

# **La présence à distance du Sujet *pris dans le* didactique en mode hybride. Quels enjeux de Savoir ? Etude de cas rapprochés en EPS et dans un master MEEF mention Ingénierie de formation.**

Carminatti Nathalie <sup>(1)</sup>

Carnus Marie-France <sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> LIRTES, Université Paris-Est-Créteil (UPEC) – France

<sup>(2)</sup> UMR-EFTS, Université Toulouse Jean Jaurès – France

## **Résumé**

De la maternelle à l'université, la formulation des curriculums évolue pour répondre aux évolutions institutionnelles et sociales. Nous interrogeons, depuis une posture comparatiste, les effets du processus d'hybridation sur les pratiques adaptatives développées plus ou moins consciemment par deux enseignants au cœur de la recherche et sur le Savoir qui en émerge. Le cadre théorique de la didactique clinique permet de rendre compte d'une théorie du *Sujet pris dans le* didactique. Notre méthodologie s'appuie sur des Ingénieries Hybrides Didactique Clinique Coopératives (Carnus et al., 2020). Nous présentons deux vignette cliniques. Le processus d'Enseignement/Apprentissage fait apparaître quatre modalités enchevêtrées: synchrone, ante-synchrone, post-synchrone et inter-synchrone. Yann et Jules ont développé une expertise qui renvoie à l'interaction synchrone et asynchrone. Le curriculum, redéfini au cours de la séquence, laisse apparaître la nécessité de penser la présence à distance de l'enseignant. Il reste encore à clarifier la nature des savoirs qui émergent dans les différentes configurations du processus d'hybridation.

## Mots clés

Savoir ; Sujet ; didactique clinique ; hybridation ; présence à distance.

## Introduction

De la maternelle à l'université, la formulation des curriculums évolue pour répondre aux évolutions institutionnelles et sociales. A l'interface du Savoir et du Sujet, l'hybridation constitue aujourd'hui un mode d'enseignement/apprentissage (E/A) qui (re)questionne non seulement la structuration disciplinaire mais aussi la place du Sujet didactique (enseignant et apprenant) au cours de la transmission/appropriation du Savoir. Dans cet article, nous rendons compte du *sujet didactique en mode hybride* dans deux contextes disciplinaires, culturels et institutionnels différents : l'EPS en classe de terminale au lycée français de Prague et une unité d'enseignement de recherche (UE) dans un master Enseignement, Education et Formation (MEEF), mention Pratiques et Ingénierie de Formation, dans une université française. Nous interrogeons, depuis une posture comparatiste, les effets génériques et spécifiques du processus d'hybridation sur les pratiques adaptatives développées plus ou moins consciemment par Yann et Jules, les deux enseignants au cœur de la recherche et sur le Savoir qui en émerge.

## Le sujet en mode hybride

En raison de la crise sanitaire, les enseignants de la maternelle à l'université ont dû basculer d'un enseignement « en présentiel » à un enseignement en format distanciel ou hybride, alternant des temps synchrones et asynchrones. Le pari de ces enseignants a été de créer en quelque sorte une présence à distance (Jézégou, 2010) pour maintenir le lien avec les apprenants.

## L'hybridation dans la transmission/appropriation du savoir

Dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (EEF), l'adjectif hybride désigne les formations, séquences et/ou séances qui combinent, articulent et organisent un ensemble d'activités didactiques et pédagogiques réalisées concomitamment ou alternativement en présentiel et/ou en distanciel. L'hybridation est le processus qui vise à hybrider un enseignement ou une formation en réponse à un contexte : soit par choix lié aux objectifs didactiques et pédagogiques de la formation soit par défaut, par exemple à cause de l'impossibilité d'enseignement en présentiel, comme dans le cas de

la pandémie liée à la COVID-19. L'hybridation concerne davantage le processus d'enseignement, alors que l'hybridité touche directement le processus d'apprentissage.

