UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Article scientifique | Article | 2011

Accepted version | Open Access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

Un regard sur la « distance », vue de la « présence »

Peraya, Daniel

How to cite

PERAYA, Daniel. Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». In: Distances et savoirs, 2011, vol. 9, n° 3, p. 445–452.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18355

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Un regard sur la « distance », vue de la « présence ».

Daniel Peraya[1]
[1]*TECFA, Université de Genève*
40 Boulevard du Pont d'Arve 1205 Genève 4
daniel.peraya@unige.ch.

Pour toi Geneviève
ce texte où tu retrouveras entre les lignes ce qui t'appartient,
ce qui fait de nos parcours et de nos échanges, des rencontres d'idées.
D'amitié.

Où va la distance ? Répondre à cette question m'incite à m'interroger d'abord sur ma propre posture d'enseignant et de chercheur. Depuis toujours mes préoccupations, mes questions comme mes pratiques émanent principalement du contexte de la formation universitaire présentielle et s'y enracinent. Je dirais donc que j'ai rencontré la distance à la fin des années 1980 à partir de la formation présentielle et, sans doute aussi, grâce à l'évolution des dispositifs de médiatisation de la formation et de la communication. Je serais donc plus enclin à formuler cette question initiale en ces termes : « Où va la présence ? » ou encore « Comment la présence rencontre-t-elle la distance? ».

Le lecteur l'aura compris, me poser la question de la distance aujourd'hui revient à questionner la cohabitation, l'articulation entre présence et distance, bref à interroger le processus d'hybridation des dispositifs de formation. Ce processus, à n'en pas douter, peut être envisagé aussi bien du point de vue des dispositifs de formation présentiels que de ceux organisés entièrement à distance. Je le ferai, quant à moi, du point de vue des institutions que je connais le mieux, celui des universités présentielles qui, depuis plus de 10 ans, déploient massivement des environnements technopédagogiques (plateformes, campus virtuels, environnements virtuels ou numériques de travail, etc.) afin de permettre la mise à distance de certaines activités pédagogiques, mais aussi de contribuer à l'amélioration de la qualité de la formation au niveau supérieur.

La distance et l'absence

Ma première réflexion portera sur la dichotomie présence *vs* distance. La formation à distance a toujours été définie en opposition à la formation présentielle traditionnelle, par la rupture de l'unité de lieu propre à cette dernière. Toutes les définitions l'attestent, notamment celle établie par la loi française du 12 juillet 1971: « [l'enseignement à distance est un] enseignement ne comportant pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser, ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour un certain

Pre-Print

exercice » (cité par Glikman, 2002, p. 13). Cette rupture spatiale implique d'ailleurs une seconde rupture, celle du temps : « les activités d'enseignement et d'acquisition de connaissances y sont séparées dans le temps et dans l'espace » (Glikman, *ibid.*). Ces définitions ont figé le cadre des pratiques comme celui de l'analyse en ne conservant qu'une vision des modalités organisationnelles de la formation dispensée réduite à l'alternance, soit en présence soit à distance. Les universités présentielles, traditionnelles se sont donc inscrites assez logiquement dans ce paradigme, celui de l'organisation ainsi que de la mise à distance d'un certain nombre d'activités d'apprentissage. Pourtant, la définition initiale dit aussi tout autre chose : elle caractérise la formation à distance par *l'absence physique* de l'enseignant et introduit donc un autre paradigme, celui de la dichotomie présence *vs* absence dont Weissberg (1999), sans doute l'un des premiers, puis Geneviève Jacquinot-Delaunay, ont permis d'entrevoir l'importance, à savoir « faire circuler les signes de la présence » (2002). L'observation des communautés appelées, sans doute à tort, « virtuelles » – communautés de pratique, d'intérêt, d'apprenants, etc. -, les recherches de terrain ainsi que le suivi des pratiques d'étudiants au sein des environnements technopédagogiques (notamment Peraya, 2007 ; Peraya et Campion, 2008 ; Peraya et Peltier, à paraître[1]) montrent l'évolution de leur identité numérique personnelle comme de leur appartenance au groupe de travail qui, l'une et l'autre, se constituent dans le processus de téléprésence. La « présence à distance » constitue l'une des dimensions qu'il faudra sans doute explorer systématiquement et dont il s'agira d'analyser les enjeux autant que les implications pour la formation entièrement ou partiellement à distance.

