



Réussir son apprentissage en FOAD: poids de l'intuition

Jean Frayssinhes

► To cite this version:

Jean Frayssinhes. Réussir son apprentissage en FOAD: poids de l'intuition. E-learning: apprentissage intuitif, Jun 2012, Lyon, France. hal-00786612

HAL Id: hal-00786612

<https://hal.science/hal-00786612>

Submitted on 11 Feb 2013

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.

Réussir son apprentissage en FOAD : poids de l'intuition

Résumé : réussir une formation en ligne n'est pas chose aisée. La difficulté d'apprentissage tient au fait que l'on ne lit pas un texte sur un écran d'ordinateur comme nous le ferions sur un support papier, ce qui explique le pourcentage d'abandon ou d'échec enregistré. Si nous maîtrisons la lecture de l'écriture manuscrite ou typographique dans ses aspects les plus traditionnels (en classe présentielle), nous devons encore apprendre à domestiquer le cyber-apprentissage dans ses aspects distanciels. L'intuition fait parti des compétences et habiletés intrinsèques de ceux qui ont réussi à suivre avec succès une formation ouverte et à distance. Ce texte reprend en parti une conférence internationale donnée à Lyon le 29 Juin 2012 aux journées du E-learning.

Mots

clés : FOAD ; styles apprentissage ; intuition.

Abstract: successful online training is not easy. Learning difficulty is that we do not read text on a computer screen as we would on paper, which explains the drop-out or failure recorded. If we control the reading of handwriting or typographical, these aspects more traditional (class presential), we still need to learn to tame cyber-learning. The intuition is part of the inherent skills and abilities of those who have managed to successfully train open and distance. This text is part of an international conference in Lyon given June 29, 2012 in the day of e-learning.

Keywords: ODL, learning styles, intuition.

1/ Introduction

Le besoin de formation tout au long de la vie professionnelle s'est imposé à nous subrepticement en devenant progressivement une réalité incontournable. Se former en ligne est une alternative à la formation présentielle. Cependant, comme l'indique Philippe Carré (1997) « nous ne sommes pas égaux devant la liberté d'apprendre », ni sur notre capacité et notre volonté à nous remettre en question. Le cyber-apprentissage s'impose à nous, alors que nous ne disposons pas tous des codes d'accès pour lire efficacement un texte sur un ordinateur, le comprendre, l'assimiler en vue de le restituer¹ (Frayssinhes 2011).

L'apprentissage à distance face à un ordinateur ou une tablette numérique est très différent de l'apprentissage présentiel, et tous les individus n'ont pas la capacité d'apprendre avec le même succès sur les réseaux numériques comme en témoigne un certain nombre d'études². Nous avons investigué les styles d'apprentissage sur les réseaux numériques afin de découvrir

¹In Jean Frayssinhes. 2011. Thèse de Doctorat « Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : Effet des styles et de l'auto-apprentissage. THESE EN LIGNE: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00636549/>

²Lagrange, J.-B. & Grugeon, B. 2003 ; Glickman, V. 2002

les raisons éventuelles qui expliqueraient le succès de ceux qui vont jusqu'au bout de leur formation, et nous analysons le poids de l'intuition dans cette réussite.

2/ Qu'est-ce-que la FOAD ?

Le terme de Formation Ouverte et À Distance est apparu pour la première fois en 1991, et il fut utilisé l'année suivante lors d'un appel à projets de la Délégation à la formation professionnelle (Blandin 2004). Ce terme fut produit « *pour décrire au plan administratif un ensemble de dispositifs hétérogènes [...] cet ensemble regroupait aussi bien des dispositifs ouverts en présentiel [...] que de l'enseignement par correspondance, ou des formations à distance s'appuyant sur le RNIS* » (Blandin 1998), sans qu'il ne soit fait référence à Internet qui n'est devenu opérationnel qu'à partir de 1995.

Une définition « consensuelle », vit le jour ; la première à Chasseneuil en mars 2000, la seconde au Moulin en mars 2002 : « *Une Formation Ouverte et à Distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources* ». Dix ans après, c'est toujours cette définition qui prévaut, bien que selon nous, elle n'explique en rien les processus sous-jacent dans la FOAD.

