

La distance en formation : cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif

Annie Jézégou

► To cite this version:

Annie Jézégou. La distance en formation : cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif. Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, 2007, Strasbourg, France. pp.article en ligne, 2007, <<http://www.congresintaref.org/Acte337.html>>. <edutice-00193147>

HAL Id: edutice-00193147

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00193147>

Submitted on 4 Dec 2007

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.

La distance en formation :

cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif

Annie Jézégou

*Ecole Nationale Supérieures des Techniques Industrielles et des Mines de Nantes
La Chanterie. 4, rue Alfred Kastler
44 307. Nantes
annie.jezegou@emn.fr*

RÉSUMÉ. Cette contribution présente tout d'abord le premier jalon que nous avons construit afin d'opérationnaliser la théorie de la distance transactionnelle (Jézégou, 2007). Cette théorie a fondé le principe selon lequel la distance en formation est principalement transactionnelle et non spatiale ou temporelle (Moore, 1993 ; Moore & Kearsley, 1996). Nous avons proposé une définition opérationnelle des deux variables clés de cette théorie que sont la structure et le dialogue, avant de livrer une démarche permettant d'évaluer chacune d'entre-elles (Jézégou, 2007). A partir de ce travail, nous proposons, dans cette contribution, un cadre qui donne la possibilité de caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif de formation.

MOTS-CLÉS : distance transactionnelle, structure, ouverture, libertés de choix, dialogue, présence sociale et éducative

1. Introduction

Plusieurs tentatives ont été menées, en France et en Amérique du Nord, pour clarifier la notion de « distance » en formation (Jacquinot, 1993 ; Moore, 1993, Bouchard, 2000 ; Garrison, 2003). Toutes insistent sur le fait qu'elle ne se limite pas uniquement, comme il est couramment avancé, à la dimension spatio-temporelle. En effet, elle ne se réduit pas uniquement à la distance géographique qui sépare l'apprenant des formateurs ou de ses pairs. Elle ne se limite pas plus au décalage temporel existant entre l'acte pédagogique et l'acte d'apprentissage.

Moore (1993) est certainement l'auteur qui a le plus contribué à clarifier cette notion. Il a fondé le principe selon lequel la distance en formation est principalement transactionnelle, et non spatiale ou temporelle. Toutefois, bien que cette théorie ait plus de vingt ans d'existence et une certaine notoriété, elle n'a jamais été validée. Pour nombre de chercheurs du domaine, la principale raison tient à son manque de précision (Garrison, 2000 ; Power, 2002 ; Gorsky & Caspi, 2005).

Face à ce constat, nous avons construit le premier jalon d'un modèle qui permet d'opérationnaliser la théorie de la distance transactionnelle (Jézégou, 2007). Nous l'avons étayé en capitalisant nos propres recherches sur l'ouverture structurelle des environnements éducatifs (Jézégou, 1998, 2002, 2005) tout en intégrant les apports de Garrison et d'Anderson (2003) sur le dialogue à travers la notion de présence.

L'objectif de la contribution est de présenter ce premier jalon, avant de proposer un cadre opérationnel qui permet de caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif de formation.

2. Premier jalon d'opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle

Outre atlantique, la théorie de la distance transactionnelle fait l'objet, depuis plus de dix ans, de plusieurs recherches empiriques visant à vérifier sa validité. Suite à un important travail d'analyse des publications liées à ces recherches, nous avons constaté qu'elles ne soutiennent que très partiellement la théorie de Moore (Jézégou, 2007). Par conséquent, elles ne permettent pas de la valider. Ce constat est lié au fait que les chercheurs ne disposent pas d'un soubassement fiable dans la mesure où les deux variables clés de la distance transactionnelle ne sont pas clairement définies par Moore. Or il les présente comme les mécanismes fondamentaux permettant d'appréhender et d'évaluer la distance en formation.

Ces deux variables sont *la structure* et *le dialogue*. La première renvoie à « *la rigidité ou à la flexibilité des objectifs éducatifs, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation* » (Moore, 1993, p. 26). La seconde variable porte sur « *l'interaction ou les séries d'interaction ayant des qualités positives que d'autres*

non pas. Il peut y avoir des interactions négatives ou neutres, mais le dialogue, par définition, améliore la compréhension des savoirs par l'étudiant » (Moore, 1993, p.23).