La porosité des sphères académiques et privées[2]

Tous les historiens de la formation à distance mais aussi les théoriciens et les praticiens, ainsi que les chercheurs et les enseignants s'accordent sur ce point : les développements de la formation à distance dépendent de l'évolution des technologies de la formation et de la communication. Mon deuxième commentaire portera donc sur le rôle et l'impact – analysables en termes de médiation - des environnements technopédagogiques dans le contexte de dispositifs de formation hybride. L'environnement technopédagogique constitue réellement un espace de travail commun aux activités présentielles et à distance. L'apprenant peut ainsi continuer à travailler à partir de ses espaces de vie personnelle, son domicile notamment, seul ou en groupe, tout en restant dans un espace académique. La réalisation à distance, ou mieux en téléprésence, d'activités au sein des environnements virtuels de travail a pour conséquence la superposition ou l'intrication des sphères académique et privée. Ce processus, déjà identifié dans le cadre du travail à distance, se trouve renforcé dans le contexte des dispositifs

[1] L'étude est en cours et les premières publications sont attendues durant le semestre de printemps 2011.

[2] Nous utiliserons dans ce contexte le terme de « sphère » sans tenter de définir les différents termes concurrents (sphère, monde, instance, etc.) et de les positionner les uns par rapports aux autres.

Pre Print

hybrides. En effet, de nombreuses activités qui dépendaient jadis de l'initiative de l'apprenant et qu'il réalisait dans son espace privé - lire, s'approprier les contenus, produire des synthèses, faire des exercices d'application, etc. (Cropley et Kahl, 1983 cité par Henri et Kaye, 1985) -, sont, dans de tels dispositifs de formation, organisées et scénarisées par l'enseignant. D'ailleurs, de nombreux enseignants interrogés dans le cadre du projet de recherche HySup relèvent l'importance de la scénarisation explicite des activités à distance dans la perception qu'ils ont de leur propre dispositif de formation en tant que dispositif hybride[3].

La porosité[4] entre ces sphères pourrait s'accroître encore par le fait que de nombreux dispositifs particuliers[5],comme le mail ou le forum intégrés à ces plateformes, présentent des fonctionnalités communes aux sphères privée et académique. Par ailleurs, les apprenants sont de plus en plus souvent amenés à utiliser des applications non institutionnelles pour accomplir certaines tâches académiques. L'usage de Skype comme dispositif de communication synchrone par des groupes d'apprenants est, par exemple, fort répandu aujourd'hui. Or le plus souvent, l'appropriation de ce logiciel s'est effectuée dans le cadre d'usages privés d'un des membres au moins du groupe (Peraya et Bonfils, 2011). L'utilisation du smartphone constitue un autre exemple caractéristique de cette porosité : contrairement au téléphone fixe, il est d'abord un objet personnel. Ensuite, il offre à son propriétaire une multitude d'applications ou de services. Ces deux caractéristiques font du smartphone une technologie nomade par excellence, flexible et adaptée aux différentes sphères sociales desquelles participe son propriétaire.

La distance, plus que jamais, se dissout dans la téléprésence. L'amenuisement de la distance impliquerait donc la porosité des sphères d'activités humaines.

Environnements institutionnels vs environnement personnels

Ma troisième réflexion s'inscrit dans la continuité de la précédente. Elle concerne cette fois l'évolution des environnements technopédagogiques. Au début des années 1990, à la suite des premiers développements Web, certaines universités ont mis à disposition de leurs étudiants des sites Web pédagogiques et des ressources en ligne. TECFA[6], par exemple, a conçu et développé en 1994 son DESS en technologies éducatives selon un mode hybride sur la base d'un site Web statique, serveur de pages et de fichiers. Progressivement, avec le développement du Web dynamique, il est devenu possible d'intégrer des applications interactives dans les sites. On a vu alors se répandre l'utilisation de forums, de groupes de discussion (les Yahoo Groups en sont de bons exemples), d'applications Wiki, etc. L'instanciation des diverses fonctions pédagogiques au sein de dispositifs particuliers mais aussi

[3] Etude en cours.
[4] Certains auteurs parlent d'un processus de « percolation ».
[5] Ces dispositifs particuliers sont aussi appelés services, outils ou applications selon les auteurs et les contextes.
[6] TECFA est l'unité des technologies éducatives de l'Université de Genève (http://tecfa.unige.ch).