Nous ne pouvons plus rester dans cette vision historique de la FOAD car le WEB n'a cessé de se développer, sa propagation et sa réception de s'amplifier, jusqu'à devenir progressivement l'un des vecteurs principaux de la diffusion de la FOAD. Aujourd'hui, sa caractérisation ne cesse d'évoluer, de se préciser, et il nous paraît important de la revisiter à l'aune de l'accélération du renouvellement des connaissances et compétences, et des outils de gestion des connaissances débouchant sur des pratiques formatives évolutives pour les salariés. La FOAD revêt pour nous trois acceptions complémentaires et indissociables:

1/un concept : c'est la faculté, la manière de se représenter une chose concrète ou abstraite. Dans le langage de Kant, le concept (*Begriff*) exprime toute idée qui est générale et abstraite sans être absolue ; il le définit comme un acte de la conscience qui opère la synthèse du divers des perceptions, et ainsi se trouve susceptible d'évolution car non figée dans une certitude absolue. La FOAD est un concept d'apprentissage en construction, qui fait appel à une modularisation (*learning objects*)³ des contenus didactiques, la modélisation des parcours et des activités, la prise en compte des styles cognitifs à l'aide d'une navigation multidimensionnelle, la mise à jour possible des contenus en temps réel, l'ouverture informationnelle avec des liens (URL) vers des bases documentaires extérieures. C'est un concept dont la représentation est en perpétuelle mutation qui doit tenir compte des nouvelles découvertes scientifiques, notamment celles des neurosciences, dont les travaux sur le *eyetracking* nous montrent la difficulté qu'il y a à lire, comprendre, mémoriser un texte sur un

³Objets ou grains d'apprentissage

écran d'ordinateur. A ce jour, rien n'est figé, le concept est en mouvement dans une totale empirie comme nous le constatons quotidiennement après dix années de pratique comme auteur de contenus et tuteur d'apprenants.

2/un processus : un cheminement, une suite continue de faits, de phénomènes, présentant une certaine unité ou une certaine régularité dans leur déroulement. C'est un ensemble d'opérations successives, organisées en vue d'un résultat déterminé. Ce processus de FOAD permet de progresser avec méthode et organisation dans ses apprentissages en ligne, en se connectant à une plateforme LMS⁴ à l'aide de réseaux numériques ou à Internet, hier à l'aide d'un ordinateur, et aujourd'hui à l'aide d'un téléphone, d'un Smartphone, ou d'une tablette numérique.

3/un dispositif : un ensemble d'éléments agencés en vue d'un but précis. C'est-à-dire un ensemble de mesures pédagogiques et didactiques, un environnement technique et technologique, un accompagnement et un encadrement humain spécifique (tuteur /médiateur /facilitateur), qui doivent être mis en œuvre en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage.

Le modèle pédagogique se veut construit autour de l'apprenant, constituant un *''véritable renversement copernicien''* du système traditionnel de transmission des savoirs en formation continue (Blandin, 1990). A cette époque, la rupture épistémologique avec les cadres habituels de l'enseignement traditionnel paraît évidente. Dans la « formation ouverte », la principale caractéristique est l'accessibilité. Ce terme s'applique aux contenus didactiques de l'apprentissage, à la manière dont ils sont structurés, aux lieux et aux temps de l'apprentissage, aux modes d'enseignement et aux médias qui les supportent, notamment les Technologies de l'Information et de la Communication (TICs).

La terminologie « ouverte » indique :

- une liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à la disposition de l'apprenant,
- aucune restriction ni condition d'admission pour l'apprenant
- un itinéraire de formation choisi par l'apprenant
- une souplesse de formation qui s'adapte à la disponibilité de l'apprenant
- des rythmes adaptés aux impératifs personnels de l'apprenant
- la conclusion d'un contrat entre l'institution, le tuteur (formateur) et l'apprenant.

Dans ce concept de FOAD que l'on ne cesse de forger depuis vingt ans, l'étudiant s'est peu à peu transformé en apprenant numérique. La véritable innovation de la FOAD n'est pas technologique, mais la pédagogie spécifique que l'on utilise, et l'utilisation que l'on en a. Ce sont les usages qui sont innovants, pas les outils.

⁴Learning Management System (système de gestion de la formation)

2.3/ Conclusion

La FOAD est centrée sur l'apprenant, avec des théorisations pédagogiques qui ne cessent de progresser depuis plus de vingt ans. C'est la pédagogie qui est au centre du processus, et la technologie informatique, bien qu'étant de plus en plus sophistiquée pour faciliter l'utilisation des supports de communication mis en ligne, ne représente qu'un support subalterne à une pédagogie qui doit être orientée totalement vers le soutien et la réussite de l'apprenant.

3/ L'apprentissage : notion de « Styles »

Le mot « apprentissage » est polysémique aussi allons-nous l'évoquer du côté des « styles ». La notion de style s'inscrit dans la psychologie différentielle, en s'appuyant et distinguant :

1/ les domaines cognitifs qui permettent l'acquisition des connaissances (mémorisation : court, moyen, long terme), ainsi que les processus mentaux (conscience, perception, raisonnement, jugement).

