



**HAL**  
open science

## Un modèle de FOAD efficace

Jean-François Plateau

► **To cite this version:**

Jean-François Plateau. Un modèle de FOAD efficace. Zarrouk Sandoss Ben Abid; Jacqueline Bacha; Latifa Kadi-Ksouri; Abdelouahed Mabrou. TIC et innovation pédagogique dans les universités du Maghreb, L'Harmattan, 2018, 978-2-343-13636-3. hal-01874948

**HAL Id: hal-01874948**

**<https://hal.science/hal-01874948>**

Submitted on 15 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.

# UN MODÈLE DE FOAD EFFICACE

## INTRODUCTION

L'usage de l'Internet s'intensifie dans le domaine de l'enseignement et de la formation, ce qui induit des changements de pratique tant chez les enseignants ou formateurs que chez les apprenants. L'utilisation des réseaux informatiques oblige à tenir compte des interactions qu'elle suppose entre les acteurs et les outils de médiation et de médiatisation (Peraya, 2006) de la formation. Le triangle didactique (Halté, 1993) n'est plus suffisant pour symboliser ces interactions. Cette contribution en rend compte en abordant d'abord l'efficacité de l'enseignement universitaire depuis l'introduction des TICE, puis celle des FOAD et l'analyse plus précise d'une Formation Ouverte à Distance (FOAD) préparant au diplôme d'état d'Auxiliaire de Puéricultrice (AP) à l'IFRASS (Institut de Formation Recherche Animation Sanitaire et Social).

Cette FOAD, bien que développée en dehors de l'Université, offre des garanties d'efficacité évidentes dont la pédagogie universitaire pourrait peut-être s'inspirer.

## 1 QUESTIONNEMENT ET CONTEXTE

### 1.1 L'Internet au service de l'enseignement et de la formation

L'Internet est devenu au cours de sa croissance un allié de l'enseignement et de la formation. La distance et les moments d'apprentissage deviennent flexibles, le présentiel est « enrichi », « amélioré », « allégé », « réduit » ou « quasi inexistant » selon l'emploi de la distance qui est fait avec les médias dans l'enseignement supérieur<sup>1</sup>(Haeuw, 2002). La classe inversée qui utilise les réseaux informatiques et la distance en amont de la formation en présentiel, et les FOAD qui tendent à promouvoir les regroupements montrent que distance et présence ont une tendance au rapprochement.

---

<sup>1</sup> Les termes associés au présentiel sont ceux utilisés par « Compétice » en 2002.  
<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

Si la « distance » est utile à prendre au niveau pédagogique par l'utilisation de méthodes favorisant la métacognition, la distance spatiale peut être vaincue par une écoute et une présence attentive et proactive de la part de l'enseignant à distance (Candas & Poteaux, 2010, p. 533)

## **Des outils au service de la coopération et de la collaboration des étudiants**

Les plates-formes de formation à distance peuvent donc aider à combler l'éloignement physique des acteurs par l'utilisation d'outils et d'activités favorisant la coopération au travers de projets influés, « dirigés » par le tuteur, l'enseignant, voire par les étudiants eux-mêmes au travers d'un travail collaboratif.

Cependant, comme le précise Pierre Dillenbourg, l'apprentissage collaboratif n'est ni un mécanisme unique (ce sont les activités individuelles ou collectives qui déclenchent des mécanismes d'apprentissage) ni une méthode, car les résultats ne sont pas prédictibles. Pour cet auteur, les effets de l'apprentissage collaboratif diffèrent selon les échelles (taille des groupes et temps de collaboration) et le sens que la recherche donne aux termes « apprentissage » et « collaboration ». Pour le premier terme, il est souvent lié aux activités collectives en contexte éducatif, ou à des résolutions collectives de problèmes, ou encore le résultat d'une maturation biologique ou culturelle qui prend du temps, voire encore le fruit de compétences acquises dans le cadre d'une « communauté professionnelle ». Le point commun de ces situations est leur proximité avec la collaboration. Celle-ci varie selon trois axes, la symétrie des actions, des statuts, des niveaux de connaissances ou compétences des acteurs, les objectifs communs et négociés et la division faible des tâches, à la différence de la coopération où les tâches sont réalisées de façons indépendantes par les apprenants (Dillenbourg, 1999).

### **1.1.1 Quel emploi fait l'enseignement supérieur de l'apprentissage collaboratif ?**

Eric Bruillard et George-Louis Baron, en activant Google, remarquent que la requête « travail collaboratif » est quatre fois plus fructueuse que celle d'« apprentissage collaboratif ». Ils estiment que la formation à distance à l'Université en fait un large usage et que couplée avec du tutorat elle permet un meilleur suivi en régulant les

abandons. Ils pensent assister à « une forme d'importation du discours entrepreneurial dans la formation » et bien que des prescriptions d'usage des outils collaboratifs soient inscrites par exemple dans les référentiels C2i, la recherche pointe le « déficit d'usage des outils et espaces proposés ». (Bruillard & Baron, 2009).

L'introduction des TIC soulève aussi la question de la relation éducative. Les étudiants sont considérés comme autonomes dès qu'ils quittent l'enseignement secondaire et/ou les universitaires sont en mal d'analyser leur pratique ou leur milieu (Paivandi & Espinosa, 2013). Ces deux auteurs en scrutant la recherche à ce sujet, au travers d'une riche bibliographie, observent un déficit de l'accompagnement, face à une massification importante des enseignements et donc une difficulté d'approche entre enseignants et étudiants.

L'introduction des TIC, estiment-ils, peut amener des effets bénéfiques comme des effets néfastes et faire naître deux positionnements opposant les technophiles et les technophobes. Cette introduction qui impose une transformation de la manière d'enseigner est une occasion pour les technophiles de montrer l'efficacité des outils permettant de conserver à distance une interaction sociale, de créer une « présence à distance »<sup>2</sup>. Quant aux technophobes, ils ne trouvent pas ces outils adaptés à l'enseignement universitaire ou les connotent de façon négative. Certains dissimulent aussi des craintes, celle de ne pas être assez compétents pour les utiliser, ou en les utilisant de voir se perdre leur identité d'enseignant.

L'usage des TIC, comme par exemple le travail collaboratif, modifie le rapport au savoir ; il se partage plutôt qu'il se transmet en permettant aux étudiants une autonomie et une prise de responsabilité de leur apprentissage, s'ensuit un changement de la géométrie pédagogique (Paivandi & Espinosa, 2013).

