**Proposition de critères de proximité pour l’analyse des dispositifs de formation médiatisée**

Caroline Brassard, Professeure en formation à distance, Télé-université, 455 rue du Parvis, Québec, Québec, G1K 9H6, Canada, Caroline.Brassard@teluq.ca

Philippe Teutsch, Maitre de conférences en informatique, CREN, Université du Maine, Avenue Olivier Messiaen, F-72085 Le Mans cedex 9, France, Philippe.Teutsch@univ-lemans.fr

*Résumé*

De part et d’autre de l’Atlantique, l’université se questionne sur ses objectifs, sur l’évolution de ses publics ainsi que sur les modèles de dispositif de formation pouvant répondre à ces enjeux. Quel que soit leur modèle d’origine (enseignement en présentiel ou à distance), les établissements d’enseignement supérieur revoient leurs modalités de diffusion et mettent en place des dispositifs de formation hybrides (Burton *et al.*, 2011 ; Deschryver et Charlier, 2012) qui permettent à la fois d’adapter les pratiques d’enseignement et d’exploiter au mieux les avantages et complémentarités des modalités de présence et de distance en termes de lieu, de temps et d’action. Pour décrire le continuum d’états intermédiaires entre présence et distance permettant de caractériser les situations de formation médiatisée, plusieurs auteurs évoquent le concept de proximité (Villardier et Do, 2008 ; Paquelin, 2011), qui réfère à la perception de la distance pour qualifier ce qui rapproche. L’objectif de la recherche en cours est, dans un premier temps, d’identifier les composants mis en place dans les dispositifs pour favoriser la proximité, puis, dans un second temps, de questionner les différents acteurs impliqués pour analyser si cette proximité est effective et perçue comme telle. La première partie du travail, présentée ici dans une perspective exploratoire, vise à construire la proximité en tant qu’objet de recherche puis propose de décrire le dispositif sous l’angle de la proximité. La démarche consiste à articuler deux cadres de référence sous forme d’une grille de lecture.

*Mots-clés :* Formation à distance, dispositif, proximité, enseignement supérieur

**Proposition of Proximity Criteria for the Analysis of Media-Based Learning System**

*Summary*

On both sides of the Atlantic, universities are wondering about their objectives, the development of their audience as well as the lerning system models that can address these challenges. Regardless of their original model (face-to-face or distance education), higher education institutions are reviewing their distribution and implementation procedures for hybrid learning systems (Burton et al., 2011 ; Deschryver and Charlier, 2012) that would allow the adaptation of teaching practices, as well as make the most of advantages and complementarities of classroom and distance methods in terms of place, time and action. In order to describe the continuum of intermediate states between face-to-face and distance education to characterize media-based education situations, several authors use the concept of proximity (Villardier and Do, 2008 ; Paquelin, 2011), which refers to the perception of the distance to qualify proximity catalysts. The objectives of the current research are initially to identify the tool components promoting proximity, then to query the different stakeholders involved in order to analyze if this proximity is effective and perceived as such. The first part of the work presented herein from an exploratory perspective aims to build proximity as an object of research and to describe learning systems in terms of proximity. This approach consists of organizing the two terms of reference in a reading grid.

*Keywords :* distance education, learning system, proximity, higher education

# Introduction

La situation de formation à distance interpelle de toutes parts de nombreux chercheurs, dont Jacquinot-Delaunay (2010), Jézégou (2010), Henri (2011), Peraya, (2011) ou Guillemet (2011), qui s’interrogent, entre autres, sur sa nature, ses modalités, son articulation et son évolution. Le point commun à cette multiplicité de visions est de définir la situation de formation à distance par un éclatement du principe de triple unicité de lieu, d’action et de temps, caractéristique de la situation de formation en présentiel (Jézégou, 2008). Cet éclatement offre à l’apprenant une plus grande accessibilité à la formation (Deschênes et Maltais, 2006). Une fois levées les contraintes de présence obligatoire, d’action commune et de temps identique, et en travaillant à son rythme, l’apprenant peut mieux se rapprocher du savoir et construire à la fois connaissances et compétences (Collectif de Chasseneuil, 2001).

Revers de cet avantage, l’absence de contacts directs et de contigüité des activités peut créer un sentiment d’éloignement et d’isolement (Tinto, 1975 ; Kember, 1990 ; Bertrand *et al.*, 1994 ; Keagan, 1996 ; Racette, 2009 ; Poelhuber *et al.*, 2012) qui, s’il est trop prononcé, peut aboutir à un abandon de la formation. Dans ce contexte, les études montrent que le maintien et la persistance dans la formation nécessitent que l’apprenant ressente et bénéficie directement de rapprochements, de liens avec le dispositif et de contacts avec les autres participants (Bourdage, 1996 ; Sauvé *et al.*, 2006 ; Bourdet et Leroux, 2009). Il semble alors important, dès la conception d’un dispositif, de prévoir des éléments qui favorisent l’émergence du sentiment de proximité, car l’engagement dans les activités de formation est tributaire de la proximité effective (vécue comme telle) du dispositif (Paquelin, 2011). Ainsi, la dispersion apparente des unités de lieu, d’action et de temps n’est pas synonyme d’éloignement et peut même favoriser des liens de proximité. Les participants à une formation à distance partagent un même « espace » de formation, même si cela se fait de façon médiatisée et désynchronisée.