2/ les domaines conatifs qui renvoient à l'orientation, la régulation et le contrôle des conduites, c'est à dire aux "choix" souscrit par chaque individu, qui le conduisent à utiliser sa "mécanique cognitive", à l'orienter, à la contrôler pour finalement se satisfaire *in fine*, des résultats que son système cognitif a permis d'obtenir. Parfois, on peut être conduit à dresser une distinction entre cognition et conation, alors que dans la réalité psychologique concrète, on ne peut guère envisager d'activités cognitives dénuées d'une certaine motivation, d'une certaine orientation. De même, il semble difficile d'imaginer des activités cognitives en dehors de tout contexte affectif. Il est donc important de faire la distinction entre, d'une part, les processus cognitifs et conatifs, mais aussi, entre les processus cognitifs et affectifs.

Les styles d'apprentissage proposent l'idée que les individus, uniques par essence, ont des manières d'apprendre qui le sont tout autant, transformant les différences individuelles en préférence individuelle. En situation d'apprentissage, les différences individuelles s'expriment tant au niveau de la forme, les manières d'apprendre, avec l'effet du choix d'un style « préférentiel » qui peut avoir une conséquence sur de la performance, et les résultats obtenus. Ainsi, l'explication de la réussite ou de l'échec ne serait pas seulement une question de niveau d'efficacité ou de performance, ce qui nous renverrait aux styles cognitifs, mais serait aussi axé sur les diverses façons dont l'apprenant perçoit, choisit, traite et restitue l'information, selon ses styles préférentiels ou dominants confrontés aux situations rencontrées, ce qui correspond aux styles d'apprentissage.

C'est la profusion de modèles et le contenu complexe de la notion de styles d'apprentissage, à la fois proche et distincte d'autres notions comme les styles cognitifs ou les approches d'apprentissage, qui sont étudiés ici. Avec un questionnement particulier sous-tendu quant à l'apport de tels travaux pour les pratiques d'enseignement, et sur l'intérêt de prendre en compte les styles des apprenants dans la pratique pédagogique.

4/ Choix Théorique

Nous retiendrons la définition des styles donnée par Jean Therer de l'Université de Liège, qui est le concepteur de l'outil d'analyse que nous utilisons dans cette étude :

« Le style d'apprentissage, c'est le mode personnel de saisie et de traitement de l'information, c'est donc la manière préférentielle d'un individu pour aborder et résoudre un problème ».

Son choix théorique fut porté sur David Kolb. S'inscrivant lui-même dans la lignée de John Dewey, Kurt Lewin et Jean Piaget, Kolb (1984; Cyr 1981; Charbonneau et Chevrier 1992) s'appuie sur les bases théoriques de l'apprentissage expérientiel. Pour lui, les apprentissages ne se limitent pas seulement à l'acquisition de techniques et de modèles. Ils consistent à apprendre à développer en situation, ses propres modèles pour gérer les ambiguïtés, incertitudes et changements rencontrés. Kolb affirme que l'apprentissage d'un adulte est plus efficace et plus puissant lorsqu'il est fondé sur l'expérience personnelle, d'autant plus s'il est suivi d'une réflexion sur cette expérience. Le processus du cycle d'apprentissage de Kolb peut être résumé en quatre phases :

Phase 1 : L'expérience concrète : Le sujet s'immerge dans la réalisation de la tâche. Lors de cette phase, habituellement, il ne réfléchit pas sur la tâche.

Phase 2 : L'observation réfléchie : Le sujet réfléchit à ce qui a été fait et vécu. Ce que le sujet comprend ou rapporte dépend de ses aptitudes, notamment dans le domaine de l'observation et de la communication. Les valeurs, attitudes et croyances du sujet peuvent avoir une influence sur les types d'évènements qu'il pourra remarquer.

Phase 3 : La conceptualisation abstraite : Le sujet interprète les événements qu'il a remarqués, et essaye de les intégrer dans un système théorique et conceptuel (principes, règles...).

Phase 4 : L'expérimentation active : Le sujet utilise sa nouvelle compréhension pour essayer d'intuiter ce qui se passera si l'activité est reprise à l'aune de la théorie nouvellement élaborée. Ce nouveau savoir constitué est réutilisable pour vivre de nouvelles expériences. Ainsi, *le processus est séquentiel, intégré et cyclique* (au sens de récursif) (Cyr 1981; Kolb 1984, 1985)⁵.

Ces travaux donnèrent lieu à l'élaboration des styles de Kolb (1986), sur lesquels s'appuya Jean Therer pour réaliser la grille ISALEM97 que nous avons utilisé ici.