## **De la classe réelle à la classe virtuelle : les modalités synchrone et asynchrone**

Dans une classe réelle, faire classe, c'est être ensemble dans le même lieu et au même moment. L'enseignant et les élèves coconstruisent concomitamment un climat de classe qui va structurer l'espace psychique de cette dernière (Blanchard-Laville, 2013). De nature didactique et pédagogique, cette co-construction permet « de relier l'enseignant à la fois aux élèves et au savoir, et de relier les élèves eux-mêmes au savoir » (Hatchuel, 2005, p.131). Cette construction s'analyse et constitue ce que Blanchard-Laville (1997) et Chaussecourte (2009) nomment le « transfert didactique ». L'espace psychique de la classe est modelé en fonction du rapport au savoir de l'enseignant. Il se construit avec le concours des apprenants et va faire émerger ce que l'enseignant manifeste de son rapport au savoir dans la situation didactique et donc ce que les apprenants pourront ou voudront en recevoir. En revanche, dans la classe virtuelle, l'enseignant et ses élèves sont réunis grâce à un système de visioconférence qui permet au groupe d'individus de se voir, de se parler, de communiquer via un *chat* en ligne et/ou par audio, de partager et d'échanger des documents audio et/ou vidéo. Pour autant, enseignants comme apprenants ne sont pas dans le même lieu. Il y a une absence de contacts directs et de contiguïté des activités pouvant créer un sentiment d'éloignement voire d'isolement (Poellhuber & al., 2011). Si l'on considère la classe « réelle » comme un dispositif interactif d'E/A synchrone de proximité, la classe « virtuelle » peut être considérée comme un dispositif interactif d'E/A synchrone à distance. En mode synchrone, l'enseignant et les apprenants sont réunis simultanément dans un même espace proche ou lointain, au même moment. Les interactions didactiques entre l'enseignant et l'apprenant à propos d'un savoir (triangle didactique) s'effectuent en temps réel<sup>1</sup>. En mode asynchrone formel<sup>2</sup>, l'enseignant propose des ressources pouvant être consultées à tout moment (en temps différé) laissant à chacun la capacité d'organiser son apprentissage en autonomie, librement et à son propre rythme. Les interactions entre

---

<sup>1</sup> Le temps réel peut être rapproché de la dimension culturelle développée par Hall (1971) et du temps didactique développé par Chevallard et Mercier (1987) : « le temps didactique est une temporalité spécifique des systèmes et est défini comme le découpage d'un savoir dans une durée » (p.89)

<sup>2</sup> Le mode asynchrone peut prendre deux formes : institutionnelle ou formelle à l'initiative de l'enseignant (par exemple, les devoirs à la maison) et informelle privée à l'initiative de l'apprenant.

les sujets se passent en temps virtuel<sup>3</sup>, dans le sens de potentiel et/ou de latent. Le mode asynchrone peut avoir lieu avant un temps synchrone (ante-synchrone) ou après (post-synchrone) ou entre deux temps synchrones (inter-synchrone).