L‘étude du concept de proximité en situation de formation à distance nécessite de disposer d’un cadre de description détaillé de ses différentes manifestations. Plus précisément, il est nécessaire de comprendre la démarche de réduction des distances, de facilitation et de rapprochement, car c’est sur cette démarche que s’appuie la proximité à travers plusieurs variables permettant de caractériser et d’analyser les dispositifs.

L’analyse de ces dispositifs s’effectue souvent *a priori* et s’appuie principalement sur le point de vue des enseignants concepteurs à travers la prise en compte de leurs méthodologies et de leurs pistes de conception (Burton *et al.*, 2011 ; Villot-Leclerc *et al.*, 2011 ; Coutant et Caillet, 2012 ; Deschryver et Charlier, 2012 ; Peraya *et al.*, 2012). Dans le cadre de notre recherche, nous considérons qu’il est nécessaire d’aller au-delà des étapes de spécification et de mise en œuvre, et d’analyser également le point de vue des participants, apprenants et accompagnateurs impliqués dans le dispositif, pour comprendre comment ce dernier permet de ressentir effectivement, ou non, la proximité.

L’objectif de notre recherche est, dans un premier temps, d’identifier, au sein de dispositifs de formation médiatisée proposant des activités partiellement ou entièrement à distance, les composants mis en place pour favoriser la proximité. Le présent article concerne ce premier temps exploratoire et décrit la mise en place de la grille de lecture croisant à la fois les caractéristiques des dispositifs et les types de proximité. La grille de lecture proposée permet d’étudier le dispositif quant aux intentions de proximités des concepteurs.

Ce travail permettra ultérieurement de questionner différents acteurs impliqués en formation à distance pour étudier si cette proximité est effective et perçue comme telle. Cela permettra d’identifier les dimensions à prendre en compte lors de la conception pour que les acteurs, et principalement les apprenants, ressentent la proximité.

# 2. Cadrage théorique du concept de proximité

Avant de proposer la grille permettant la lecture des dispositifs sous l’angle de la proximité, nous décrivons ici les approches nécessaires à la compréhension de la réalité que nous souhaitons explorer. Nous commençons par l’identification des distances généralement présentées comme source d’éloignement : lieu, action et temps. Nous prenons ensuite les propositions issues du projet Hy-Sup (Deschryver et Charlier, 2012) comme cadre de description des dispositifs de formation. Nous complétons et précisons ce cadrage avec la définition et la description du concept de proximité en formation à distance.

## 2.1 Les dispositifs de formation médiatisée selon 3 continuums Lieu-Action-Temps

La vision classique des situations de formation à distance porte sur l’éclatement du modèle présentiel traditionnel en termes d’unicités de lieu, d’actions et de temps (Le Meur, 2002 ; Jézégou, 2008). Chacune de ces dimensions de « mise à distance » représente un risque d’éloignement du participant, de rupture avec le dispositif, avec la communauté de participants, ou tout simplement avec la tâche d’apprentissage en cours.

Au-delà des valeurs bipolaires que l’on peut attribuer à ces dimensions de présence/distance, il nous semble plus éclairant de les considérer comme des continuums de situations où s’articulent plus ou moins intensément présence et distance à l’intérieur du dispositif. Peraya (2011) souligne d’ailleurs avec justesse la nécessaire exploration de la présence « à distance » comme point de vue privilégié sur les enjeux de la formation universitaire. Précisons ce que couvrent ces continuums de situation, ces axes, pour les trois dimensions caractéristiques d’un dispositif à distance.

En termes de lieu de formation (Charlier *et al.*, 2006), l’extrémité de la « présence » correspond au lieu commun, unique et partagé par tous, qui représente une obligation de présence physique, et donc des contraintes fortes pour qu’il y ait situation d’apprentissage. À l’autre extrémité, l’apprentissage entièrement à distance peut se réaliser dans des lieux distincts, ce qui baisse le niveau de contraintes mais augmente les conditions de fonctionnement : disponibilité des environnements de travail, gestion et coordination des espaces. Entre ces deux extrémités, les formations peuvent exploiter des lieux de formation de natures diverses et complémentaires : centres de ressources, classes virtuelles, espaces de travail collaboratifs…

Du point de vue des actions et des activités d’apprentissage (Galisson *et al.*, 2004), le continuum qui relie les deux extrêmes d’activité individuelle d’une part et d’activité de classe entière d’autre part, passe par des situations de regroupement en termes de binôme, d’équipe, ou de groupe de travail de différentes tailles (Faerber, 2004). On remarque que l’individualisation des activités semble offrir plus de souplesse au dispositif de formation tandis que la mise en place d’activités collectives tend à multiplier les contraintes. Par ailleurs, ces activités peuvent être systématisées, organisées et coordonnées dans le dispositif ou au contraire émerger de la dynamique de groupe.

Finalement, la dimension temporelle (Romero, 2010) parcoure un continuum qui passe du temps de travail commun, synchrone et organisé à un temps de travail asynchrone, découpé et flexible. La fréquence et la durée des phases de travail, individuelles et collectives, définissent l’échelle des valeurs intermédiaires sur l’axe des différentes temporalités envisageables.