4.1/Grille ISALEM 97

Lors de son élaboration, Jean Therer détermina quatre éléments, opposés deux à deux, qui permettent la constitution de la connaissance personnelle, auxquels il a ajouté deux attributs:

- l'**Intuition et l'Abstraction**, pour la saisie des données,
- la **Réflexion et l'Action**, pour le traitement des données,

⁵Cf. <http://id.erudit.org/iderudit/000124ar> Consulté le 1^{er} Mars 2011

- Méthodique et Pragmatique, comme attributs complémentaires.

Nous allons caractériser ces termes afin de les situer dans la compréhension des styles tels qu'ils ont été forgés par Jean Therer, et tels que nous les avons utilisés, en développant tout particulièrement « l'intuition » qui recouvre une attitude assez globale qui ne dit rien de ses fonctionnements et mécanismes internes, et qui est le thème central de cet article.

L'intuition

Issue du latin *intuitio*, ce mot désigne l'action de voir une image dans une glace. Il s'agit donc de *voir à l'intérieur*. La même structure étymologique se retrouve dans *einsicht* en allemand et dans *insight* en anglais. L'intuition, consiste à deviner, pressentir, sentir, comprendre, connaître quelqu'un ou quelque chose d'emblée, sans parcourir les étapes de l'analyse, du raisonnement ou de la réflexion. Ne dit-on pas souvent : « ma première idée était la bonne » ? Pour Emmanuel Kant, « *l'intuition est une source de la connaissance ; et l'intuition 'pure' est une source infaillible de connaissance : de cette source jaillit la certitude absolue* » (in Popper 2004 p212). Initialement, l'intuition désignait la perception, ce que nous voyons ou constatons, dès lors que nous faisons attention à ce que nous regardons. Kant défendait l'idée que « *nous ne possédons pas de faculté d'intuition intellectuelle et que pour cette raison [...] nos concepts restent vides...à moins de les appliquer à un matériau qui nous est donné par nos sens* ». Ainsi il parlait de « concepts construits dans notre intuition pure de l'espace et du temps ⁶ ». Pour sa part, Henri Poincaré souligne l'importance de l'intuition : « *Deviner avant de démontrer ! Ai-je besoin de rappeler que c'est ainsi que sont faites toutes les découvertes importantes ?* » et encore « *c'est par la logique qu'on démontre, c'est par l'intuition qu'on invente* ». Pour Jean-Paul Sartre, « *Il n'est d'autre connaissance qu'intuitive. La déduction et le discours, improprement nommés connaissance, ne sont que des instruments qui amènent à l'intuition* ». Selon ces conceptions, l'intuition représente donc un élément fondamental de l'acte d'apprendre.

Si l'on regarde du côté de la psychanalyse, Jung nous indique que « *les fonctions de perception sont souvent qualifiées d'irrationnelles* » signifiant par là quelles ont pour objet la perception pure, se contentant de rapporter l'information brute (ni vrai ou faux, ni bien ou mal). Pour lui, l'intuition consiste en un flair, une conception de possibilités inhérentes à un être, une intuition ou une chose. L'intuition est la fonction psychologique qui nous communique des perceptions par la voie de l'inconscient. Nous disposons de deux modes principaux de recueil de l'information, qui sont les fonctions irrationnelles de perception :

- la sensation, captée par nos cinq sens, le processus est analytique et discursif, semblable à celui d'un ordinateur. Ceux qui ont ce mode prédominant sont qualifiés de « factuels » ou de « sensoriels ».
- l'intuition, qui offre une vision globale, obtenue par un processus inconscient. Ceux qui utilisent ce mode préférentiel sont dits « intuitifs ».

⁶Cf. Kant 1787 p741 : « Construire un concept, c'est présenter à priori l'intuition qui lui correspond »

En tant que mécanisme, l'intuition est généralement perçue comme immédiate, surgit de nulle part, qui survient sans médiation, sans faire appel à l'empirisme, bien qu'elle puisse en réalité puiser sa pertinence dans des souvenirs enfouis dans l'inconscient ou le subconscient ; les intuitions pourraient être des sortes de synthèses résultant d'informations issues d'expériences vécues que nous mémorisons et de perceptions que nous n'avons peut-être pas conscience d'enregistrer. Ces synthèses s'effectueraient préférentiellement dans le cerveau droit, réputé plus apte au fonctionnement « empirique » tandis que le cerveau gauche, siège du langage, travaillerait selon un mode sensiblement plus logique et rationnel⁷. Une intuition n'est pas « inférentielle⁸ » : elle n'est jamais la conclusion d'un raisonnement conscient. Elle prend la forme d'un sentiment d'évidence quant à la vérité ou la fausseté d'une proposition, parfois difficile à justifier. On parlera ainsi d'intuition pour désigner une proposition proto-théorique⁹ concernant un sujet quelconque. On aura par exemple l'intuition que telle action est juste, sans vraiment savoir pourquoi elle est juste. L'intuition est ainsi un attribut qui s'inspire des expériences vécues et qui joue un rôle important dans la capacité d'apprendre des individus. L'intuitif aime ce qui émerge, ce qui n'est pas encore. Ce qui l'intéresse, ce sont les possibilités, les potentialités. Dans l'action, ce qui lui importe, c'est la nouveauté, l'originalité. L'intuitif se situe du côté de la connotation, du sens particulier qui varie selon la situation ou le contexte. Il se sent à l'aise dans l'heuristique, ou la découverte. Il s'agit pour nous d'une qualité, dont nous intuitions qu'elle représente une aide non négligeable à l'apprentissage sur les réseaux numériques, et cette propriété fait partie intégrante du construit de l'outil ISALEM 97, ce qui nous permet de la mesurer, comme nous le verrons dans les résultats obtenus.