### **1.1.2 Une nouvelle géométrie pédagogique**

C'est ainsi que Joseph Rézeau a élaboré le carré pédagogique en ajoutant, au célèbre triangle initié par Jean Houssaye, les « instruments » pour permettre à l'Enseignant de médiatiser le savoir, ou de servir de médiateur, pour faciliter l'apprentissage (Rézeau, 2002).

---

<sup>2</sup> Selon Annie Jézégou, cette présence est cognitive, socio-affective et entretenue par la présence pédagogique du formateur (Jézégou, 2010)

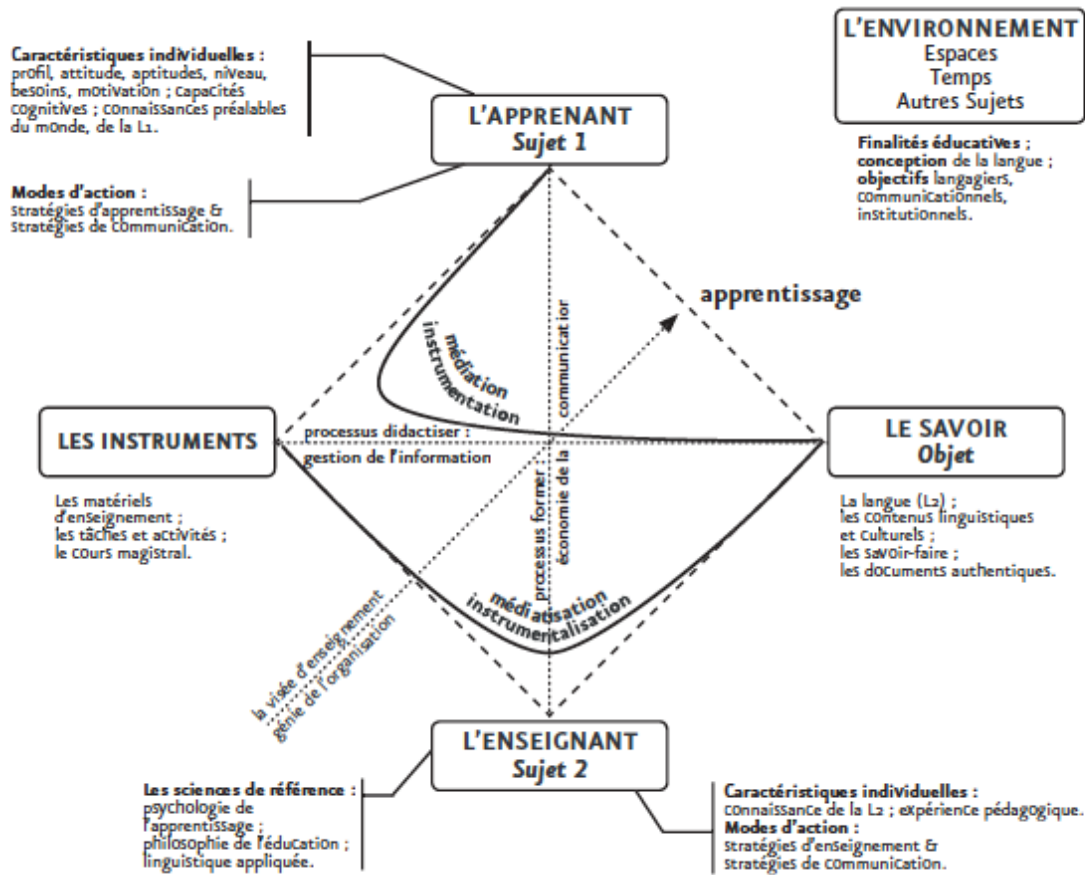


Figure 1 : Le carré pédagogique de Rézeau (2002)

Séraphin Alava a mis les médias comme élément interagissant obligatoirement avec chacun des autres en plaçant le dispositif de médiatisation au cœur d'un tétraèdre (Alava, 2001, p. 151) :

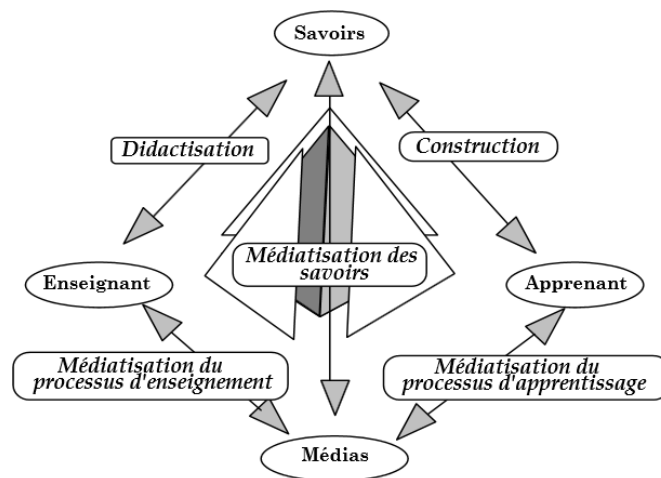


Figure 2 : Le schéma d'Alava (2001)

Richard Faerber ajoute le groupe comme quatrième sommet et place l'environnement virtuel au barycentre du système de formation à distance, dans lequel les interactions entre chacun des pôles se réalisent par son intermédiaire. (Faerber, 2003) :

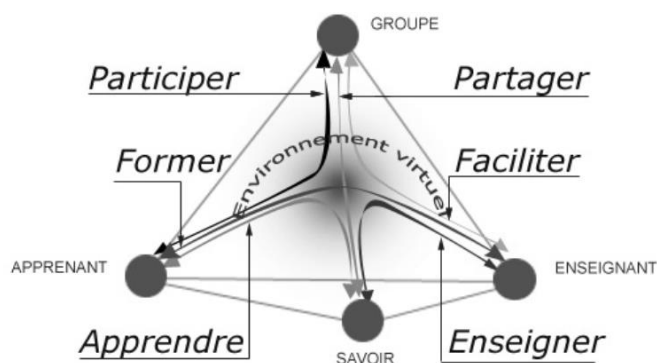


Figure 3 : le tétraèdre pédagogique de Faerber (2003)

La pyramide de Daniel Poisson considère les Ressources éducatives, tant humaines que matérielles comme un nouveau sommet et les relations entre eux se concentre sur chacune des faces qui compose la figure (Poisson, 2003) :