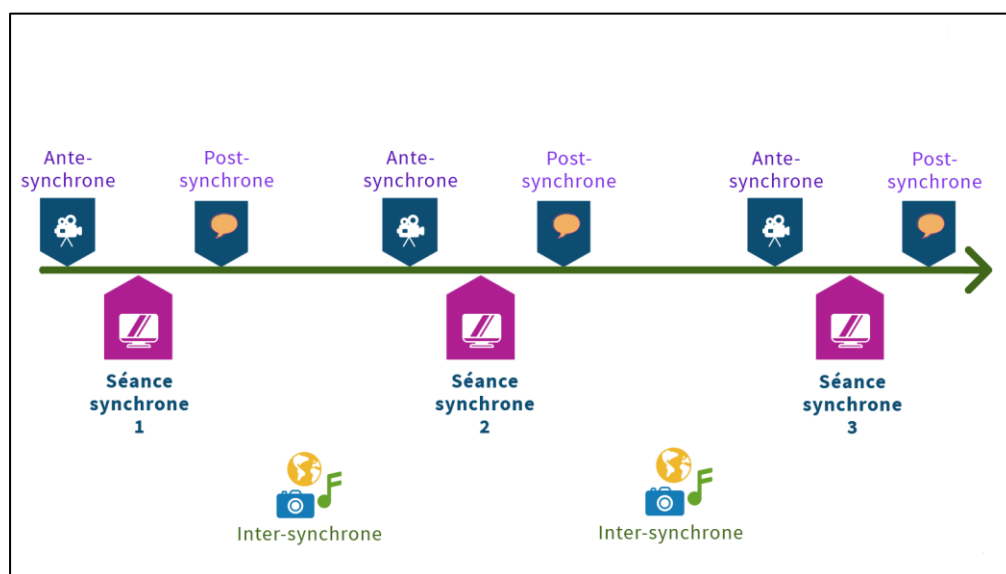


Figure 1 : Les modalités ante, post et inter-synchrone dans une séquence.

## Le cadre théorique : la didactique clinique

Notre recherche s'ancre dans le champ de la Didactique Clinique (Carnus & Terrisse, 2013 ; Terrisse & Carnus, 2009). Cette orientation scientifique se nourrit d'une théorie du Sujet pour lire les phénomènes didactiques. Le Sujet dans ses dimensions psychologique et sociale est au centre des analyses. Il est singulier et donc unique marqué par sa propre historicité, son « déjà-là » (Carnus, 2009 ; Loizon, 2004) ; il est assujéti par essence aux institutions qu'il traverse (Chevallard, 1985 ; Sensevy, 1998) ; le Sujet est aussi divisé dans et par son inconscient (Freud, 2001), notamment entre ce qu'il sait qu'il doit faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire (Carnus, 2009). *Pris dans le didactique*, le Sujet enseignant comme « apprenant » se débat dans un triple rapport : au Savoir (notamment ici au savoir numérique), enjeu de la transmission/appropriation, à l'institution et à l'épreuve (Carnus, 2009).

Inscrit dans une double filiation, didactique et clinique d'orientation psychanalytique, cet article rend compte d'un dispositif d'E/A d'un nouveau genre : les

<sup>3</sup> Le temps virtuel pourrait désigner l'absence d'existence, il n'est pas actuel mais agit par l'actualisation permettant une interaction réelle mais différée entre les élèves ou étudiants et l'enseignant.

Ingénieries Hybrides Didactiques Cliniques Coopératives (IHD2C) conçues et mises en œuvre dans le programme de recherche RA-EDiCOViD (Carnus et al., 2020). Une équipe coopérative pluricatégorielle et pluridisciplinaire a été constituée autour d'un enseignant ou d'un formateur volontaire, le collaborateur de terrain (CoT). Cette équipe est composée du CoT, d'un chercheur de l'(ChEC), d'un spécialiste de la discipline (SpéDi), d'un spécialiste TICE (SpéTi), du chef d'établissement (Cétab), d'un chercheur de l'équipe de didactique clinique (EDiC), d'un représentant académique (ReAc) et des usagers (RuC), comme présentée dans la figure 2.