L'abstraction

Du latin *abstractio*, l'abstraction est « un artifice logique, une opération intellectuelle par laquelle, dans un objet, on isole un caractère pour ne considérer que ce caractère ; résultat de cette action. Sans l'abstraction, l'esprit humain ne pourrait conduire aucun raisonnement un peu compliqué. » (Dictionnaire Le Littré 2.0) Ainsi, il s'agit pour la pensée de faire l'effort nécessaire afin de se détourner de toute considération concrète : les circonstances, les motifs, les contextes, etc., bref de s'extraire de la relativité constitutive de l'expérience et des « questions de fait ». L'abstraction *peut-être une opération mentale mais aussi le produit de cette opération*¹⁰. C'est une opération intellectuelle, spontanée ou systématique, par laquelle sont étudiés les qualités ou les attributs des objets ou des êtres, indépendamment de ceux-ci. Cette démarche de l'esprit consiste, au cours d'un raisonnement, à abstraire, c'est-à-dire à isoler un élément d'un tout pour y concentrer son observation, puis en éliminer les aspects les moins pertinents de la réflexion pour ne considérer que ceux qui paraissent essentiels (Oresme, *Éthiques d'Aristote*). Dans le cas de la grille ISALEM 97, selon qu'il privilégie deux de ces paramètres, l'apprenant se révélera plutôt INTUITIF (réflexif ou pragmatique), c'est-à-dire que l'opération intellectuelle à laquelle il sera confronté sera élaborée intuitivement, ou

⁷Cf. Jean Largeault. 1992. *Intuitionnisme et théorie de la démonstration*. Paris : VRIN éditeur.

⁸ C'est-à-dire que l'on ne tire aucune conséquence de quelque proposition ou quelque fait.

⁹Une proto-théorie ne vise pas à expliquer, mais plutôt à servir de guide raisonnable à une action technique délimitée (Gilles Gaston Granger. *La Vérification*. Paris :Odile Jacob, p258).

¹⁰Britt Mari Barth *In* L'apprentissage de l'abstraction. 1992. Paris : Retz p.20

MÉTHODIQUE (réflexif ou pragmatique), c'est-à-dire en procédant avec calcul et selon un ordre défini. L'abstraction est un attribut que les individus possèdent à des degrés divers. La grille ISALEM 97 permet d'en établir la mesure.

La réflexion

Etymologie latine : *reflexionem*, de *reflectere* (réfléchir), « *ce qui résulte de l'action de l'esprit réfléchissant, pensée* ». (Dictionnaire Le Littré 2.0). Pour Descartes, la réflexion est « *l'action de l'esprit qui réfléchit* » (*Discours Méthode*, éd. F. Alquié, t. 1, p. 614). La capacité de réfléchir est la faculté qu'a la pensée de faire un retour sur elle-même pour examiner une idée, une question, un problème. Il s'agit d'un processus de l'intellect, par lequel il construit les idées que l'on développe et que l'on met en œuvre. Elle est parfois tellement importante qu'elle peut donner lieu à des expériences de pensée comme le fit Galilée sur la vitesse des corps, ou Einstein avec sa théorie de la relativité. En général, au contraire de l'intuition, la réflexion précède l'action en lui permettant d'examiner par la pensée une idée, une situation donnée, d'une façon plus approfondie, afin de mettre en œuvre une stratégie organisée de résolution du problème rencontré. Ce retour de la pensée sur elle-même, en une boucle métacognitive et réflexive, nécessite une bonne capacité d'autocritique et d'autocontrôle de la part de l'apprenant. La réflexion est un attribut important de l'acte d'apprendre, car elle permet d'avoir une conscience plus nette et une maîtrise plus grande des processus de l'apprendre, mais aussi une meilleure conscience de soi, et il est permis de penser que ceux qui ont un niveau de réflexion élevé, peuvent être favorisés dans leurs apprentissages. Le traitement des données qui est pris en compte par la grille ISALEM 97 permet d'en établir la mesure.