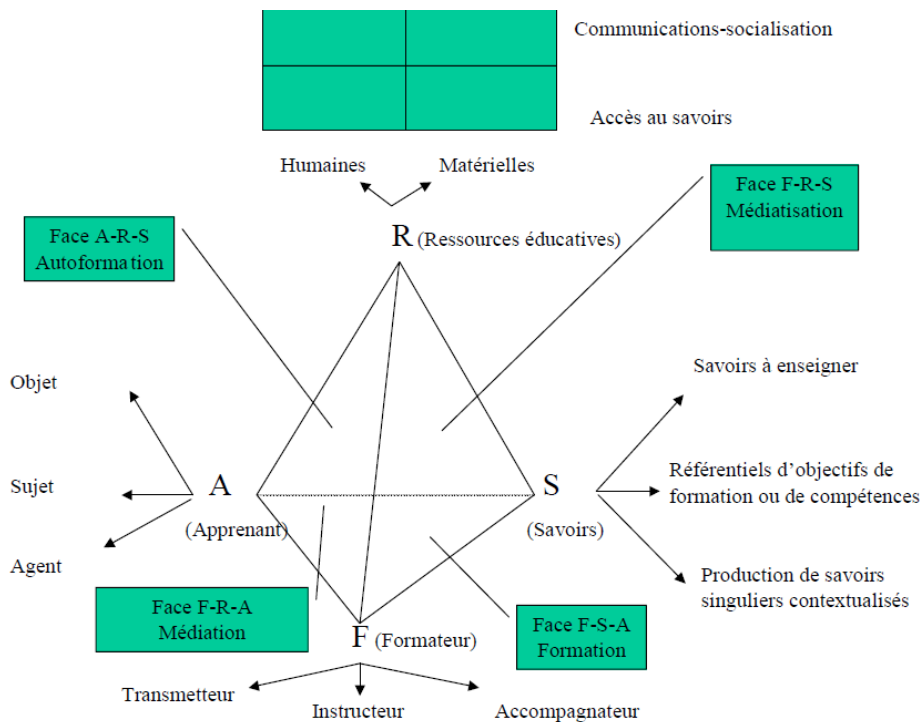


Figure 4 : La pyramide pédagogique de Poisson (2003)

Ces modèles montrent que des concepts propres à la situation de formation avec les TICE, comme ceux d'instruments de médiation et de médiatisation, viennent accompagner le processus pédagogique. Ils transforment aussi le rôle du formateur qui devient plus un accompagnateur qu'un transmetteur

C'est ce qui m'a été loisible de constater en questionnant les acteurs de la FOAD mise en place à l'IFRASS. Ce choix m'a amené à réaliser une analyse de l'existant pour m'imprégner du dispositif de formation à distance utilisé et déceler les « ingrédients actifs de l'apprentissage » (Clark et al., 2009), c'est-à-dire les éléments du dispositif avec les relations qui les lient en contribuant à la réussite de l'apprenant.

## 1.2 L'analyse de l'existant

### 1.2.1 Alternance intégrative et Apprenance

La formation en travail sanitaire et social est en alternance, ce qui, à mon sens, donne à la géométrie pédagogique une nouvelle relation à la compétence, celle acquise durant les stages, et un nouvel acteur, le référent professionnel, appelé

aussi tuteur de stage ou formateur terrain. Gérard Malglaive, cité par Jacques Tardif « définit l'alternance intégrative comme une combinaison d'une part, d'alternance inductive où est prise en compte l'expérience des étudiants pour illustrer les enseignements et, d'autre part, l'alternance déductive où la pratique est vue comme l'application du savoir » (Tardif, 2006). Ces allers-retours entre la pratique et la théorie, aussi bien sur le terrain qu'en formation, modifient les rapports au savoir pour l'apprenant.

Le concept d'apprenance modifie également le rapport au savoir au long et large de la vie (Carré, 2005) et m'invite, dans cette modélisation, à intégrer un autre élément : les médias informels.

Des modèles en tétraèdre, je propose d'utiliser le cube en mettant sur chaque sommet les acteurs et supports utiles à la réalisation d'une alternance intégrative médiatisée.

### 1.2.2 Un modèle d'alternance intégrative médiatisé

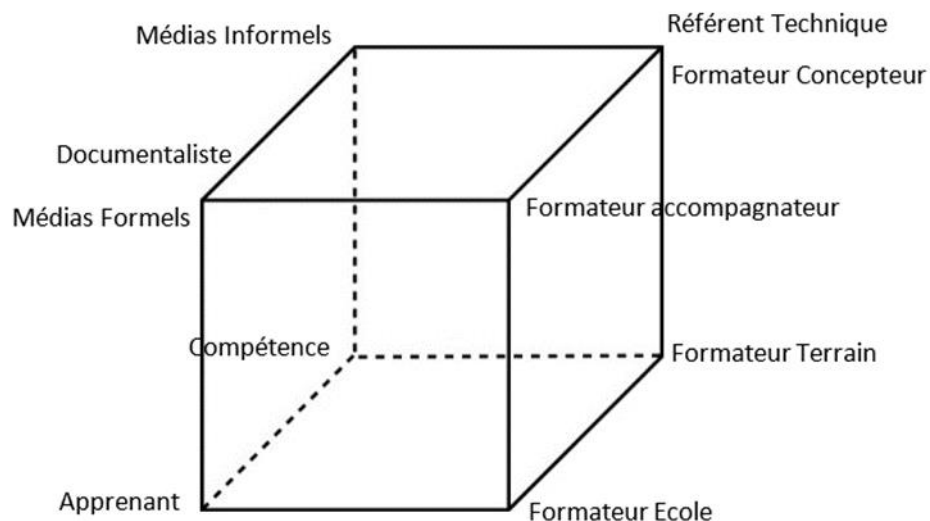


Figure 5 : Le cube pédagogique de l'alternance intégrative médiatisée



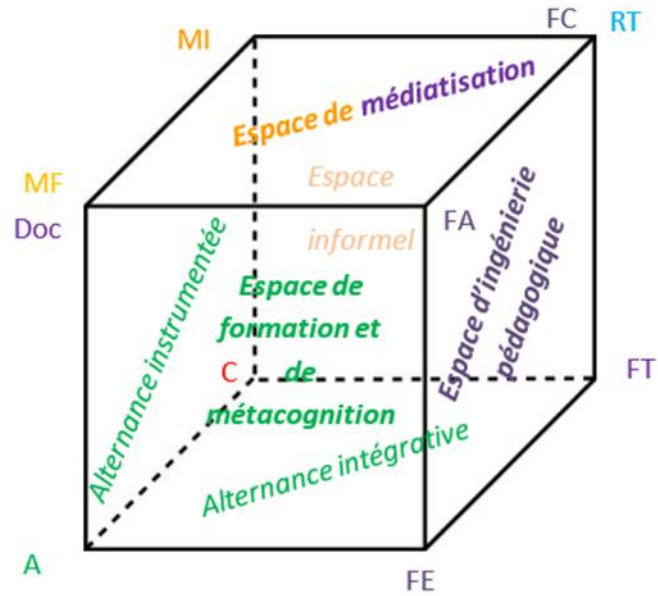


Figure 6 : Les espaces du cube pédagogique de l'alternance intégrative médiatisée

Différents espaces composent chacune des faces et des interactions se tissent entre les différents acteurs en reliant chacun des sommets.