En complément à la présentation de ces trois axes, certaines mises en action de modalités de formation provoquent des situations particulièrement intéressantes. Prenons un exemple pour chacun de ces axes,

* des échanges sur forums, a priori asynchrones, concentrés sur une courte période créent des échanges de type synchrone, en même « temps », au même moment ;
* un environnement de classe virtuelle permet à tout un groupe de personnes de travailler ensemble dans le même espace, sur le même tableau blanc, avec le même matériel, au même « endroit » ;
* un scénario d’activités médiatisées permet à différentes personnes de travailler aux mêmes tâches, d’effectuer les mêmes activités, peut-être pas au même moment ni au même endroit, mais avec les mêmes ressources d’(auto-)apprentissage, d’échange et d’accompagnement.

Ainsi, la conception d’un dispositif à distance, médiatisé, en ligne, a pour finalité de réduire les distances, de « rapprocher » les participants, de créer et d’entretenir des espaces partagés. Ces intentions se rapprochent du concept de proximité que nous explorons en troisième partie. Mais, au préalable, il est nécessaire de disposer d’un cadre de description des dispositifs de formation.

## 2.2 Les dispositifs de formation selon Hy-Sup en 5 dimensions

Afin de décrire les dispositifs de formation à distance, nous avons choisi d’utiliser le cadre de référence proposé par le projet européen Hy-Sup (Deschryver et Charlier, 2012), lui-même s’appuyant sur les travaux de Depover *et al.* (2003), de Charlier *et al.* (2006), de Deschryver *et al.* (2011), pour ne nommer que ceux-là. Ce cadre se fonde sur cinq dimensions pour la description des dispositifs hybrides de formation : la mise à distance et les modalités d’articulation présence-distance, l’accompagnement humain, les formes de médiatisation, les formes de médiation et le degré d’ouverture du dispositif. Ce cadre est dédié à l’analyse des effets des dispositifs hybrides sur l’apprentissage et sur le développement professionnel des enseignants dans l’enseignement supérieur à l’échelle européenne. Bien que ce cadre semble moins adapté à l’analyse d’un dispositif du point de vue des apprenants, il semble pertinent pour aborder les questions de proximité du point de vue du concepteur et de l’observateur extérieur au dispositif.

La dimension **articulation des phases en présentiel et à distance** s’intéresse à la répartition des temps et des activités liés à chacun des deux modes. Cette première dimension de description permet de caractériser « *le statut accordé aux connaissances, la représentation de l’apprentissage, la représentation du but de l’éducation, les choix laissés aux apprenants, la structure du cours, les critères mobilisés pour évaluer l’efficacité des apprentissages, le rôle accordé aux apprenants et le rôle du tuteur »* (Charlier *et al.*, 2012 : 7)*.* Elle vise à identifier la répartition des activités proposées en présence et à distance dans les dispositifs hybrides. Les questions posées s’appliquent également aux dispositifs à modalité unique (entièrement organisés en présentiel ou à distance), car elles mettent en exergue les modèles pédagogiques sous-jacents au dispositif d’enseignement-apprentissage.

La dimension **accompagnement** se réfère « *aux travaux sur le support à l’apprentissage et plus particulièrement l’accompagnement humain* » (Charlier *et al.*, 2012 : 8). Principalement guidée par les études sur le tutorat en formation à distance, elle se décline en trois composantes participant à « *la qualité de l’expérience d’apprentissage des apprenants* » : dimension cognitive liée à la construction de connaissances, dimension affective portant sur le soutien motivationnel de l’apprenant et dimension métacognitive s’appuyant sur une posture réflexive sur son agir cognitif.

Les deux dimensions suivantes (médiatisation et médiation) sont plus spécifiquement liées à l’utilisation d’un environnement techno-pédagogique.

La dimension **médiatisation** relève de l’ingénierie de formation et souligne le lien entre design pédagogique, choix des médias et supports technologiques. Elle concerne les processus de conception, de production et de mise en œuvre des dispositifs. « *Les environnements techno-pédagogiques permettent la médiatisation des contenus d’apprentissage et de ressources ainsi que des fonctions génériques du dispositif de formation* »(Charlier *et al.*, 2012 : 8).

La dimension **médiation** se définit comme « *le processus de transformation que le dispositif technique produit sur les comportements humains* [mais aussi sur] *le rapport du sujet au savoir, à l’action, aux autres* » (Charlier *et al.*, 2012 : 8). L’analyse de la médiation porte sur les effets liés à la mise en œuvre du dispositif qui se manifeste à la fois dans l’usage et dans l’appropriation par les acteurs du dispositif.

Pour finir, le **degré d’ouverture du dispositif** réfère à la flexibilité du dispositif quant à sa mise en œuvre et à un « *degré de liberté de l’apprenant face aux situations d’apprentissages* » (Charlier *et al.*, 2012 : 9), situations d’apprentissage qui peuvent être organisées conjointement avec l’enseignant.