L'action

Du latin *actio*, *agere* : agir. « *Ce que fait une personne qui réalise une volonté, une pulsion* ». (Dictionnaire Encyclopédique Hachette, 1992), c'est-à-dire une activité volontaire ou non, orientée vers la modification, l'évolution d'une situation donnée. Cela se traduit par un ensemble de manifestations, plus ou moins coordonnées, de l'activité d'un individu ou d'un groupe, en vue d'obtenir le changement espéré. C'est donc l'exercice de sa capacité de faire et d'agir, par opposition à la pensée ou la parole. Cette action peut être mue par la réflexion, et dans ce cas elle est voulue car pensée et choisie délibérément, ou par son absence, et elle devient alors instinctive ou intuitive. A contrario, l'action peut être absente chez des apprenants qui ne restent alors que dans un état conceptuel, théorique, sans aucun passage à l'acte. Élément fondamental des stratégies de l'apprendre¹¹, et du processus d'apprentissage en FOAD (notamment pour la capacité d'auto-apprentissage), l'action est un attribut du traitement des données de la grille ISALEM 97 qui peut être mesuré.

Méthodique

Se dit d'un individu qui procède conformément à des règles et à des principes rationnels, logiques. Antonyme d'empirique, c'est une compétence importante qui va faciliter la

¹¹Selon la conception d'André Giordan

structuration des apprentissages. *Démonstration, expérimentation, observation, vérification méthodique; classement méthodique des idées; aspect méthodique de la pensée*, sont les éléments essentiels de l'adjectif méthodique. C'est la caractéristique d'une personne qui se comporte de façon raisonnable, ordonnée et rigoureuse, sans réelle imagination, sans intuition développée. Procéder avec méthode dans ses apprentissages est un gage de réussite qui est mesuré par la grille ISALEM 97, associé avec pragmatique et réflexif.

Pragmatique

Emprunté au latin *pragmatica*, qui concerne les faits réels, l'action et le comportement que les observations et les études enseignent et s'oppose au théorique et au spéculatif. L'apprenant est dans le réel, le concret, plus soucieux de l'action et de la réussite de cette action, que des considérations théoriques ou idéologiques qui la sous-tende. Son activité d'apprentissage est ordonnée à un but, correctement menée et est productive de résultats. La grille ISALEM 97 prend en compte cette compétence en l'associant à l'aspect méthodique et à l'intuition.

5/ Quel est le poids de chacun des éléments ?

5.1/ Poids Réel du Style Dominant

Notre échantillon comprend 620 individus, (368 femmes soit 59,4% et 252 hommes soit 40,6%), qui ont tous réussi leur formation avec une moyenne générale supérieure à 12/20.

Les styles se distribuent dans quatre quadrants différents, et c'est la résultante d'une équation avec des valeurs de X et de Y qui détermine le quadrant dominant. Seules les valeurs de X seront analysées dans cet article.

5.1.1/ Valeurs de X en Abscisse

L'amplitude des réponses est telle que pour donner un sens plus affiné aux résultats, nous avons regroupé les valeurs exprimées en 5 groupes pour les valeurs négatives, et 4 groupes pour les valeurs positives, dont l'amplitude des résultats est moindre.

Tableau 1 – Valeurs de X

X : Abscisse versus négatif	X : Abscisse versus positif	Poids/Force du Style
Groupe 1 : valeurs de -1 à -5	Groupe 6 : valeurs de 0 à +5	Dominance Faible
Groupe 2 : valeurs de -6 à -11	Groupe 7 : valeurs de +6 à +11	Dominance Moyenne
Groupe 3 : valeurs de -12 à -18	Groupe 8 : valeurs de +12 à +18	Dominance Affirmée
Groupe 4 : valeurs de -19 à -25	Groupe 9 : valeurs de +19 à +23	Dominance Très affirmée

Groupe 5 : valeurs de -26 à -34		Domination Exclusive
---------------------------------	--	----------------------

5.2/ Les Quadrants Typologiques

Si chacun nous disposons d'un ensemble de possibilités innées, notre parcours et notre éducation nous amènent à privilégier tel style aux dépens des autres. La répétition crée le bon usage, offrant ainsi un confort et une facilité d'apprentissage, bien que l'on puisse se tromper avec régularité. Nous disposons tous des deux pôles de chaque dimension, mais nous avons une préférence qui s'exprime pour l'une ou l'autre. Les quadrants définis par Jean Therer sont les suivants :