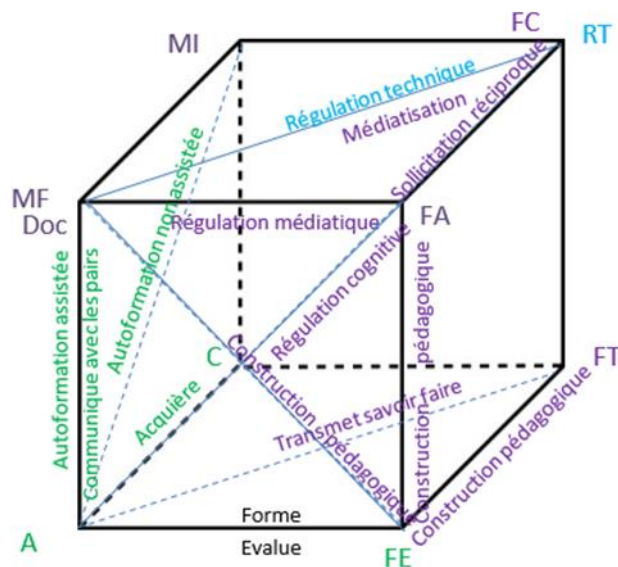
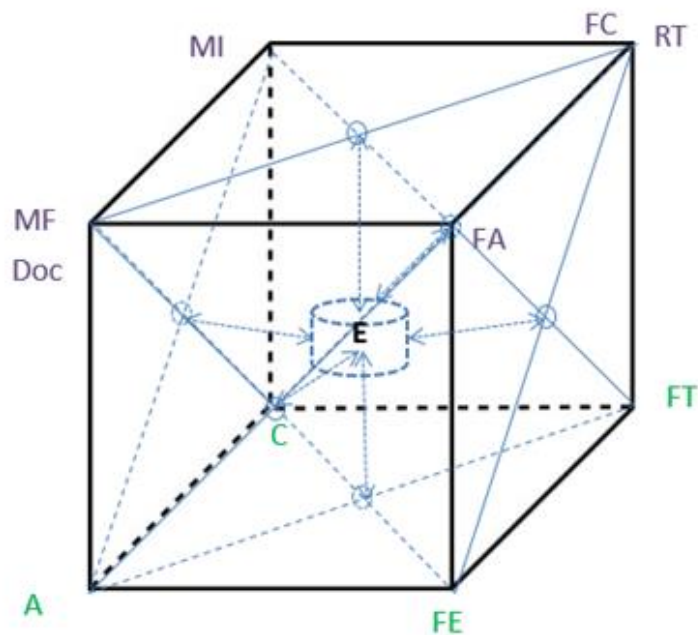


Figure 7 : Les interactions



**Figure 8 : Le processus d'évaluation interne**

Ces interactions au centre desquelles se trouve le processus d'évaluation interne (E) ne seront pas détaillées dans ce propos. Je présente plus en avant avec la méthodologie suivie, l'espace de formation et de métacognition avec les relations nouées en son sein, en les modélisant. Mais d'abord il est utile d'observer globalement le dispositif permettant la mise à distance des enseignements à l'IFRASS et les ingrédients actifs qui le composent et de se demander si cette FOAD est efficace.

## 2 MÉTHODOLOGIE

J'ai mené des entretiens semi-directifs auprès des acteurs de la FOAD (apprenants, formateurs, informaticiens, cadres administratifs et pédagogiques). Ils ont été enregistrés et retranscrits par la suite, puis traités avec le logiciel TROPES qui s'appuie sur les techniques de l'Analyse Propositionnelle de Discours (APD) et de l'Analyse Cognito Discursive (ACD) (Molette, 2009). Ils m'ont permis dans une première phase de faire l'analyse de l'existant, de déceler les « ingrédients actifs » du dispositif et de le modéliser.

## 2.1 : Le réseau informatique de l'IFRASS

Ce réseau donne accès aux serveurs externes à l'institution, hébergés par un provider et dédiés pour l'un aux inscriptions des candidats aux formations, pour un autre à la conception des ressources en ligne (avec les logiciels Scenari et Opale) et à un autre à la plate-forme de formation Moodle, au logiciel de traitement d'enquête « lime survey » et à quelques tutoriels.