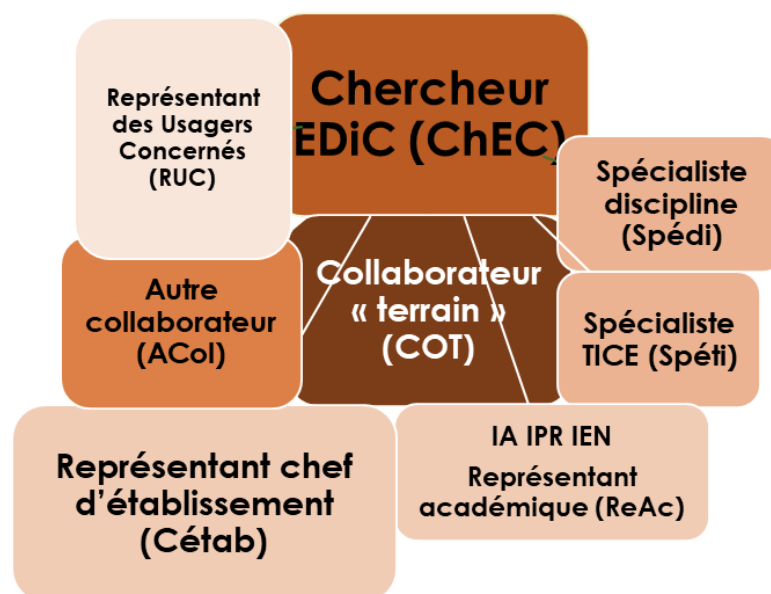


Figure n°2 : modélisation de l'équipe d'IHD2C

L'IHD2C nous fournit un contexte d'observation propice à l'analyse et l'élucidation des phénomènes didactiques en contexte d'E/A tout ou en partie à distance. Cette dimension technologique ingénierique dans nos travaux s'alimente de différents emprunts. D'une part, à l'ingénierie didactique, dans la lignée et l'évolution des travaux pionniers de Michèle Artigue (2002). D'autre part, à l'ingénierie coopérative, parfois dénommée ingénierie didactique coopérative (Sensevy, 2011), qui prend la forme d'un travail collectif itératif pour « concevoir ensemble une séquence de classe, la mettre en œuvre, l'analyser ensemble, reconcevoir, remettre en œuvre, analyser de nouveau » (Boilevin, 2019, p. 4).

## La problématique

Nous interrogeons le processus d'hybridation au croisement de trois axes (Carminatti et al., 2021) : le temps synchrone et/ou asynchrone (Paquienséguy & Pérez-

Fragoso, 2011), l'espace proche et/ou lointain (Hall, 1971 ; Carminatti & Carnus, 2019) et le Sujet présent et/ou absent (Jézégou, 2019). Au travers d'une théorie du Sujet *pris dans le* didactique qui se débat dans un triple rapport au Savoir, à l'institution et à l'épreuve (Carnus & Terrisse, 2013), ces trois dimensions apparaissent interreliées et constitutives des situations didactiques. Elles affectent inéluctablement le Savoir enjeu de la transmission/appropriation.

## **Le cadre méthodologique**

Notre méthodologie inédite et composite s'appuie sur la conception et la mise en œuvre d'IHD2C (Carnus & al., 2021) et se déploie et s'organise dans le croisement des trois temps de la méthodologie didactique clinique (déjà-là, épreuve, après-coup) dans lesquels s'emboîtent les quatre phases de la méthodologie d'ingénierie didactique (analyses préalables, analyse à priori, expérimentation et analyse a posteriori et validation interne).

### **Le temps du « déjà-là »**

Le temps du déjà-là permet le recueil et la production de données antérieures à l'observation in situ des pratiques : analyses préalables à la conception des ingénieries, dont l'analyse épistémologique des contenus visés dans l'ingénierie en termes de savoirs à construire et de compétences à développer et analyse a priori des modalités de variables retenues par l'équipe. La principale variable de commande de ces ingénieries est relative au processus d'hybridation de l'enseignement ou de la formation prenant en compte de manière concomitante trois éléments centraux lors de l'analyse du déjà-là : (1) la singularité du rapport au numérique du CoT ; (2) les particularités des apprenants ainsi que les ressources et contraintes des contextes institutionnels d'évolution en lien avec la pandémie ; (3) les spécificités disciplinaires.

### **Le temps de l'épreuve**

Le temps de l'épreuve (expérimentation) est celui du réel durant lequel le Sujet s'éprouve, éprouve et fait ses preuves (Carnus, 2009). Les données de l'observation sont analysées au travers de descripteurs propres aux contextes d'intervention et retenus par chaque équipe d'IHD2C pour rendre compte de ce qui s'y enseigne et s'y apprend réellement. Ce recueil est complété par des entretiens dits « à chaud » réalisés juste avant et juste après chaque intervention (auprès des CoT).

### **Le temps de l'après-coup**

Le temps de l'après-coup englobe chronologiquement l'entretien d'après-coup du Sujet enseignant, l'analyse a posteriori qui découle de l'analyse de l'épreuve et la

validation interne. Il permet aussi de confronter les hypothèses des chercheurs au point de vue des sujets, enseignants comme apprenants qui sont amenés, à la fin de cette aventure collective, à reconstruire le sens de leurs actes. L'analyse a posteriori cible particulièrement les savoirs réellement enseignés.