Pre Print

distincts les uns des autres entraîne immanquablement une hétérogénéité des environnements de travail. Puis, les premiers campus virtuels, les plateformes et les environnements virtuels de travail ont vu le jour. Leur objectif était d'offrir un environnement de travail intégrant, médiatisant dans une interface unique, toutes les fonctions d'enseignement et d'apprentissage à distance. Il s'agissait d'« une plateforme unique, intégrative, multidimensionnelle ou multifonctionnelle mettant à disposition des outils spécifiques susceptibles de réaliser les objectifs de base du projet de formation » (Peraya, 2003). Comme de nombreux chercheurs et praticiens, j'avais salué ce changement en termes d'avancée, voire de « progrès », dans la mesure où les étudiants se trouvaient ainsi dispensés de l'apprentissage de plusieurs interfaces différentes ; le coût d'apprentissage du dispositif s'en trouvait allégé et l'utilisabilité devait en être meilleure. Du point de vue de l'institution, les avantages n'étaient pas moindres : dans un environnement fermé, il est possible de capturer les traces de l'activité des étudiants et d'assurer leur suivi systématique tout en automatisant de nombreuses fonctions de gestion (inscriptions, dossiers scolaires, notation, etc.). Les universités ont ainsi déployé largement ces environnements technopédagogiques dès les années 2000 avec, en filigrane, la volonté de scénariser et de contrôler le processus d'apprentissage des étudiants dans sa globalité.

Pourtant, on observe aujourd'hui un mouvement de désaffection des étudiants pour les plateformes institutionnelles. Ces environnements commencent à subir la concurrence des dispositifs communément appelés Web 2.0. Les observations de terrain menées par exemple dans le cadre du projet PCDAI (Leclercq et Varga, 2010) ou celles que nous conduisons, Philippe Bonfils et moi-même, à Toulon dans le cadre de l'UFR Ingémédia (2010 et 2011, *op.cit.*) confirment cet abandon progressif. Celui-ci s'effectue notamment au profit de dispositifs «collaboratifs » ouverts, aisément personnalisables, faciles à utiliser (Google Docs, Google Wave, Dropbox, flux RSS, etc.) qui constituent pour les étudiants la base de leurs environnements personnels. Ces derniers paraissent composites, constitués de dispositifs particuliers, simples, stables, interopérables gratuits, personnalisables, collaboratifs et le plus souvent agrégés dans un site Web unique. Le modèle de ce type d'environnement est le *mashup*, une application composite dont le contenu provient de sources d'information, de services et d'applications différentes. De nombreux logiciels « agrégateurs » existent en ligne et sont gratuits tels que Netvibes ou Pageflakes. Cette évolution amène les étudiants à se construire leurs propres environnements personnels de travail, avec pour conséquence un désintérêtpour les environnements de travail institutionnels.

Certes, il ne s'agit que d'une tendance et nous l'observons dans le cadre de formations aux technologies dont les apprenants sont le plus souvent technophiles et relativement experts. Ces situations sont loin d'être généralisées, mais elles font apparaître un apprenant au centre de son propre environnement de travail. Elles incitent à porter un nouveau regard et suscitent une autre façon de concevoir « l'apprenant au centre du processus d'apprentissage ». L'autonomie de l'apprenant, l'autodirection de son apprentissage (*self directed learning*), l'ouverture du dispositif

Pre-Print

de formation, etc. sont autant de perspectives pédagogiques qui pourraient trouver dans ces nouveaux dispositifs des environnements vraisemblablement plus adaptés. La question mérite en tous cas d'être posée.

Innovation et généralisation, l'impossible duo ?