Ces cinq dimensions se déclinent en éléments d’analyse. Les composants du modèle Hy-Sup (Annexe 1) représentent autant de pistes permettant de comprendre la nature d’un dispositif donné.

## 2.3Le concept de proximité en formation, articulation en 6 composantes

Pour décrire ces états intermédiaires entre présence et distance qui sont caractéristiques des situations de formation soutenues par des dispositifs médiatisés, plusieurs auteurs et praticiens évoquent le concept de proximité (Villardier et Do, 2008 ; Berrouk et Jaillet, 2010 ; Paquelin, 2011 ; Rodet, 2011). Ce concept émergeant associé à la formation à distance permet de décrire finement la nouvelle réalité de la formation à distance et, pour certains, tend à remplacer la notion même de distance. Ce concept de proximité trouve également écho chez les chercheurs en géographie (Torre, 2009), en politique (Talbot, 2010) et en économie (Bouba-Olga et Grossetti, 2008).

Le concept de proximité renvoie à la perception de l’espace et de la distance, dimensions subjectives qui en définissent la valeur. Il s’agit du ressenti face à une situation, de la qualification de la perception de la place de chacun en termes de rapprochement, de points communs, de territoires partagés (Paquelin, 2011). En ce sens, ce concept, fortement lié à la notion de territoire et à son appartenance, permet à l’apprenant de se situer au cœur dispositif (Villardier et Do, 2008).

La proximité est considérée comme un jugement de valeur sur la perception de la distance et, par extension, sur l’appartenance au dispositif de formation. Ainsi, pour un dispositif donné, malgré les éléments mis en place par les concepteurs, les acteurs impliqués peuvent percevoir comme proche ou non le soutien, le tutorat, leurs pairs, etc. Paquelin (2011) précise le concept en ajoutant qu’il s’agit de l’espace au sein duquel des changements de configuration peuvent s’opérer pour opérationnaliser et coordonner un système d’apprentissage et que cette proximité peut être spatiale ou a-spatiale. Il est à noter que le concept de proximité est plus large que le concept de présence de Jézégou (2010) qui se concentre sur le volet interactionnel. Dans le cadre de notre recherche, nous reprenons de Villardier et Do (2008) le principe de déclinaison de ce concept de proximité en éléments observables afin d’analyser les dispositifs de formation en termes de perception du vécu sous cet angle.

Bien que la position des auteurs Villardier et Do (2008), Paquelin (2011) et Rodet (2011) varie légèrement quant au nombre et à la nomenclature des composantes, nous constatons plusieurs convergences. Dans le cadre de cette recherche, nous retenons de la littérature que la proximité peut se décliner en six composantes : spatiale, organisationnelle, relationnelle, technologique, cognitive et systémique. Pour la description des différentes proximités, nous nous appuyons principalement sur les travaux de ces auteurs. Nous avons toutefois décrit le tout en termes opérationnels pour notre recherche, ce qui nous éloigne des définitions textuelles des auteurs précités.

La proximité **spatiale** réfère à la localisation des acteurs et des différents constituants du dispositif. Les dispositifs de formation médiatisés permettent de diversifier et de démultiplier les espaces d’action tout en conservant une cohérence de milieu écologique, d’environnement dédié à la formation. Cela renvoie à la précision du lieu (domicile, travail ou autre), du dispositif numérique (espace de travail, outils ou autre), de la localisation des ressources humaines et matérielles. La proximité spatiale réfère également à la flexibilité des lieux et espaces dédiés aux différentes activités, ce qu’on peut nommer la spatialisation des actions. Lorsqu’on explore cette spatialisation en termes d’actions situées dans le dispositif, les capacités navigationnelles de l’apprenant sont importantes pour délimiter les nouvelles frontières qui ne s’énoncent alors plus en mesure d’éloignement, mais de territoire.

La proximité **organisationnelle** renvoie à l’organisation du système de formation. Sommairement, il s’agit de la façon dont la formation est organisée au niveau pédagogique. C’est l’ensemble des ressources, activités et événements que les concepteurs ont prévu pour donner corps au dispositif. Cela s’exprime par l’explicitation claire des exigences et des rôles des différents participants, la présence d’une cohérence entre les objectifs de formation et les modalités de mise en œuvre. La proximité organisationnelle réfère également à la possibilité donnée à l’apprenant d’appréhender l’ensemble de son parcours et de faire des choix répondant à ses besoins.

La proximité **relationnelle** est abordée en termes de proximité sociale. Elle réfère aux individus et à ce qui les relient, que ce soit les pairs ou les différents intervenants. Cette proximité est favorisée par la présence d’activités collaboratives, d’espaces et d’outils permettant la communication, la collaboration et le partage (forum, réseaux sociaux) dans une perspective de mutualisation des ressources et des points de vue. Pour ce faire, le dispositif doit permettre à chacun d’indiquer sa présence en tant qu’acteur, de choisir les regroupements possibles et de participer ainsi à la dynamique de socialisation. Dans ces dispositifs d’accompagnement, les services et actions de soutien, de tutorat et de médiation deviennent essentiels (Teutsch et Bourdet, 2010) et les concepteurs y accordent de plus en plus d’importance.