## Yann : « Ça commence à faire lourd »<sup>4</sup>

Yann, professeur d'EPS enseigne à distance le Low Impact Aérobie. Cette activité gymnique s'inscrit pleinement dans le cadre des programmes d'EPS en lycées et permet de construire des compétences motrices spécifiques en lien avec la reproduction de formes codifiées en même temps que des compétences méthodologiques et sociales comme s'informer, composer, mémoriser, s'entraîner et juger. L'IHD2C se déroule dans une classe de terminale. En lien avec les programmes en vigueur les compétences visées sont à la fois motrices (compétences de reproduction de formes et composition d'enchaînement d'actions, mémorisation, coordinations, pieds-bras) et méthodologiques et sociales (ponctualité dans les rendus vidéos à chaque étape, plan d'entraînement, coaching à travers l'analyse de la production d'un camarade). Ces compétences se construisent en s'appuyant sur des prérequis numériques : usage de tableur, de Classroom, de Pronote, utilisation des outils institutionnels, vidéo, transmission de vidéo. Les élèves ne sont pas formés à la vidéo et vont apprendre en faisant (cadrage et orientation, régulation par le rôle du coach). La séquence a lieu lors du deuxième trimestre 2021 et s'organise selon la figure 3 :

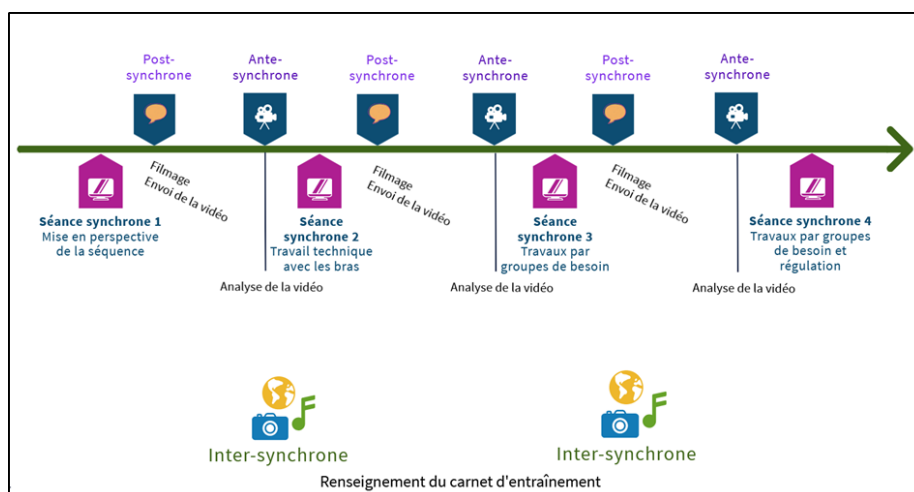


Figure 3 : Les phases synchrones, ante, post et inter-synchrones dans la séquence de Yann.

<sup>4</sup> En DC, la formule du sujet permet de rendre compte du sujet signifiant pour le chercheur

Pour maintenir le lien avec ses élèves et être présent à distance, Yann mobilise des ressources numériques et vidéographiques. Cette abondance est liée à son rapport positif au numérique. Yann propose entre chaque classe virtuelle un accompagnement ayant pour objectif de maintenir la motivation des élèves, de renforcer leurs capacités à apprendre seul et à conserver une confiance en soi. L'ensemble des phases repérées sur la figure 3 ne sont pas, par essence, sous contrôle de l'enseignant, mais se révèlent au travers de l'ensemble des productions des élèves. Elles affectent le contrat didactique en donnant à voir les attentes implicites des protagonistes de l'E/A.