Ma dernière réflexion portera sur la généralisation de l'innovation technopédagogique, généralisation qui semble souvent constituer le critère à l'aune de laquelle l'innovation est évaluée. On connaît les arguments, comme les prescriptions qui président au déploiement des plateformes et des environnements numériques de travail. Parmi ceux-ci, il y a l'amélioration de l'accessibilité et la flexibilité de la formation, la modification des pratiques pédagogiques et leur évolution vers des pédagogies plus actives pour lesquelles les technologies possèderaient un potentiel élevé. Les recherches, dont l'étude de PLS Ramboll Management (2004) souvent citée, montrent que les pratiques pédagogiques ont globalement peu évolué et ce malgré le développement important des environnements technopédagogiques. Leur usage dominant est celui que je nomme souvent « passe-plat » dans la mesure où ces environnements servent principalement « à l'échange d'informations, à la communication et aux activités de coopération entreprises » (PLS Ramboll Management, op.cit., pp. xxvii-xxviii).

Pourtant les usages évoluent, lentement sans doute, mais ils évoluent comme l'ont montré les recherches de Lebrun, Docq et Schmidt (2008) portant sur l'analyse longitudinale des usages des outils d'iCampus (la plateforme Claroline, à l'Université Catholique de Louvain). Ces auteurs observent, avec le temps, une plus grande utilisation des outils d'interaction embarqués dans la plateforme. A partir de l'hypothèse selon laquelle la fréquence relative d'utilisation des différents outils d'une plateforme constituerait un indicateur des approches pédagogiques développées au sein de ces environnements, ils concluent à une lente évolution vers des pédagogies plus actives, plus collaboratives. Enfin, tout récemment, dans le cadre du projet européen HySup, une typologie des dispositifs hybrides a été proposée (Burton et al, 2011). Six types, de richesse et de complexité diversifiée, ont ainsi été identifiés et décrits, montrant par là-même la présence d'une gradation entre des dispositifs centrés sur une approche transmissive et ceux mettant en œuvre une approche plus complexe. Ces derniers utilisent une plus grande diversité d'outils parmi ceux que la plateforme met à disposition et offrent, de plus, le plus grand degré d'ouverture observé parmi les dispositifs de formation.

Certes, les dispositifs les plus ouverts sont les moins nombreux (8% des dispositifs observés). Cependant, ces travaux montrent au moins deux choses. Premièrement, il existe une grande variété de dispositifs de formation, lesquels dénotent des approches pédagogiques différentes ainsi que divers degrés d'appropriation des environnements et des outils qu'ils contiennent. L'innovation se développe donc inégalement selon les contextes et les enseignants. D'ailleurs, les modèles d'appropriation des technologies par les professeurs tels que celui de Chin (1976), le CBAM (*Concerns-Based Adoption Model*, Hall et Hord, 1987) ou encore

Pre-Print

le LoTi (Moersch, 1995) ont depuis longtemps fait état de cette variété, le plus souvent présentée, peut-être à tort, comme les étapes d'un processus évolutif continu. Deuxièmement, l'appropriation, la construction d'usages ainsi que la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes demandent notamment du temps. « Notamment » car la littérature a identifié de nombreux autres facteurs qui tous influencent la pérennisation de l'innovation.

La généralisation d'une innovation, troisième phase du processus décrit par de nombreux auteurs (notamment Depover, 2003), supposerait qu'elle se soit stabilisée dans un milieu et qu'elle y soit devenue la pratique dominante, « ancrée » (Charlier, Bonamy et Saunders, 2003) : en conséquence, elle ne serait plus innovante. Innovation et généralisation seraient peut-être, en leur principe, antinomiques voire incompatibles. Et si l'absence de généralisation était justement l'essence même du processus d'innovation ? Autrement dit, la diversité des pratiques constitue-t-elle légitimement en la manifestation tangible de ce processus ?

D'un point de vue stratégique, il serait donc inopportun pour les chercheurs de regretter le manque de généralisation de l'innovation. Ce serait donner de l'eau au moulin de la conception chère à Cuban qui voit dans l'histoire des technologies éducatives une suite de cycles d'engouement et de désillusion menant chaque fois à leur abandon. Aussi conviendrait-il plutôt de se réjouir d'une part, de l'existence de « niches » dans lesquelles se développent les pratiques d'innovation les plus pointues et, d'autre part, de la variété des pratiques observables. Le rôle des chercheurs ne serait-il de tenter d'en comprendre les conditions d'émergence, de développement et de transfert ? Du point de vue institutionnel enfin, cela impliquerait la nécessité de laisser des espaces de liberté aux innovations les plus avancées tout en soutenant les pratiques les moins innovantes.

