org/10.1051/pmed/2015010>
- Marquet, P. (2011). e-Learning et conflit instrumental. *Recherche et formation*, (68), 31-46.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Plateau, J.-F. (2016). FOAD et acquisition de compétences professionnelles. In *TiCE, Éducation par les médias numériques et l'éducation aux médias numériques* (p. 425-434). Le Havre : AQUIPRINT.
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/document>
- Vellas, E. (2007). « Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi ». Consulté à l'adresse : http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/vellas_comparerlespedagogies.pdf