## Jules : « Je suis de nature à anticiper les choses »

Jules est formateur à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE). L'IHD2C en question est conduite au sein des Unités d'Enseignement (UE) recherche d'un Master MEEF. Il s'agit d'une formation hybride s'adressant principalement aux enseignants (1er et 2d degré) et aux Conseillers Principaux d'Éducation (CPE). L'objectif de cette IHD2C est de renforcer la dimension collaborative et horizontale d'un séminaire de formation à/par la recherche où les étudiants présentent oralement l'avancée de leur recherche aux formateurs et aux autres étudiants. Les compétences visées lors de ce séminaire sont disciplinaires (ex. formuler une problématique), numériques (ex. travailler avec les outils FOAD) et transversales (ex. développer l'écriture collaborative). L'accompagnement des étudiants par le formateur comporte multiples dimensions temporelles avant, pendant et après le séminaire de recherche comme le montre la figure 4 :

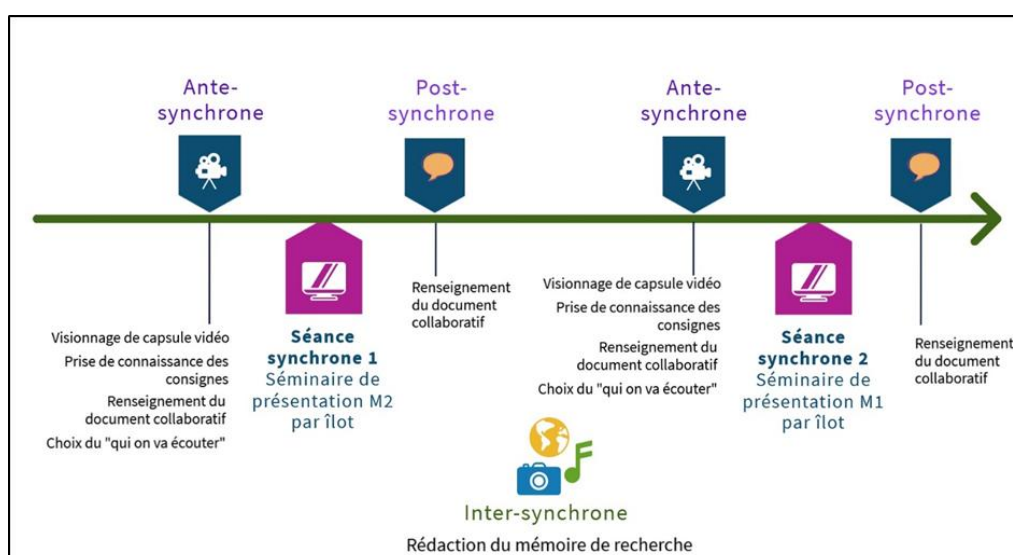


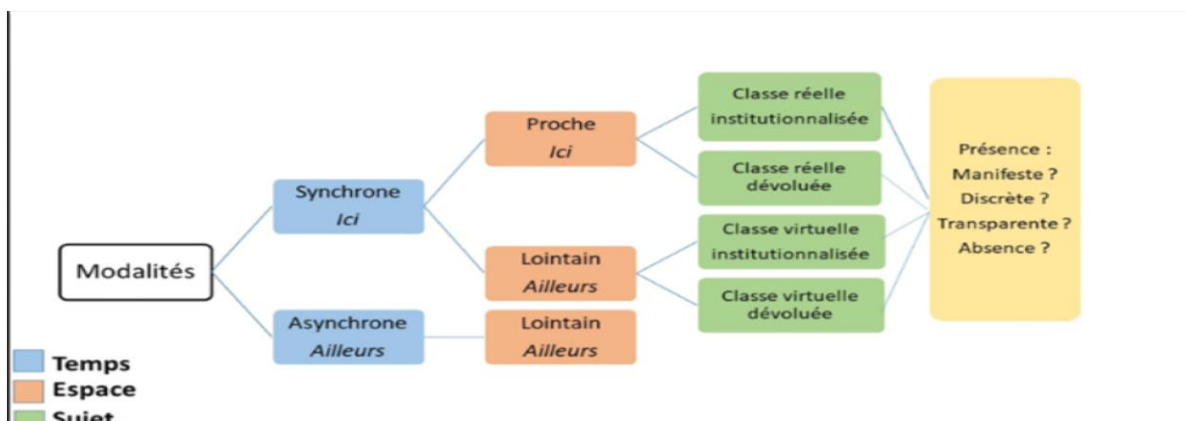
Figure n°4 : les différentes phases dans la séquence de Jules