Peut-être s'agit-il là aussi d'une des leçons que nous donne à voir l'hybridation.

Bibliographie

Bonfils, P. & Peraya, D. (2010). Environnements de travail personnels ou institutionnels ? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon. Communication au Colloque international « Les usages intelligents des technologies de l'information et de la communication dans la réorganisation universitaire », EUTIC 2010. Université Cheik Anta Diop, Dakar, Sénégal (29-30 novembre). Disponible en ligne à l'adresse : http://archive-ouverte.unige.ch/unige:12236

Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G. ; Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs, 9(*1), 69-96.

Charlier, B., Bonamy, J. et Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. In Charlier, B. & Peraya, D. (Ed.). *Technologie et innovation en pédagogie*. *Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 43-64). Bruxelles : De Boeck.

Pre Print

Chin, R. (1976). The utility of system models and developmental models for practitioners. In W. G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin & K.E. Corey (Eds.). *The planning of change* (3rd Ed.) (pp. 90-102). New York : Holt Rinehart & Winston.

Depover, C. (2003). Présent et futur d'un dispositif innovant. In Charlier, B. & Peraya, D. (Ed.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 65-68). Bruxelles : De Boeck.

Glikman, V. (2003). *Des cours par correspondance au e-learning. Panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris : PUF.

Hall, G., & Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process.* Albany, NY: State University of New York Press.

Jacquinot-Delaunay, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In R. Guir (Ed.). *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (pp. 103-113). Bruxelles : De Boeck.

Glickman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « E-learning »*. Paris : PUF.

Henri, F. & Kaye, H. (1985). *Le savoir à domicile*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Lebrun, M., Docq, F. & Smidt, D. (2008). Claroline, une plate-forme d'enseignement et d'apprentissage pour stimuler le développement pédagogique des enseignants et la qualité des enseignements : premières approches. Communication présentée au *25 ème Congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire, « Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : un nouveau paradigme »*. Université Ouverte de Montpellier-Languedoc-Roussillon (UOMLR), Montpellier (19-22 mai). Disponible en ligne à l'adresse : http://www.ipm.ucl.ac.be

Leclercq, G. & Varga, R. (2010). *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* Paris : Hermès.

Moersch, C. (1995). Levels of technology implementation (LoTi) : A framework for measuring classroom technology use. Learning and Leading With Technology. [Online] reprinted 1998, *International Society for Technology in Education*. Retrieved January 2008 at www.iste.org

Peraya, D. (2003). De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques. In Charlier, B. & Peraya, D. (Ed.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 79-92). Bruxelles : De Boeck.

Peraya, D. (2007). Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts. (Conférence thématique invitée). *Actes du 24 ème Congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire, « Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation »* (pp. 1-11). Université du Québec à Montréal, Montréal (16-18 mai).

Peraya, D. & Campion, B. (2008). Introduction d'un changement d'environnement virtuel de travail dans un cours de second cycle : contribution à l'étude des dispositifs hybrides,

Pre-print

Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire, *5*(1), 29-44. Article disponible en ligne à l'adresse http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v05n01_29.pdf

Peraya, D. et Bonfils, P. (2011). Nouveaux dispositifs, comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants en formation à l'Ufr Ingémédia. Communication orale. Colloque REF 2011, « Les usages intelligents des technologies de l'information et de la communication dans la réorganisation universitaire ». Louvain-La-Neuve (12-14 septembre 2011).

PLS RAMBOLL MANAGEMENT. (2004). Studies in the Context of the E-learning Initiative : Virtual Models of European Universities : Draft Final Report to the EU Commission, DG Education & Culture. Récupéré le 22 novembre 2011 de http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/virtual_models_en.pdf

Weissberg, J.L. (1999). *Présences à distance*. Paris : L'Harmattan.

Pre Print

Pre Print