- Intuitif Pragmatique (INPRA)
- Intuitif Réflexif (INREF)
- Méthodique Pragmatique (MEPRA)
- Méthodique Réflexif (MEREF)

Tableau 2 – Genre*Valeur de X

A b s c i s s e													
Genre	Côté Intuitif/Versus Négatif						Côté Méthodique/Versus Positif						
	Gr1	Gr2	Gr3	Gr4	Gr5	Σ	Gr6	Gr7	Gr8	Gr9	Σ	TOTAL	
Effectif	48	38	31	20	12	149	34	37	29	3	103	252	
Homme													
% dans Genre	19,0	15,1	12,3	7,9	4,8	40,8	13,5	14,7	11,5	1,2	40,9	100,0%	
% dans X_gr	44,4	37,6	38,8	46,5	36,4		44,7	32,2	52,7	33,3		40,6%	
% du total	7,7	6,1%	5,0	3,2	1,9		5,5	6,0	4,7	0,5		40,6%	
Effectif	60	63	49	23	21	216	42	78	26	6	152	368	
Femme													
% dans Genre	16,3	17,1	13,3	6,2	5,7	59,2	11,4	21,2	7,1	1,6	41,3	100%	
% dans X_gr	55,6	62,4	61,2	53,5	63,6		55,3	67,8	47,3	66,7		59,4%	
% du total	9,7	10,2	7,9	3,7	3,4		6,8	12,6	4,2	1,0		59,4%	
Effectif	108	101	80	43	33	365	76	115	55	9	255	620	
Total													
% dans Genre	17,4	16,3	12,9	6,9	5,3	58,9	12,3	18,5	8,9	1,5	41,1	100,0%	
% dans X_gr	100	100	100	100	100		100	100	100	100		100,0%	

A b s c i s s e												
% du total	17,4	16,3	12,9	6,9	5,3		12,3	18,5	8,9	1,5		100,0%

5.1.4/ Résultats des valeurs de X

Les « intuitif », sont au nombre de 365 individus sur 620, soit 58,8% de la cohorte totale, alors qu'ils ne sont que 255 individus dans le quadrant « méthodique », soit 42,2% des participants. Les styles « intuitifs » ont donc une plus grande représentation que les styles « méthodiques », les intuitifs sont dominants au sein de notre cohorte. Si l'on fait la somme des dominances « moyenne » à « exclusive », on obtient le chiffre de 257/365 soit 70,41% de la cohorte qui exprime son style dominant de façon « intuitive ». Les hommes dans ce versus négatif représentent 149/365, soit 40,8% et les femmes pour leur part représentent 59,2%, ce qui correspond à la répartition initiale entre les genres. Dans le versant « méthodique », les hommes représentent 103/255 soit 40,4% de la cohorte, contre 152/255 pour les femmes, soit 59,6% de la cohorte. Ici également, nous retrouvons la répartition initiale entre les genres.

5.1.5/ Côté Intuitif/Versus Négatif

GR1/dominance faible, score de 108/365, soit 29,6% : Avec un effectif de 48/149, nous relevons que les hommes sont 32,2% à se situer dans ce groupe, avec un style faiblement dominant qui s'est exprimé, alors que les femmes avec un effectif de 60/216 dans ce GR1 ne représentent que 27,8%.

GR2/dominance moyenne, score de 101/365, soit 27,7% : Les hommes ont un effectif de 38/149, ce qui correspond à 25,5% dans ce segment et les femmes avec 63/216 individus représentent 29,2% du segment. La différence entre les genres n'est pas significative.

GR3/dominance affirmée, score de 80/365, soit 21,9% : Avec un effectif de 31/149, les hommes représentent 20,8% du groupe, et avec 49/216 individus, les femmes en représentent 22,7% . La différence entre les genres n'est pas significative.

GR4/dominance très affirmée, score de 43/365, soit 11,2% : Avec un effectif de 20/149, les hommes représentent 13,4% de ce groupe, et avec un effectif de 23/216 les femmes sont 10,6%. Aucune signification statistique entre les genres.

GR5/dominance exclusive, score de 33/365, soit 9% : Avec un effectif de 12/149, les hommes représentent 8,0% de l'ensemble, contre 21/216 pour les femmes, soit 9,7% du segment. Aucune différence statistique entre les genres.

5.2/ Analyse du quadrant intuitif

On peut en déduire que, bien que la répartition au sein des cinq groupes soit légèrement différente entre les genres, nous ne pouvons pas énoncer que le genre ait une influence sur la

dominance exprimée, et ce, quel que soit le niveau de celle-ci. L'intuition n'a pas de genre, et l'intuition « féminine » n'est pas numériquement plus importante que la « masculine ».