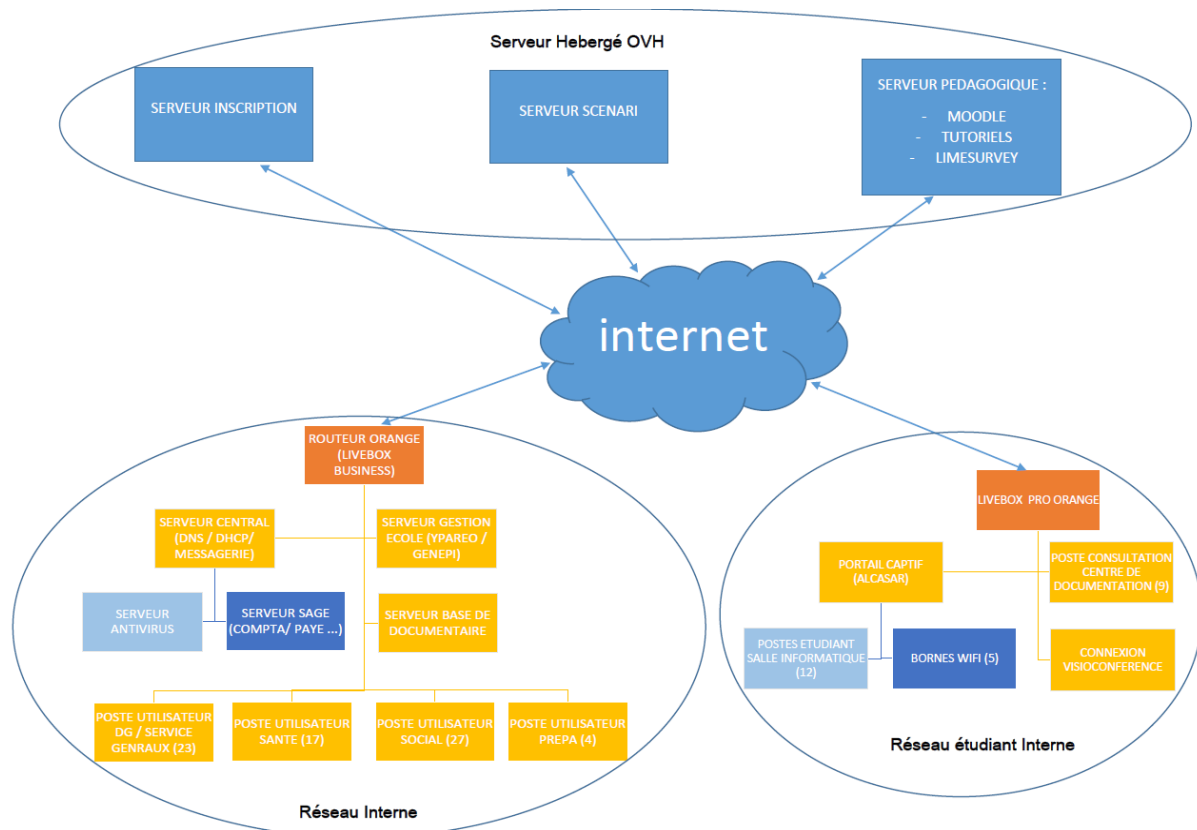


Figure 9 : Le réseau informatique de l'IFRASS (source : service informatique de l'IFRASS)

Les réseaux internes permettent la gestion administrative, financière, documentaire et pédagogique (emploi du temps, ECTS, suivi des résultats) des formations ainsi que la consultation documentaire.

Ce réseau, lieu de transmission et d'échanges d'informations, filtre les accès aux utilisateurs authentifiés en permettant la production de connaissances et de scénarios d'apprentissages à l'usage des étudiants à distance.

## 2.2 Les ingrédients actifs de la FOAD à l'IFRASS

Côté formation, les ingrédients actifs composant la FOAD pratiquée à l'IFRASS se basent sur les principes du socioconstructivisme. L'utilisation de Moodle y contribue avec une architecture composée de ressources et d'activités regroupées dans des modules.

L'apprentissage est centré sur l'étudiant et les interactions sont favorisées par les activités principales suivantes :

- Les forums
- La création de wikis
- Les classes virtuelles
- L'évaluation par les pairs
- Des tests et devoirs à déposer

Un enseignement guidé avec un accompagnement proactif favorise les échanges et des évaluations fréquentes permettent la régulation du dispositif.

Le rôle du tuteur en ligne est primordial pour dynamiser les échanges et faciliter l'apprentissage et le suivi des étudiants pour qui un effort journalier évalué entre 6 et 7 heures est nécessaire pour atteindre les objectifs du programme.

En outre l'alternance avec les formations pratiques, les stages et l'analyse des pratiques permet de valoriser le conflit sociocognitif et la métacognition.

Côté conception, les ingrédients actifs se basent également sur les principes du socioconstructivisme, avec :

- Des outils facilitateurs :
  - La plate-forme de formation Moodle permettant la création des activités et le suivi des traces laissées par les apprenants sur leur façon de réaliser leurs activités et leurs résultats.
  - Un logiciel facilitant la création de ressources (OPALE)
- Une équipe composée de :
  - Formateurs, concepteurs de cours et/ou tuteurs
  - Un informaticien
  - Un responsable FOAD dédié au management de la conception

## 2.3 Cette FOAD est-elle efficace ?

En m'inspirant de la littérature définissant l'efficacité des FOAD (Collectif de Chasseneuil, 2001), (Karsenti, 2003) et de celle issue du campus numérique FORSE (Wallet, 2007) ou de typologies décrivant ces dispositifs (Burton et al., 2011), la FOAD de l'IFRASS offre des garanties d'efficacité. Il s'agit, en référence à la typologie proposée par Burton, d'un système ouvert avant tout centré sur l'apprentissage et soutenu par un environnement dont l'enrichissement et la variété sont présents mais, je pense, perfectibles, du fait de la jeunesse du système. Les 55 activités réparties entre 8 modules limitent le choix de l'étudiant, les ressources étant mises à disposition de façon hebdomadaire en suivant une progression programmée à l'avance en fonction de l'objectif du diplôme poursuivi. 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. Je trace ci-après de façon synthétique le schéma de cette FOAD, en m'appuyant sur la méthode Merise<sup>3</sup> (Matheron, Daumard, & Tardieu, 1994). Celle-ci se fonde sur l'analyse systémique et s'utilise précisément pour modéliser les systèmes d'information avec les relations (formalisées par des verbes d'action) qui lient les objets ou entités.

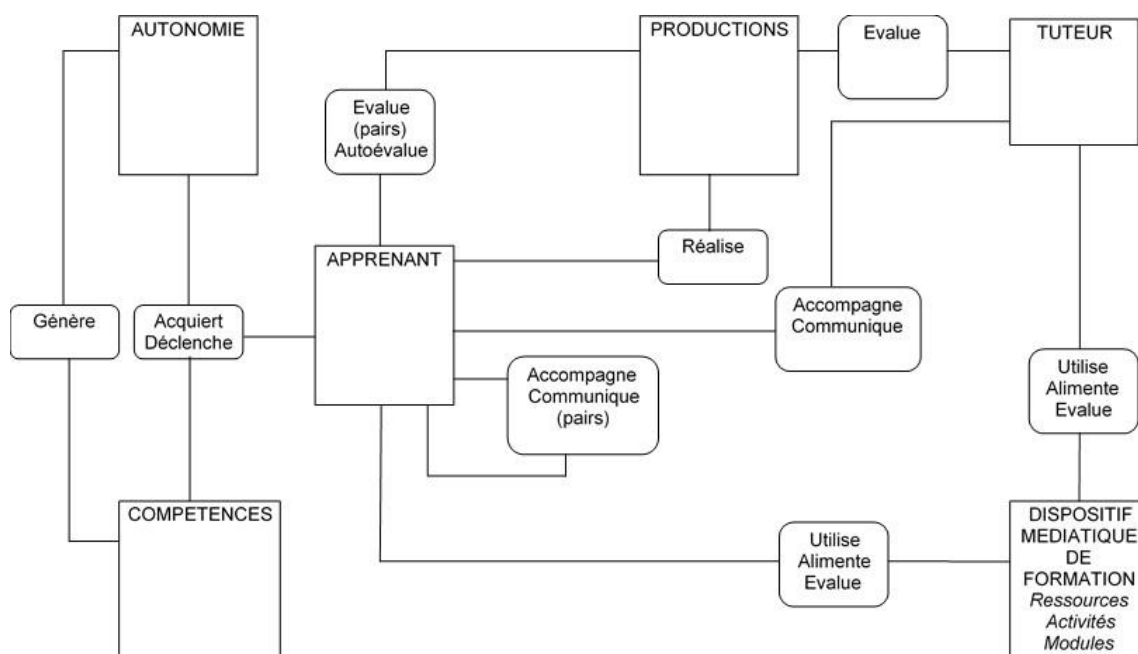


Figure 10 : Modèle relationnel de la FOAD centrée sur l'apprentissage

<sup>3</sup> Méthode initiée René Colletti, Arnold Rochfeld et Hubert Tardieu qui se sont inspirés du « modèle relationnel » de Edgar Frank (Codd, 1970).