Il existe une variété des définitions opérationnelles attribuées à chacune de ces deux variables de la distance transactionnelle (Jézégou, 2007). Cette variété est principalement due au fait que « Moore (1993) n'a pas proposé une construction opérationnelle de sa théorie amenant les chercheurs à employer des définitions qui différaient clairement des formelles, compromettant ainsi la validité de la théorie » (Gorsky & Caspi, 2005, p.7).

De plus, les définitions, telles que proposées par Moore, ne sont pas suffisamment précises pour pouvoir évaluer chacune d'entre-elles. C'est à ces deux problèmes que nous avons plus particulièrement contribué à apporter des solutions (Jézégou, 2007).

2.1. La structure ou le niveau d'ouverture du dispositif de formation

Nous avons montré que *la structure* interpelle directement le niveau de flexibilité structurelle du dispositif de formation (Jézégou, 2007). Ce niveau de flexibilité renvoie principalement au degré de liberté de choix ouvert à l'apprenant dans la détermination des différentes composantes du dispositif (Jézégou, 2005, 2006). Tout dispositif intègre 13 composantes susceptibles d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix (Leclerc & al, 1988 ; Prévost, 1994 ; Jézégou, 2005). Nous les répartissons en trois grandes catégories :

Les 3 Catégories	Composantes associées
Composantes spatio-temporelles	temps, lieu, accès, rythme
Composantes purement pédagogiques	Cheminement, séquence, objectifs, contenu, format, méthodes, évaluation
Composantes de la communication éducative médiatisée	Ressources – humaines Moyens : supports médiatisés d'apprentissage et outils de communication distants

Tableau 2. Les trois catégories de composantes d'un dispositif de formation (Jézégou, 2005, p. 123)

Il existe depuis 1988 un protocole d'évaluation¹ qui permet d'allouer à chacune de ces 13 composantes un score correspondant au degré de liberté de choix ouvert à l'apprenant (Leclerc & al, 1988). Nous avons apporté à ce protocole quelques évolutions qui permettent de caractériser cette ouverture - ou cette flexibilité structurelle (Jézégou, 2005), en s'aidant du tableau suivant :

Ouverture obtenue en %	Catégorie descriptive du dispositif
100 ≥ score > 90	Hautement ouvert +
90 ≥ score > 80	Hautement ouvert
80 ≥ score > 70	Hautement ouvert -
70 ≥ score > 60	Moyennement ouvert +
60 ≥ score > 50	Moyennement ouvert
50 ≥ score > 40	Moyennement ouvert -
40 ≥ score > 30	Peu ouvert +
30 ≥ score > 20	Peu ouvert
20 ≥ score > 10	Peu ouvert -
10 ≥ score	Fermé

Tableau 3. Catégorisation de l'ouverture des dispositifs
(Jézégou, 2005, p. 135)

Par conséquent, nous disposons à la fois d'un cadre opérationnel qui précise la définition donnée par Moore à la variable « *structure* » (Jézégou, 2007) et d'un protocole permettant d'évaluer son niveau de flexibilité ou d'ouverture (Jézégou, 2005). Cette perspective contribue à répondre à la préoccupation de Garrison (2000) concernant la difficulté à évaluer cette variable de la distance transactionnelle et plus particulièrement à lui donner une expression quantitative.

¹ GENIP : Grille d'Evaluation du Niveau d'Individualisation d'un Programme (Leclerc & al, 1988). Ici, l'individualisation est définie au travers des libertés de choix offertes à l'apprenant par l'environnement éducatif.

2.2. *Le dialogue ou le niveau de présence*

La perspective proposée par Garrison et Anderson (2003), dans leurs travaux sur le *e-learning*, est certainement celle qui permet le mieux d'appréhender la seconde variable de la distance transactionnelle. Tout comme Moore (1993), ils réfèrent *le dialogue* à un ensemble d'interactions entre les différents acteurs du dispositif. Mais leur force est de préciser la spécificité de ces interactions en soulignant le fait qu'elles créent de la présence au sein d'un dispositif de formation. Cette présence recouvre trois grandes dimensions : sociale, cognitive et éducative. Chacune de ces dimensions renvoie à plusieurs catégories d'interactions. Les auteurs proposent, pour chacune de ces catégories, des indicateurs spécifiques.