La proximité **technologique** réfère à l’utilisabilité et à l’usage des environnements numériques. Cette proximité se concrétise dans la capacité qu’ont les acteurs à utiliser les outils et par l’existence de technologies adaptées aux besoins. Elle peut s’exprimer à travers les caractéristiques de l’environnement d’apprentissage en termes de compatibilité et de format de diffusion, dans la présence d’un bureau virtuel ou physique, ou du soutien technique offert.

La proximité **cognitive** renvoie aux moyens et méthodes pédagogiques mis en place pour favoriser l’apprentissage. Cette proximité s’installe via des moyens d’assistance et d’encadrement, par la prise en compte des stratégies d’apprentissage et par l’adaptation des stratégies pédagogiques. La granularisation et l’individualisation de l’enseignement, qui permettent le choix du matériel et du cheminement, influencent également la perception de la proximité. La prise en compte des connaissances préalables, la mise en œuvre de démarche métacognitive, la connaissance de soi comme apprenant et le soutien en termes de régulation réfèrent également à l’aspect cognitif de la proximité.

La proximité **systémique** renvoie à l’histoire vécue à l’intérieur du dispositif. Cela réfère aux règles que suivent les acteurs, tant au niveau des groupes d’apprenants que de l’institution. Au niveau des groupes, l’existence de règles d’usage claires, de rôles déterminés à l’avance, de propositions d’organisation et un partage des valeurs et des normes permettent de constater cette proximité. La présence de guides permettant d’expliciter et de soutenir les gestes de rapprochement (communication synchrone, formalisation des connaissances, etc.) permet aussi d’identifier la proximité systémique. Une présence forte de l’institution en termes de services aux étudiants, de site web institutionnel et de systématisation du tutorat entretient ce type de proximité. La souplesse quant aux modalités d’inscription et de l’organisation réfère aussi à cette proximité. La proximité systémique renvoie à la façon dont la formation est vécue par le groupe d’acteurs donné pour la session de formation en cours.

# 3. Croisement des dimensions et des composantes

À la lumière des dimensions décrivant un dispositif de formation et des composantes permettant de définir la proximité, nous cherchons à savoir comment identifier la proximité ressentie dans un dispositif de formation. En premier lieu, nous nous sommes questionnés sur ce qui est partagé (et donc ce qui rend proche) pour chaque dimension décrivant le dispositif. Par la suite, nous avons croisé chacune des dimensions avec chacune des composantes de proximité, en se questionnant sur les éléments qui pouvaient relever de la proximité. Le résultat se présente sous forme d’une grille de lecture des dispositifs de formation médiatisée (Tableau 1).

## 3.1 Démarche de croisement des dimensions et des composantes

Pour la première étape, nous avons tenté d’identifier ce qui rend proche, ce qui est partagé, à l’intérieur du dispositif. Cela nous a donné quelques orientations pour décliner, par la suite, l’expression des composantes de la proximité dans les dispositifs.

Nous avons ainsi identifié que l’articulation présentiel-distance correspond au partage des continuums de lieu, de temps et d’action. Les éléments de proximité réfèrent en conséquence à ces continuums. Quant à l’accompagnement humain, il correspond principalement au partage de la présence via le tutorat. Les éléments de proximité relatifs à cette dimension sont liés aux acteurs. La médiatisation correspond au partage produit par l’ingénierie pédagogique à travers les supports technologiques. Les indicateurs choisis pour cette dimension visent l’utilisation et l’intégration des technologies. La médiation correspond à l’animation pédagogique et didactique qui mène à la transformation des savoirs. En ce sens, les éléments à observer ciblent les aspects pédagogiques présents dans le dispositif. Finalement, l’ouverture réfère au partage des critères qui servent à choisir. Les éléments de proximité identifiés font référence à la flexibilité présente dans le dispositif.

## 3.2 Grille de lecture des proximités à travers le dispositif

La grille de lecture d’un dispositif de formation médiatisée en termes de proximité (Tableau 1) croise les six composantes de proximité (spatiale, organisationnelle, relationnelle, technologique, cognitive et systémique) avec les cinq dimensions de description de dispositif de formation (articulation, accompagnement, médiatisation, médiation, ouverture), ce qui nous donne 30 critères distincts. Chaque cellule du tableau présente la nature de la proximité décrite et son rôle potentiel dans la définition d’une zone commune de développement personnel et collectif.

Nous avons libellé ces critères pour qu’ils soient observables par un examinateur externe. Ce tableau peut donc servir de grille de lecture pour l’analyse d’un dispositif afin d’identifier les composantes de proximité qui y ont été intégrées par le concepteur. Cet outil permet de disposer d’un portrait objectif du dispositif en termes d’intention des concepteurs.