Ainsi se dégage un concept de « FOAD efficace », avec ses diverses dimensions ou variables elles-mêmes réparties en indicateurs des principaux ingrédients facilitateurs de l'apprentissage et/ou de l'acquisition des compétences visées par la formation sous forme de variables en relation entre elles.

L'interaction entre les ressources et activités du dispositif et les utilisateurs (tuteur en ligne et apprenants), facilitée par l'accompagnement (tuteur et pairs apprenants) favorise, améliore ou génère l'autonomie de l'apprenant et ses compétences, finalité de l'apprentissage.

La question qui se pose maintenant est de savoir si la mise en place de ce dispositif apporte à ses utilisateurs plus, moins ou autant de compétences que celles acquises au travers d'un dispositif présentiel.

## **2.4 Etude comparative des résultats académiques et questionnaire**

Dans une seconde phase, pour répondre à cette question et donc analyser l'efficacité interne du dispositif (Ben Abid-Zarrouk, 2015), j'ai conduit une étude comparative au niveau des résultats obtenus en formation et lors des stages en établissement auprès d'un groupe d'étudiantes (88 en présentiel et 15 en FOAD) ayant suivi cette formation en 2015. Cette comparaison s'est réalisée après avoir extrait, avec l'aide de l'informaticien, les données contenues dans le progiciel GENEPI<sup>4</sup> pour le traitement des notes récoltées lors des contrôles ponctuels pour chacun des 8 modules et des compétences notées par les référents professionnels lors des 6 stages jalonnant la formation ; je les ai reliées au dispositif (présentiel ou FOAD) avec un tableur, selon deux volets, les notes obtenues suite aux contrôles concernant les modules de formation et celles obtenues lors des stages en établissement. L'objectif de cette analyse quantitative était de vérifier l'hypothèse qu'un dispositif de FOAD (Vi) pouvait s'avérer plus efficace en termes de résultats aux examens mais aussi en termes d'acquisition de compétences professionnelles (Vd) qu'un dispositif en présentiel. Cette hypothèse a été vérifiée pour ce groupe d'étudiantes, avec notamment des résultats très significativement supérieurs pour les modules nécessitant l'écrit (Plateau, 2016).

Ces démarches s'inscrivent dans une méthodologie de recherche plus large interrogeant le rapport entre la FOAD et l'acquisition des compétences pour aboutir à

---

<sup>4</sup> <http://genepi.phpnet.org/evaluations.htm>

la réalisation d'un questionnaire auprès de deux promotions consécutives (2015 et 2016).

## **2.5 Le questionnaire**

### **2.5.1 La leçon des résultats qualitatifs**

Les entretiens ont montré que les compétences auxquelles les étudiantes se réfèrent sont plutôt celles acquises grâce au dispositif, à savoir des compétences transversales, comme la gestion du temps, l'organisation, composantes également de l'autonomie à laquelle ils font référence. La coconstruction des savoirs y a sa place, fortement impulsée par un accompagnement proactif du tuteur en ligne favorisant chez l'apprenant sa réflexivité, sa confiance en soi et des résultats à l'écrit plus performants.

### **2.5.2 Le questionnaire**

Fort de ces remarques, le questionnaire élaboré a eu plusieurs objectifs, dont celui de répertorier les résultats aux examens des deux promotions pour vérifier si les différences constatées la première année se confirmaient la seconde. Le sentiment de compétence en regard du référentiel a été mesuré ainsi que celui d'auto-efficacité. « L'échelle d'auto-efficacité généralisée développée par Schwarzer (1997)<sup>5</sup> » (Follenfant & Meyer, 2004, p. 200) et validée par ces deux auteurs en adaptant le contenu de l'échelle initiale au cadre du travail en entreprise a été ajustée au cadre des stages en entreprise.

L'intelligence émotionnelle des étudiantes a été mesurée avec le TEIQue-SF<sup>6</sup> (version allégée avec 30 items au lieu de 153 pour la version complète du TEIQue) d'après le modèle du Docteur Vasilis Konstantinos Petrides<sup>7</sup>; il permet de mesurer quatre dimensions : le contrôle de soi, le bien-être, l'émotionalité et la sociabilité.

Le questionnaire a pour but de vérifier l'hypothèse qu'une FOAD efficace avec un accompagnement proactif (VI) génère chez les apprenantes un sentiment de compétence et d'auto-efficacité plus accru, de même que des compétences

---

<sup>5</sup> <http://userpage.fu-berlin.de/~health/world14.htm> , consulté le 30/08/2016

<sup>6</sup> The Trait Emotional Intelligence Questionnaire- Short Form

<sup>7</sup> Le Docteur Pétrides est fondateur et directeur du laboratoire psychométrique (<http://www.psychometriclab.com> ) de l'Université du Collège de Londres

émotionnelles plus développées et de meilleurs résultats à l'écrit (VD) que les apprenantes en présentiel.

### 3 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Sur les 194 étudiantes à qui le lien vers le questionnaire élaboré avec Lime Survey<sup>8</sup> a été envoyé par mail, le taux de retour net a été de 54%. Il est intéressant de noter que 26 étudiantes en FOAD sur 30 potentielles ont répondu alors qu'une étudiante sur deux seulement (49% pour être précis) en présentiel l'a fait.