Dans la phase ante-synchrone, sur la page Moodle de l'UE concernée, s'affichent des informations générales concernant l'organisation de la formation. Jules, l'éditeur de cette page, propose également une liste de tâches à effectuer en autonomie avant le séminaire : « *parcourir le livret des projets de recherche des M2, choisir les personnes que vous irez écouter dans l'ordre de votre choix, vous renseigner sur le fonctionnement prévu* ». Il cherche à la fois une cohérence didactique et pédagogique et une présence, malgré les distances géographiques. La plateforme Moodle « *a permis de maintenir un niveau de cohérence et de présence satisfaisant de mon point de vue (satisfaisant = présence sans envahir + maintien du niveau d'exigence)* ». Dans la phase synchrone, Jules, entre polyvalence et équilibrisme, assure le triple rôle d'animateur-gestionnaire du temps, de technicien-administrateur de l'espace virtuel de visioconférence et, enfin, de formateur-accompagnateur. Enfin, dans la phase pos-synchrone, Jules est joignable par courriel, mais aussi par le biais du forum de l'UE, outil mobilisé par les étudiants pour exprimer leurs questionnements.

## Rapprochement des cas et discussion

Le processus d'E/A décrit tout au long de nos deux études de cas fait apparaître quatre modalités enchevêtrées pour l'existence d'un lien pédagogique et didactique entre l'enseignant et l'apprenant: synchrone, ante-synchrone, post-synchrone et inter-synchrone. La modalité synchrone chez Yann, comme chez Jules, prend la forme de classes virtuelles où les interactions didactiques sont médiatisées (Peraya, 2014) en temps réel par l'outil numérique. Les séances synchrones s'organisent à partir de ressources sélectionnées et déposées par l'enseignant dans un environnement numérique d'E/A et mises à disposition lors de phases ante-synchrone et post-synchrone. Par ailleurs, les deux enseignants privilégient le travail en petits groupes ou entre pairs ce qui leur permet de déléguer une partie de l'accompagnement aux apprenants tout en restant présents à des fins de remédiation. L'accompagnement débute bien avant la première classe virtuelle et se poursuit au-delà des séances synchrones. Yann et Jules ont identifié les enjeux de savoir et construit leur séquence en anticipant sur les besoins des apprenants. Des interactions peuvent avoir lieu via la messagerie à n'importe quel moment de celle-ci.

D'autre part, Yann comme Jules (figure n°5) font part de leur frustration, voire de leur souffrance directement liée à la posture difficile entre présence « manifeste » (le tout ici) et absence « totale » (le tout ailleurs). Leur désir d'accompagner les élèves ou les étudiants à distance est perturbé par l'émergence d'un nouveau rapport au temps et à



l'espace, un enchevêtrement des temporalités qui bousculent la conception contemporaine des relations humaines (Jézégou, 2019).

Figure n°5 : une esquisse de modélisation de la présence

Yann et Jules ont développé une expertise qui pourrait s'articuler autour de l'utilisation des outils numériques, du désir de faire vivre la « distance pédagogique » (Jacquinot, 1993) et la « distance didactique » (Kiyitsioglou-Vlachou & Moussouri, 2010) qui renvoie à l'interaction synchrone et asynchrone qui favorise l'échange en vue de développer les compétences. La corrélation entre ces deux types de distances oblige à revisiter la triangulation savoir-enseignant-élèves vers la question de l'autonomie chez l'élève et l'étudiant.

## Conclusion

Cette étude met en évidence l'émergence d'un impensé didactique et pédagogique : le temps d'apprentissage effectif de l'élève. Enseigner à distance, c'est penser l'enchevêtrement des espaces et des temporalités. « Apprendre à distance, c'est découvrir des objets cachés et mêmes des Sujets cachés au-devant des procédures d'enseignement visibles » (Carnus, 2013, p.136.). La lecture clinique des phénomènes didactiques peut nourrir les pratiques de formation initiale et continue des enseignants vers une formation intégrée de savoir partagés répondant à des enjeux éthiques et déontologiques. Le curriculum s'est redéfini au cours de la séquence laissant apparaître la nécessité de penser la présence de l'enseignant pour réduire la distance en générant de la proximité, malgré l'éloignement géographique avec ses élèves. Il reste encore à clarifier la nature des savoirs qui émergent dans les différentes configurations du processus d'hybridation.