Garrison, Anderson et Archer (2000) définissent la présence sociale comme « la capacité des participants d'une communauté d'apprentissage à se projeter eux-mêmes socialement et émotionnellement, dans toutes les dimensions de leur personnalité, au travers du média de communication qu'ils utilisent » (p. 94). Afin d'évaluer le niveau de présence sociale au sein d'un dispositif de formation, les auteurs proposent des indicateurs qui témoignent de *réactions affectives*, de *l'ouverture à la communication* et de *réactions de cohésion* dans les interactions entre le formateur et les apprenants ainsi qu'entre les apprenants (Garrison & Anderson, 2003).

La présence cognitive, quant à elle, renvoie au « degré auquel les participants sont capables de construire et de confirmer le sens grâce à la réflexion et au dialogue dans une communauté d'apprentissage » (Garrison & Anderson, 2003, p.55). Les auteurs proposent ici des indicateurs qui font référence à quatre phases spécifiques. La première est la *révélation*, c'est à dire reconnaître un problème, montrer un sentiment de perplexité, expliquer ou présenter son point de vue, etc. La deuxième phase est *l'exploration*, c'est à dire exprimer son accord ou son désaccord, partager les idées, se confronter, négocier, etc. *L'intégration* renvoie, quant à elle, à la réalisation de liens entre les idées des uns et des autres, à leur synthèse, la création de solution, etc. La quatrième et dernière phase, *la résolution*, porte sur les applications des solutions à la vie réelle, aux partages des résultats, etc.

La présence éducative, telle que définie par Garrison et Anderson (2003), renvoie au rôle joué par le formateur dans l'animation de la communauté d'apprentissage. Elle renvoie à « la facilitation et la direction des processus cognitifs et sociaux pour atteindre des résultats d'apprentissage personnellement significatifs et intéressants d'un point de vue éducatif » (2003, p.66). L'évaluation du niveau de présence éducative peut s'appuyer sur trois catégories d'indicateurs proposées par Garrison et Anderson (2003) : *l'organisation*, *l'instruction directe* et *la facilitation du dialogue*. L'organisation porte sur l'introduction, par le formateur, de sujet d'étude, la planification du travail ou encore le rappel aux apprenants des échéances, etc. L'instruction directe renvoie notamment à la présentation du contenu, la proposition d'activités, les feed-back d'évaluation et d'explicitation, etc. La facilitation du dialogue a trait à l'identification des points d'accord et/ou de

désaccord entre les apprenants afin de parvenir à un consensus, l'encouragement, l'établissement d'un climat favorable pour apprendre, etc.

Il est important de préciser ici que Garrison et Anderson (2003) ne proposent pas un protocole qui permettrait d'évaluer chacun de ces trois niveaux de présence. Par conséquent, leur modèle ne permet pas d'évaluer le niveau global de *présence* ou de *dialogue* (Moore, 1993) existant au sein d'un dispositif de formation.

Pour notre part, nous avons élaboré une démarche qui permet, dans une certaine mesure, de mesurer ces trois niveaux de présence et d'en déduire, bien que de façon encore imprécise, le niveau global de présence d'un dispositif (Jézégou, 2007).

Voyons maintenant les relations dynamiques qu'entretiennent les deux variables de la distance transactionnelle (Saba & Shearer, 1994 ; Bouchard, 2000) et notamment l'éclairage qu'apporte le cadre opérationnel proposé ici (Jézégou, 2007).

2.3. Les relations dynamiques entre les deux variables de la distance transactionnelle

Afin d'illustrer plus finement le concept de distance transactionnelle, Saba et Shearer (1994) ont examiné les relations entre la structure et le dialogue. Elles peuvent se résumer à deux dynamiques :

- le dialogue et la distance transactionnelle sont inversement proportionnels. Lorsque l'un augmente, l'autre diminue.
- L'augmentation de structure diminue les possibilités et l'ampleur du dialogue qui, à son tour, augmente la distance transactionnelle.

Toutefois, Saba et Shearer (1994) ont mentionné le fait que ces deux relations manquent de constructions théoriques fiables dans la mesure où, pour leur élaboration, ils ne disposaient pas définition opérationnelle de chacune de ces deux variables.