La théorie du No Significant Difference<sup>9</sup> de Russell avait été chahutée avec les étudiantes de 2015 avec des différences très significatives pour les deux épreuves écrites en faveur des étudiantes en FOAD. Pour celles de 2016, la différence est significative, pour l'une des deux, le Module 8 (M8)<sup>10</sup>, mais cette fois pour les étudiantes en présentiel. En regroupant les résultats des deux promotions (2015 et 2016), le Module 1 (M1)<sup>11</sup>, autre épreuve écrite, affiche toujours un écart très significatif ( $t=4,82$ ,  $p<0,0001$ ) en faveur des étudiantes à distance. Le regroupement de M1 et M8 affiche lui aussi une différence très significative ( $t=3,59$ ,  $p<0,001$ )

dispositif de formation	CE	autoeff	sent comp	accompag nement	Moyenne_ M1_écrit_ M8
FOAD	2,09	1,90	2,78	2,77	14,42
Présentiel	2,04	1,75	2,57	2,11	12,53
TOTAL	2,05	1,78	2,62	2,27	13,00

Figure 11 : Résultats vérifiant les hypothèses

Le sentiment d'auto-efficacité bien que supérieur chez les étudiantes en FOAD, n'est pas significativement différent, mais la différence devient très significative pour le sentiment de compétence ( $t=3,23$  ;  $p<0,002$ ), la perception de l'accompagnement ( $t=10,52$ ,  $p<0,0001$ ) et les résultats aux épreuves écrites. Quant à la compétence

<sup>8</sup> LimeSurvey est un logiciel « open source » qui permet d'administrer sur le Web des questionnaires en ligne

<sup>9</sup> Théorie qui stipule au travers de méta-analyses qu'il n'y a pas de différence significative entre un enseignement en présentiel ou à distance.

<sup>10</sup> Organisation du travail

<sup>11</sup> L'accompagnement d'un enfant dans les activités de la vie quotidienne



émotionnelle, aucune différence significative n'est à remarquer, sauf pour une de ses composantes, le bien-être, en faveur des étudiantes en FOAD ( $t=2,4$ ,  $p<0,02$ ).

dispositif de formation	Bien-être	maîtrise de soi	émotionalité	sociabilité	CE
FOAD	2,54	1,88	2,10	1,62	2,09
Présentiel	2,37	1,88	2,03	1,61	2,04
TOTAL	2,41	1,88	2,05	1,61	2,05

Figure 12 : Résultats concernant les critères des compétences émotionnelles

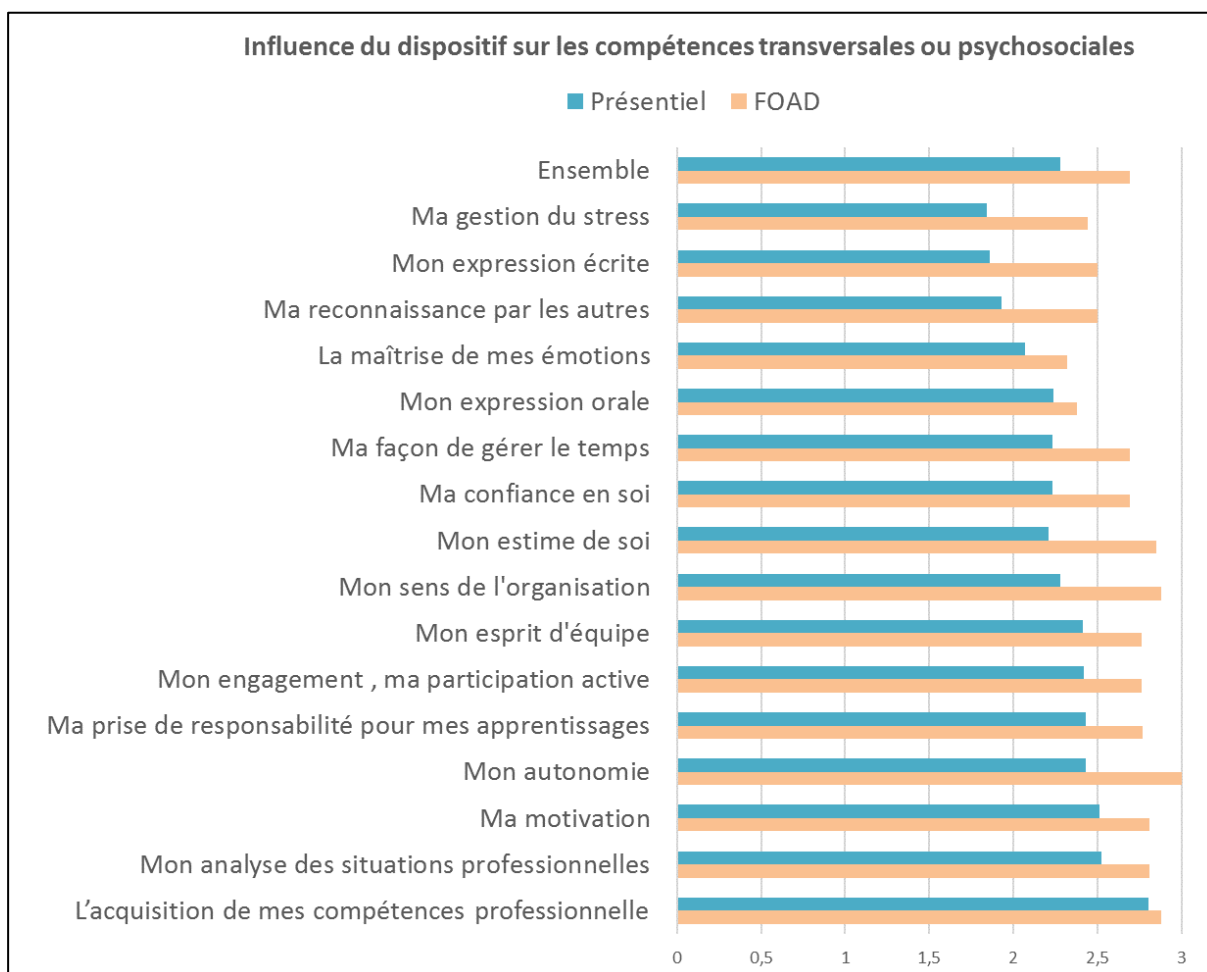
## 4 DISCUSSION

La différence très nette entre les résultats dans l'épreuve M1 entre les étudiantes en FOAD et celles en présentiel m'avait interpellé. Un nouvel entretien m'a permis de relativiser cet écart par le fait que l'épreuve avait été réalisé par les apprenantes à distance deux mois après les autres, donc avec plus de recul et d'expérience dans la formation. Ce biais n'ayant pas eu lieu avec l'épreuve M8, il y a lieu de valider l'impact qu'a la formation à distance, sous réserve d'un tutorat performant et proactif. La tutrice qui suit le groupe en FOAD, formée dans son parcours antérieur à la pédagogie « picklérienne » (David & Appell, 2010), en utilise les rudiments en pratiquant une pédagogie différenciée qui donne beaucoup de place à la reformulation et en favorisant des attitudes métacognitives. D'autre part, les échanges se faisant principalement par mails ou par les forums, l'usage de l'écrit est très sollicité. Le questionnaire leur demandait par ailleurs d'indiquer le degré d'influence très positif du dispositif sur certaines compétences transversales.