Tableau 1. Grille de lecture d’un dispositif de formation médiatisée en termes de proximité

|  |  |
| --- | --- |
| **Proximités1 à 3** | **Dimensions du dispositif** |
| **Articulation Présence/Distance** | **Accompagnement humain** | **Médiatisation** | **Médiation** | **Ouverture** |
| Proximité Spatiale | Répartition des lieux de formation sur un continuum d’espaces dédiés à la formation, en présence et à distance | Présence de ressources de repérage et d’ac-compagnement (guidage, tuteurs) permettant de développer les compétences navigationnelles | Accessibilité et utilisabilité des espaces et des ressources de formation | Soutien à la perception de l’espace-temps proposéSoutien à la découverte et à l’appropriation | Flexibilité de l’organisation spatiale (lieux et temps)Possibilité d’adaptation aux contextes |
| Proximité Organisationnelle | Répartition des phases de scénario d’apprentissage sur un continuum d’activités complémentaires, en présence et à distance, synchrones et asynchrones | Présence de ressources de régulation et d’ac-compagnement (tuteur référent) permettant de développer les compétences organisation-nelles | Accessibilité, cohérence et explicitation du dispositif de formation | Soutien à la perception du dispositif, de son organisation et de ses composantes techno-pédagogiquesSoutien à l’au-tonomisation | Flexibilité de l’organisation des tâches et des parcours |
| Proximité Relationnelle | Répartition des opportunités d’interactions interpersonnelles et sociales sur un continuum de modalités, en présence et à distance, individuelles et collectives | Présence de ressources d’ac-compagnement et de soutien affectif (pairs, tuteurs) permettant de développer la motivation | Accessibilité et performance des moyens de communi-cation et de partage | Soutien à la perception des relations sociales en constructionSoutien aux activités collaboratives | Flexibilité des relations sociales provoquées par le dispositif |

|  |  |
| --- | --- |
| **Proximités4 à 6** | **Dimensions du dispositif** |
| **Articulation Présence/Distance** | **Accompagnement humain** | **Médiatisation** | **Médiation** | **Ouverture** |
| Proximité Technologique | Répartition des outils numériques sur un continuum d’espaces d’activité, en présence et à distance | Présence de ressources d’assistance et d’accompagne-ment technique permettant de développer des compétences technologiques | Richesse et qualité des moyens technolo-giques et multimédia proposésSoutien à l’appropria-tion rapide des envi-ronnements technolo-giques | Soutien à la perception des outils et moyens disponiblesSoutien à la transformation des outils en instruments personnels ou collectifs | Flexibilité des outils disponibles et possibilité de choix |
| Proximité Cognitive | Répartition des objets et contenus de formation sur un continuum d’espaces dédiés à l’apprentissage, en présence et à distance | Présence d’ac-compagnement cognitif et méta-cognitif (ressources dédiées) permettant de développer connaissances et compétences | Accessibilité, granularité et qualité des ressources médiatisées dédiées à l’appren-tissage | Soutien à la construction de connaissances et de sensSoutien à l’approche réflexive et à la perception métacognitive | Adaptativité aux cheminements cognitifs et aux stratégies d’apprentissage mis en œuvre |
| Proximité SystémiqueDémarche formation ? | Répartition des conventions institutionnelles sur un continuum d’espaces, en présence et à distance | Présence de ressources de régulation et d’ac-compagnement (tuteur référent) permettant d’accéder aux services institutionnels | Qualité des moyens de communi-cation institution-nelle sur les droits et devoirs de chacun | Soutien à la perception du système de formation, des valeurs et des règles de fonctionne-ment partagéesSoutien à l’engagement personnel | Degré de développement d’un écosystème d’apprentissage adapté |

## 3.3 Prolongements

Comme nous l’avons précisé d’emblée, nous souhaitions présenter, dans une perspective exploratoire, la construction de la proximité en tant qu’objet de recherche et articuler les deux cadres de référence sélectionnés sous forme d’une grille de lecture nous permettant de décrire le dispositif sous l’angle de la proximité. Cette grille, qui reste à valider, permettra d’étudier le dispositif quant aux intentions de proximités des concepteurs. Les chercheurs pourront l’utiliser pour observer et décrire le dispositif d’un point de vue externe.

Bien évidemment, la seule exploitation d’une grille de lecture ne peut suffire, car la proximité est une perception, subjective, des acteurs engagés dans le dispositif. Il sera nécessaire de questionner directement ces acteurs de la formation quant à leur ressenti dans le dispositif.

Afin d’accéder aux perceptions des acteurs quant au sentiment de proximité, nous suggérons la mise en place d’entretiens guidés par la grille de lecture précédemment exposée. Pour ce faire, nous envisageons d’exploiter le questionnaire du projet Hy-Sup (Deschryver et Charlier, 2012) en conservant les rubriques de description générale du dispositif et en les complétant de rubriques concernant spécifiquement la proximité. Ce modèle s’avère pertinent pour décrire le dispositif d’une façon unifiée, ce qui permet de tenir compte du contexte de chaque situation de formation. Pour chaque composante de proximité, nous envisageons de définir des indicateurs en lien avec ceux choisis pour la grille de lecture.

Ces entretiens sur la perception du dispositif de formation comme « lieu de proximité » pourront explorer les différentes dimensions de la proximité en situation de formation médiatisée : perception de l’espace et de la distance, perception de la possibilité d’action et de la place de chacun dans un territoire partagé, perception de l’appartenance au dispositif de formation et ressenti quant aux aspects du dispositif qui rapprochent.