## Références bibliographiques

Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8(1), 59-72.

Blanchard-Laville, C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(3), 151-176.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. PUF.

Boilevin, J.-M. (2019, 25 juin). *Ingénieries coopératives et recherches collaboratives en éducation*. [communication orale]. 1er Congrès de la TACD : La TACD en questions, questions à la didactique, Rennes, France.

[https://www.researchgate.net/publication/340599262\\_Ingenieries\\_cooperatives\\_et\\_recherches\\_collaboratives\\_en\\_education](https://www.researchgate.net/publication/340599262_Ingenieries_cooperatives_et_recherches_collaboratives_en_education)

Carminatti, N. et Carnus, M.-F. (2019). Le « déjà-là » proxémique, un analyseur de l'épreuve interactive dans les activités physiques sportives et artistiques. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 41(1), 194-221.

Carminatti, N., Dejean, J.-P., Teste, S. et Carnus, M.-F. (2021). La construction de compétences collectives au sein de deux ingénieries prototypiques de la recherche EDiCOViD : dévoluer l'institutionnalisation en mathématiques dans deux classes de 6ème. *2ème congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. Pour une reconstruction de la forme scolaire*. 29-30 juin 2021. Nancy.

Carnus, M.-F. (2009). Analyse didactique clinique de l'activité décisionnelle de deux enseignantes en éducation physique et sportive (EPS). *Éducation et didactique*, 3-3, 49-62. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.554>

Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. De Boeck.

Carnus, M.-F., Alvarez, D. Ben Jomââ, H., Buznic-Bourgeacq, P., Cadiou, S., Carminatti, N., Loizon, D., Mothes, P. (2020, novembre). Pratiques d'enseignement – apprentissage en contexte de confinement : continuité ou rupture pédagogique ? Le projet EDiCOViD [communication]. Colloque AUPTIC• Education 2020 – Les technologies au service du pédagogique. Louvain-la-Neuve, Belgique.

Carnus, M.-F., Carminatti, N. et Ben Jomââ, H. (2021, 30 juin). *L'ingénierie hybride didactique clinique coopérative (HID2C) dans le projet RA-EDiCOViD : fondements et méthodes*. [communication orale]. 2<sup>ème</sup> congrès international de la TACD : Pour une reconstruction de la forme scolaire. Nancy, France.

Chaussecourte, P. (2009). *Approche clinique d'orientation psychanalytique. Réflexions d'après-coup*. [note de synthèse d'HDR]. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. et Mercier, A. (1987) – *Sur la formation historique du temps didactique*. IREM d'Aix. Marseille, n°8.

Freud, S. (1895). *La naissance de la psychanalyse*. PUF.

Freud, S. (2001). *L'interprétation des rêves : [Extraits] : avec le texte du chapitre VI, § 1, 2 et 3* (analyse et présentation par Dominique Bourdin). Bréal.

Hall, E.T. (1971). *La Dimension cachée*. Points.

Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. La Découverte.

Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102(1), 55-67.

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 2(8), 257-274.

Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-Formation des adultes*. De Boeck.

Kiyitsioglou-Vlahou, C., Moussouri, E. (2010). Approche sociolinguistique et didactique du facteur « distance » dans la formation des enseignants du FLE. Cas de l'université ouverte hellénique. *Distances et savoirs*. 3. 8. 475-488.

Loizon D. (2004) *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. [thèse de doctorat inédite]. Université Toulouse III.

Paquienséguy, F. et Perez-Fragoso, C. (2011). L'hybridation des cours et l'intégration de l'injonction à produire. *Distances et savoirs*, 9(4), 515-540.

Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : Des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 2(8). <https://doi.org/10.4000/dms.865>

Poellhuber B., Chomienne M. et Karsenti T. (2011). L'effet du tutorat individuel sur le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance en formation à distance. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 569-593.

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques: étude et autonomie à l'école élémentaire*. PUF.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.

Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* De Boeck.