Quelques années plus tard, Bouchard (2000), en s'appuyant sur les relations dynamiques établies par Saba et Shearer (1994), proposait de situer tout dispositif de formation, et ceci quel que soit le degré d'éloignement géographique qu'il comporte, à la convergence des deux axes de *la structure* et du *dialogue* :

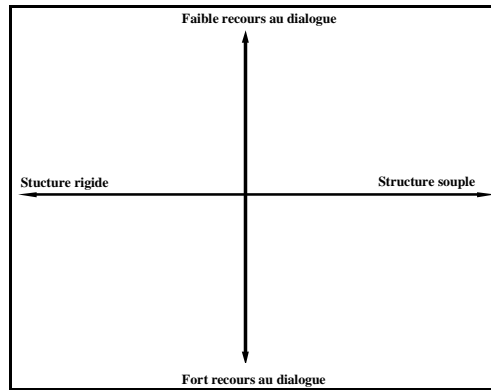


Figure 1. *Caractérisation des dispositifs de formation d'après (Bouchard, 2000, p. 70)*

Selon l'auteur, un dispositif doté d'un faible degré de distance transactionnelle recourt fréquemment au dialogue tout en présentant une souplesse structurelle. En revanche, un dispositif rigide et recourant peu au dialogue présente un degré élevé de distance transactionnelle. Ainsi, tout dispositif présente son indice propre de distance transactionnelle (Bouchard, 2000).

Toutefois, cette caractérisation ne peut être qu'approximative. En effet, elle ne s'appuie pas sur une définition précise des deux variables de la distance transactionnelle, ni sur une démarche permettant d'évaluer chacune d'entre-elles. Comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, c'est à ces deux problèmes que nous avons plus particulièrement contribué à apporter des solutions en posant un premier jalon d'opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle (Jézégou, 2007).

Ce travail nous a également amenée à caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif à l'aide d'un continuum croisé constitué par deux axes :

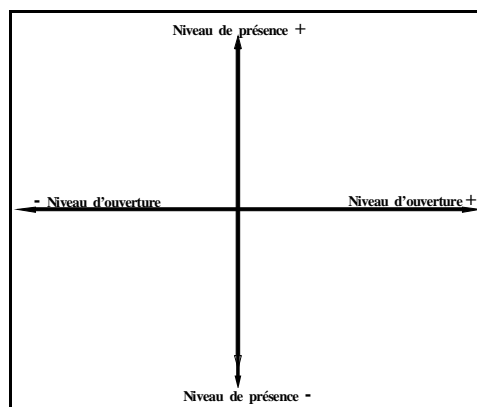


Figure 2. *Caractérisation de la distance transactionnelle d'un dispositif de formation (Jézégou, 2007)*

Il nous a également permis d'affiner les relations formulées par Bouchard (2000) entre les deux variables de la distance transactionnelles, en les exprimant de la manière suivante (Jézégou, 2007):

- « un dispositif hautement ouvert et manifestant un niveau élevé de présence comporte un faible degré de distance transactionnelle.
- a contrario, un dispositif peu ouvert et manifestant un niveau faible de présence comporte un haut degré de distance transactionnelle »

Ces relations peuvent être complétées par une autre relation dynamique également mise à jour par Saba et Shearer (1994) et que nous avons précisées de la manière suivante : « plus l'ouverture d'un dispositif augmente, plus il offre des possibilités de présence et, par conséquent, des perspectives de réduction de la distance transactionnelle » (Jézégou, 2007).

Dès lors, il est possible d'affiner la caractérisation présentée dans la précédente figure, en attirant l'attention sur deux quadrants spécifiques :

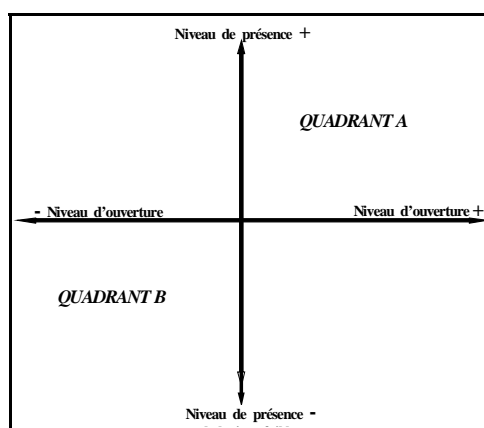


Figure 3. *Quadrants de caractérisation de la distance transactionnelle d'un environnement éducatif*

La partie supérieure droite du quadrant A regroupe l'ensemble des dispositifs qui présentent un faible degré de distance transactionnelle. En effet, ils sont hautement ouverts et comporte un niveau important de présence.

En revanche, les dispositifs dotés d'un degré élevé de distance transactionnelle se situent dans la partie inférieure gauche du quadrant B. Ces dispositifs sont très peu ouverts - voire fermés - et comporte un niveau très faible de présence.