Les apprenantes à distance ont estimé que leur dispositif de formation avait une influence très significative ( $t = 4,03$ ,  $p<0,0001$ ) sur leur expression écrite en rapport aux autres étudiantes (moyenne de 2,5 contre 1,86 sur une échelle de 0 à 3).

Une régression linéaire multiple montre par ailleurs l'influence nette, sur les résultats au module M1, de l'accompagnement et du niveau de formation initial tant pour les étudiantes en FOAD ( $R= 0,7$ ,  $F=4,8$ ) que pour les apprenantes en présentiel ( $R = 0,42$ ,  $F = 8,64$ ). En ajoutant les variables concernant les compétences émotionnelles, les sentiments d'auto-efficacité et de compétence, le module M1 n'est pas influencé par le sentiment d'auto-efficacité, mais par le sentiment de compétence pour les deux dispositifs et par le coefficient d'Intelligence émotionnelle uniquement pour les

étudiantes en FOAD. Les corrélations entre le sentiment d'auto-efficacité et les résultats aux compétences validées en stage sont globalement significatives pour les étudiantes en présentiel, alors qu'elles ne le sont pas chez les étudiantes en FOAD. D'autres compétences, transversales et/ou psychosociales, ont été mieux notées, très significativement, par les étudiantes en FOAD. Ce sont l'estime de soi, l'autonomie, l'esprit d'équipe le sens de l'organisation, la gestion du temps, l'analyse des situations professionnelles, la confiance en soi, l'engagement et participation, la gestion du stress, la reconnaissance par les autres et la prise de responsabilité. La motivation l'a été de façon significative tandis que l'acquisition des compétences professionnelle, l'expression orale et la maîtrise des émotions sont estimées être influencées par leur dispositif respectif à un degré sensiblement équivalent.



**Figure 13 : Influence du dispositif sur les compétences transversales ou psychosociales**

Il apparaît donc au travers des analyses de deux promotions consécutives que le dispositif de FOAD opère des effets significatifs sur l'expression écrite, le sentiment de compétence, la perception de l'accompagnement et le bien-être, sans que le

sentiment d'auto-efficacité, interrogé lors de situations de stage, ne soit significativement différent de celui des étudiantes en présentiel. Hormis ces effets, l'impact sur la perception qu'ont les étudiantes à distance des compétences transversales acquises est lui aussi très significatif. Il est donc difficile, au travers de cette étude, de dire qu'il n'existe pas de différences significatives entre des dispositifs en présentiel et à distance, si tant est que pour les seconds les compétences et l'autonomie qui en sont l'aboutissement soient révélées par une pédagogie performante, à la fois guidée et socio-constructive...sans oublier la rigueur et le travail supposé, tant pour les concepteurs, les tuteurs et les apprenants. Cette efficacité est due aussi aux moyens mis en conformité avec une fin éducative centrée sur l'humain (Weisser, 2015) où l'épanouissement des acteurs en est l'effet comme la cause.

Alava, S. (2001). Médias, médiatisation et processus de formation. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00653164/>

Ben Abid-Zarrouk, S. (Éd.). (2015). Estimer l'efficacité en éducation. Paris: L'Harmattan.

Bruillard, É., & Baron, G.-L. (2009). Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur: opinions, réalités et perspectives. *Quaderni*, (69), 105-113. <https://doi.org/10.4000/quaderni.327>

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>

Candas, P., & Poteaux, N. (2010). De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *DIS Distances et savoirs*, 8(4), 521-53.

Carré, P. (2005). L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir. Paris: Dunod.

Clark, R. E. (2009). Évaluer 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>

Codd, E. F. (1970). A relational model of data for large shared data banks. *Communications of the ACM*, 13(6), 377–387.

Collectif de Chasseneuil (Éd.). (2001). Accompagner des formations ouvertes: conférence de consensus. Paris: L'Harmattan.

David, M., & Appell, G. (2010). *Lóczy, ou, le maternage insolite*. Paris: Erès.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, 1, 1–15.

Faerber, R. (2003, novembre 4). Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage - document. Consulté 24 juillet 2015, à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00000137/document>

Follenfant, A., & Meyer, T. (2004). Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. In *Les apprentissages professionnels informels*. Paris ; Budapest ; Torino : l'Harmattan.

- Haeuw, F. (2002). Intégrer les technologies dans les universités : quels besoins de compétences pour les acteurs ? *Actualité de la formation permanente*, (180), 71-74.
- Halté, J.-F. (1993). *La didactique du français* (2. éd. corrigée, 11. mille). Paris: Presses Univ. de France.
- Jézégou, P. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *DIS Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Karsenti, T. (2003). Conditions d'efficacité des formations ouvertes ou à distance (FOAD) en pédagogie universitaire. *Pédagogie médicale*, 4(4), 223-234.
- Matheron, J.-P., Daumard, P., & Tardieu, H. (1994). *Comprendre MERISE: outils conceptuels et organisationnels*. Paris: Eyrolles.
- Molette, P. (2009). De l'APD à Tropes: comment un outil d'analyse de contenu peut évoluer en logiciel de classification sémantique généraliste. In *Actes du colloque Psychologie sociale de la communication*.
- Paivandi, S., & Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université, (4). Consulté à l'adresse <https://dms.revues.org/425?lang=fr>
- Peraya, D. (2006). La formation à distance: un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *Calidoscópico*, 4(3), 200-204.
- Plateau, J.-F. (2016). FOAD et acquisition de compétences professionnelles. In *TiCE, Education par les médias numériques et l'éducation aux médias numériques* (p. 425-434). Le Havre: AQUIPRINT.
- Poisson, D. (2003). Modélisation des processus de médiation-médiatisation: vers une biodiversité pédagogique. Séminaire médiation-médiatisation. Consulté à l'adresse <http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/poisson.pdf>
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique », (35-36), 183-200.
- Tardif, J. (2006). *L'alternance intégrative -Deux terrains, trois acteurs*. *sage-femme.ch*, 11/2006, 30-31.
- Wallet, J. (2007). *Le campus numérique FORSE: analyses et témoignages*. Mont-Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Weisser, M. (2015). L'efficacité à l'aune des valeurs éducatives. In *Estimer l'efficacité en éducation*. Paris: L'Harmattan.