Ainsi, la partie consacrée à la proximité relationnelle pourrait chercher à vérifier si les participants considèrent être « en lien » avec les autres participants du dispositif. Les questions liées à cet ensemble de critères pourraient être : En matière de relations avec les autres participants (enseignants et apprenants), diriez-vous que le dispositif (les activités, l’environnement et les autres participants) vous ont amené à partager votre travail, vos ressources, vos outils (critère d’espace partagé)? À être en relation avec les accompagnateurs et autres apprenants (critère de présence des autres, lié à l’accompagnement)? À utiliser des moyens de communication variés pour entretenir ces relations (critère de mise en œuvre d’outils de médiatisation)? À apprendre lors d’activité d’apprentissage collaboratif (critère lié aux moyens de médiation)? À choisir entre le travail individuel et collectif (critère de souplesse lié à l’ouverture) ?

Une fois recueillies les perceptions des acteurs, il sera pertinent de les croiser (Silverman, 2009) avec les résultats de la grille de lecture, afin de voir si les choix de conception et les éléments présents dans le dispositif favorisant la proximité réussissent à remplir ce rôle. Une analyse de contenu (Bardin, 1977) sera alors effectuée.

# 4. Conclusion et perspectives

Le concept de proximité semble proposer un angle de compréhension prometteur pour souligner les enjeux de la formation à distance actuelle et à venir. Pour se faire, il nous est apparu nécessaire de croiser ce concept avec la compréhension actuelle des dispositifs de formation, ce qui nous a permis d’identifier de nombreux indicateurs de proximité reliés aux dimensions du dispositif.

L’exercice d’élaboration d’outils de collecte de données et de cadre interprétatif est encore en cours de réalisation. Toutefois, nous pouvons dès à présent anticiper que la seule description du dispositif par un observateur externe ne permettra pas de documenter ou de décrire complètement la proximité sans questionner les utilisateurs.

Afin de mettre en place cette évaluation à double entrée, l’association avec un questionnaire plus complet tel que celui d’Hy-Sup nous semble un choix tout désigné, pour nous permettre d’avoir un portrait le plus riche possible. C’est dans cette orientation que nous continuons notre travail de recherche.

Par la suite, une fois les outils d’analyse validés, nous pourrons les appliquer à différents dispositifs dans différents établissement d’enseignement supérieur (en particulier en Europe et au Canada) et ainsi vérifier si la proximité souhaitée et mise en place est perçue comme telle. Au final, ces données d’analyse nous permettront d’identifier des éléments efficaces de proximité et ainsi guider les concepteurs qui souhaitent la mettre en place.

# Bibliographie

Bardin, L. (1977). *L’analyse de contenu*. France : PUF.

Berrouk, S. et Jaillet, A. (2010). Discours et impact de tuteurs en formation à distance. *Études de linguistique appliquée,* 4/2010 (n°160), p. 479-497, URL : www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-479.htm.

Bertrand, L., Demers, L., et Dion, J.-M. (1994). Contrer l'abandon en formation à distance: expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-université. *Revue de l'éducation à distance*, 9(2), http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/225/625

Bouba-Olga, O. et Grossetti, M. (2008). Socio-économie de proximité. *Revue d’Économie Régionale & Urbaine,* 3/2008 (octobre), p. 311-328.

Bourdage, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *DistanceS*, 1(1), http://cqfd.teluq.uquebec.ca/distances/D1\_1\_e.pdf

Bourdet, J.-F. et Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne : de leur analyse à leur appropriation. *Distances et Savoirs, Les effets des dispositifs d’EAD sur l’enseignement et l’apprentissage*, 7(1), 11–29.

Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., *et al.* (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et Savoirs*, 9(1), 69–96.

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469–496.

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2012). Cadres conceptuels pour décrire les dispositifs hybrides et en comprendre les effets. dans *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l’enseignement supérieur*. Rapport final du projet Hy-Sup, Programme européen Éducation et formation tout au long de la vie, p. 7-14.

Collectif de Chasseneuil. (2001). *Accompagner les formations ouvertes, conférence de consensus*. Paris: L’harmattan.

Coutant, C. et Caillet, C. (2012). Positionnement d’un dispositif de formation continue collaboratif « partiellement à distance » parmi des dispositifs dits hybride. dans *Acte du colloque TICE 2012, intégration technologique et nouvelles perspectives d’usage*, p. 235-242.

Depover, C., Quintin, J.J., Braun, A. et Decamps, S. (2003). D’un modèle présentiel vers un modèle hybride : étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d’une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et Savoirs*, 2(1), p. 39-52.

Deschênes , A.-J. et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*, Québec : Télé- Université, 135 p.

Deschryver, N. et Charlier, B. (Ed.) (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l’enseignement supérieur*. Rapport final du projet Hy-Sup, Programme européen Éducation et formation tout au long de la vie, http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544&pageId=1751

Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D., *et al.* (2011). Quel cadre de référence pour l’évaluation des dispositifs de formation hybrides ?, *23e colloque de l’Adméé-Europe - Evaluation et enseignement supérieur*, Paris.

Faerber, R. (2004). Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe, *Revue STICEF*, Volume 11, http://sticef.org

Henri, F. (2011). Où va la distance ? Est-ce la bonne question ? *Distances et savoirs,* 4(9), p. 619-630, URL : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-619.htm.