Pour l'instant, nous ne disposons pas de suffisamment d'éléments théoriques et de résultats empiriques pour émettre des propositions concernant les deux autres quadrants ou encore pour préciser les autres zones des quadrants A et B.

Tout au moins, nous avons lancé un programme d'études dont la finalité est de mettre ce modèle à l'épreuve du terrain. La méthodologie mise en œuvre ainsi que les résultats de la première étude empirique de ce programme sont présentés dans une autre publication (Jézégou, 2007). Une deuxième étude est en cours. Ces deux études tendent à montrer le caractère opérationnel du modèle pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif de formation.

3. Conclusion

Le travail présenté dans cette contribution ouvre un nouveau chantier en proposant un cadre opérationnel de la théorie de la distance transactionnelle. Ainsi, la question posée par de nombreux auteurs concernant la définition et l'évaluation des deux variables clés de la distance transactionnelle est partiellement levée, même si beaucoup de chemin reste à pour étayer ce premier jalon, du moins d'un point de vue empirique (Jézégou, 2007).

Par ailleurs, Moore et Kearsley (1996) ajoutent aux deux variables de la distance transactionnelle un autre paramètre : *l'autonomie de l'apprenant*. C'est à dire le fait que « *c'est plutôt l'apprenant que le formateur qui détermine les objectifs, les expériences d'apprentissage et les décisions d'évaluation* » (Moore, 1993, p.26). Ils renvoient ici l'autonomie aux caractéristiques de l'autodirection (Moore & Kearsley, 1996) sans pour autant lui donner une définition opérationnelle. Tout au moins, ils supposent qu'il existe une relation entre le degré de distance transactionnelle d'un dispositif de formation et l'autodirection de l'apprenant.

Pour notre part, nous avons montré que plus l'ouverture du dispositif est importante, plus l'apprenant peut exercer un contrôle sur les différentes composantes de ce dispositif et donc, diriger par lui-même sa formation et ses apprentissages (Jézégou, 2005). Par conséquent, il nous semble qu'il existe un lien entre une réduction de la distance transactionnelle du dispositif, notamment par une élévation de son niveau d'ouverture, et une augmentation des possibilités d'autodirection offertes à l'apprenant. Ce lien serait notamment consolidé par de plus grandes possibilités de présence induites par l'élévation de ce niveau d'ouverture (Saba & Shearer, 1994).

Nous ne sommes ici qu'au stade des hypothèses. Elles demandent à être étayées par une solide construction théorique de l'articulation entre *distance transactionnelle* et *autodirection*. Ce travail nous permettra notamment de poser un deuxième jalon

10 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007

dans la construction d'un modèle permettant d'opérationnaliser la théorie de la distance transactionnelle.

Bibliographie

- Bouchard, P. (2000). Autonomie et distance transactionnelle. *dans* : Alava, S *et al.* *Cyberspace et formations ouvertes*. Bruxelles, De Boeck, pp. 65 - 78.
- Garrison, D.R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century : A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1 (1). <http://www.irrodl.org/content/v1.1/randy.html> (12/01/07)
- Garrison, D.R.; Anderson, T. ; Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text based environment : computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 2/3, pp.87-105
- Garrison, D.R.; Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New York, Routledge
- Gorsky, P.; Caspi, A. (2005). A critical analysis of transactional distance theory. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6 (1), pp 1-11.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, n°102. pp. 55 – 67.
- Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris, L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education Permanente*, n°152, pp. 43 - 54.
- Jézégou, A. (2005). *Formation ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris, L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2006). La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usage de l'autoformation. *Education Permanente*, n° 168, pp. 113 - 122.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation: premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distance et Savoir* (à paraître).
- Leclerc, G. ; *et al.* (1988). « Manuel explicatif de la grille d'évaluation du niveau d'individualisation des programmes ». Université de Tours, document interne.
- Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. *In* : Keegan, D (dir.publ.). *Theoretical Principles of Distance Education*. New York, Routledge. pp. 22 - 38.
- Moore, M.G.; Kearsley, G. (1996). *Distance education : a system view*. Belmont, CA : Wadsworth.
- Power, M. (2002). Génération d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Journal de l'Education à Distance*, 17 (2), pp. 57 - 59.
- Prévost, H. (1994). *L'individualisation de la formation. Autonomie et/ou socialisation*. Lyon, Chroniques Sociales.
- Saba, F. and Shearer, R. L. (1994). Verifying the key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 8 (1), pp. 36 - 59.