6/ Conclusion

Nous avons montré les différences individuelles des adultes qui ont suivi avec succès une formation sur les réseaux numériques. Ils ont tous un style dominant qui s'expriment.

L'apprentissage en FOADest-il « intuitif » ? Notre réponse est OUI. Nous avons montré qu'une majorité des adultes ayant réussi leur formation avaient une capacité « intuitive » développée. Ainsi, l'intuition fait-elle partie des compétences ou habiletés détenues par les apprenants pour les aider dans leur apprentissage. Comme l'ont montré les psychologues, l'intuitif est spontané et rapide dans ses apprentissages, lors d'examens ou de concours. Ce facteur de vitesse joue dans la capacité de lecture des apprenants et des études lors de la passation du MBTI¹² ont montrés que les intuitifs lisaient considérablement plus que les factuels, et que cela joue certainement sur leur capacité à comprendre rapidement sans entrer dans le détail. Nous avons vu également que ceux qui en étaient dépourvu, pouvaient malgré tout réussir leur apprentissage, ce qui nous indique une fois encore que nous sommes tous différents mais également complémentaires. Il n'y a pas une seule bonne façon d'apprendre, ce qui est plutôt rassurant ; chacun a la sienne qui peut se révéler efficace au même titre que toute autre. L'être humain est complexe et ne se limite pas à un seul modèle qui serait paré de toutes les vertus, et d'un autre qui n'en disposerait d'aucune. Nous pouvons être rassurés quant à notre impossibilité à mettre un individu en équation d'une façon univoque et simpliste. Toutefois, nous savons également que la FOAD ne peut, encore aujourd'hui, s'envisager comme une formation de masse. Outre les capacités individuelles, la pédagogie utilisée, les outils didactiques construits, les plateformes d'enseignement utilisées jouent un rôle important dans la réussite de l'apprenant. Enfin, nous avons découvert que, contrairement aux idées reçues, l'intuition n'était pas un attribut essentiellement féminin. Le masculin en dispose tout autant. En continuum, il paraît nécessaire de compléter ces travaux en les [re]situant dans une étude des inter-relations avec les contenus mis en ligne (Burton, 2011). Nous devons découvrir le modèle qui permettra au plus grand nombre de suivre avec succès une formation en FOAD, afin de devenir une réelle alternative à la formation présentielle pour le plus grand nombre.

7/ Bibliographie

BLANDIN B. (1990). *Formateurs et formations multi-médias*. Paris : Edition d'Organisation

BLANDIN B. (2004). Historique de la formation ouverte et à distance, in *Actualité de la formation permanente* n°189. Centre Inffo, mars-avril 2004, p 69-71.

BRITT M.B. (1992). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz

¹²Cf *Manuel d'utilisation du Myers Briggs Typology Indicator* (version anglaise) p.163

BURTON et al.(2011). *Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur*.Paris : Distances et Savoirs

CARRE P.,MOISAN A., POISSON D.(1997).*L'Autoformation (psychopédagogie, ingénierie, sociologie)*. Paris : PUF

CHARBONNEAU B. , CHEVRIER J. (1992). *Le savoir-apprendre expérientiel d'adultes et l'autoformation au traitement de texte*. Communication au 11e Congrès de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, tenu à l'Université de Saskatchewan (Saskatoon) du 12 au 15 mai.

CYR J.-M. (1981). *L'apprentissage expérientiel : concepts et processus*. In H. Bernard, J.-M. Cyr et F. Fontaine (dir.), *L'apprentissage expérientiel* (p. 13-40). Montréal : Services de pédagogie de l'Université de Montréal.

FRAYSSINHES J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : Effet des styles et de l'auto-apprentissage*, thèse de doctorat, université de Toulouse II Le Mirail.
THESE EN LIGNE: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00636549/>

GLICKMAN, V. (2002), La "E-formation" entre globalisation des produits et pluralité des services », *Actes du colloque 2001 Bagues. Globalisme et pluralisme*. Montréal : GRICIS.

KANT E. (1905). *Critique de la raison pure*.Paris: Félix Alcan

KOLB D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall

KOLB D. A.(1986). *The learning style inventory: Technical manual*. Boston, MA: McBer and Company

LAGRANGE, J.-B. et GRUGEON,B. (2003), "Vers une prise en compte de la complexité de l'usage des TIC dans l'enseignement." *Revue française de pédagogie* n° 143(avril-mai-juin): 101-111.

POPPER K.R. (2004). *La Connaissance Objective*. Paris : Champs Flammarion

SARTRE J-P. (1943).*L'Etre et le Néant, essai d'ontologiephénoménologique*. Paris : Gallimard

THERER J. (1998). *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences*. Université de Liège: Information Pédagogique N°40 – Mars 1998.