Galisson, A., Lemarchand, S. et Choplin, H. (2004). Concevoir et utiliser les formations ouvertes et à distance - Quelles nouvelles compétences pour l’enseignant ? Distances et Savoirs, 2(1), 77–92.

Guillemet, P. (2011). Éditorial du numéro spécial : Où va la distance. *Distances et savoirs*, 3(9), p. 305-311. URL : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-3-page-305.htm.

Hy-Sup. (2012). http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544

Jacquinot-Delaunay, G. (2010). « Entre présence et absence » La FAD comme principe de provocation. *Distances et savoirs*, 2(8), p. 153-165.

Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs* 1(16), p. 97-115. URL : www.cairn.info/revue-savoirs-2008-1-page-97.htm.

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs* 2(8), p. 257-274. URL : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm.

Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.

Kember, D. (1990). The Use of a Model to Derive Interventions Which might Reduce Drop out from Distance Education Courses. *Higher Education*, 20(1), 11-24.

Le Meur, G. (2002). Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage. L’Harmattan.

Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), p. 565-590.

Peraya, D. (2011). Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». *Distances et savoirs*, 3(9), p. 445-452.

Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R., Mancuso, G. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. Dans Bélair, L. (Ed.) *Actes du 27e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti, T. (2012). L’effet du tutorat individuel sur le sentiment d’auto-efficacité et la persévérance en formation à distance. *Revue des sciences de l'éducation* Volume 37, numéro 3, p. 569-593

Racette, N. (2009). La conception d’un programme motivationnel destiné au cycle supérieur en formation à distance. *Journal of Distance Education / Revue de l’éducation à distance*, 23(2).

Rodet, J. (2011). *De la proximité en formation à distance*. Billet publié le 1er mars, source : http://bit.ly/kkAUWh

Romero, M. (2010). Gestion du temps dans les Activités Projet Médiatisées à Distance. Editions Européennes Universitaires.

Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l’abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l’éducation*, 32(3), 783-805.

Silverman, D. (2009). *Doing qualitative research*. (3rd ed.). London ; Thousand Oaks ; New Delhi : Sage

Talbot, D. (2010). La dimension politique dans l'approche de la proximité. *Géographie, économie, société* 2(12), p. 125-144.

Teutsch, P. et Bourdet, J.-F. (2010). Percevoir les trajets d'apprentissage en formation à distance. Conception pluridisciplinaire d'outils de visualisation pour le tuteur. *TSI, Technique et Science Informatiques, n° spécial L'informatique à l'interface de l'activité humaine et sociale*, 29.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education : A theorical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Torre, A. (2009). Retour sur la notion de Proximité Géographique. *Géographie, économie, société* 1(11), p. 63-75.

Villardier, L. et Do, K.L. (2008). Le concept de proximité: un recadrage des pratiques de la FAD ? Communication présentée au *Colloque « 150 ans de formation à distance : d'où venons-nous, où allons-nous ? »* du GIREFAD à l’ACFAS, mai.

Villiot-Leclercq E. *et al.* (2011). Une approche par scénarios pour la conception d'un dispositif d'accompagnement en ligne. *Recherche & formation* 3(68), p. 47-62. URL : www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2011-3-page-47.htm.

# Annexe 1 : Composantes Hy-Sup permettant de comprendre la nature d’un dispositif hybride

Composantes liées à la dimension Articulation présentiel/distance :

* C1 Participation active des étudiants en présence (activités de groupes, et individuelles)
* C2 Participation active des étudiants à distance (activités de groupes et individuelles, fréquence de ces activités)

Composantes liées à la dimension Accompagnement :

* C10 Accompagnement méthodologique par les enseignants (aide au travail collaboratif et à l’organisation, moments de régulation, fréquence)
* C11 Accompagnement métacognitif par les enseignants (approche réflexive, fréquence)
* C12 Accompagnement par les étudiants (accompagnement par les pairs, échanges de conseils et de ressources, fréquence)

Composantes liées à la dimension Médiatisation :

* C3 Outils d’aide à l’apprentissage (moyens de travail, de tutorat, espaces de réflexion sur l’apprentissage, indicateurs, identité numérique, fréquence)
* C4 Outils de gestion, communication asynchrone, coordination (forums, calendriers, notes, fréquence)
* C5 Ressources multimédia (textes, figures, audio-vidéo, multimédia interactif, fréquence)
* C6 Travaux multimédia (réalisations, productions, fréquence)
* C7 Outils de communication synchrone (écrit, oral, partage de documents, fréquence)
* C8 Commentaire et annotation des documents par les apprenants (ressources d’apprentissage et Contributions des pairs, fréquence)

Composante liée à la dimension médiation :

* C9 Objectifs réflexifs et relationnels : perception des enseignants sur le rôle de l’environnement techno-pédagogique pour ces objectifs (mieux se connaître, prendre de la distance, confiance en soi, stratégies d’apprentissage, chercher la relation avec les autres contributeurs)

Composantes liées à la dimension ouverture :

* C13 Degré de liberté (souplesse) laissé aux apprenants quant aux choix des méthodes pédagogiques (cheminements possibles, formats d’interaction, ressources disponibles)
* C14 Recours aux ressources et acteurs externes (fréquence)