

AUX FRONTIÈRES DE LA FORMATION À DISTANCE : RÉFLEXIONS POUR UNE APPELLATION MIEUX CONTRÔLÉE

Par Claude Potvin, Université Laval/Téluq
Chargé d'encadrement à la Télé-université.
claud.potvin@bsp.ulaval.ca

RÉSUMÉ

Cet article explore les frontières séparant la formation à distance de la formation hybride. L'auteur examine la littérature pour en tirer les définitions les plus claires possibles de ces deux expressions ainsi que d'un concept apparenté, la bimodalité. Il propose ensuite une schématisation dérivée des quadrants de Coldeway pour illustrer les zones frontalières entre ces deux modes de formation. Après avoir fait le point sur les tendances actuelles en ce qui concerne l'offre et la demande en formation à distance et en formation hybride, l'article conclut en proposant plusieurs questions susceptibles d'aider à mieux délimiter la frontière entre la formation à distance et la formation hybride, dans le but d'aider les décideurs à poser des balises claires et ainsi mieux orienter les équipes de développement. Il encourage aussi les établissements à mieux afficher les contraintes d'horaire et de déplacement associées à une activité de formation, de façon à éviter aux étudiants des surprises désagréables et ainsi faire en sorte que l'appellation *formation à distance* demeure un gage de liberté.

Mots-clés : bimodalité, formation hybride, offres et demande.

INTRODUCTION

La formation à distance (FAD) est une espèce menacée non pas d'extinction, mais de dispersion. Sous son appellation populaire et plus moderne de « formation en ligne », elle est exposée aux quatre vents, s'éparpille et prend racine, mais ses branches ne sont pas toujours bien taillées. Jusqu'à maintenant bel arbre de croissance, symbole de liberté pour l'étudiant, la formation à distance pourrait perdre cette réputation si des précautions particulières ne sont pas prises par les

établissements d'enseignement, notamment universitaires, afin d'en protéger les fondements et la qualité. Les menaces sont nombreuses : enseignants obnubilés par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, assemblages plus ou moins bien planifiés de prestations en face-à-face ou à distance, utilisation de matériaux éducatifs composites aux vertus et propriétés mal connues, etc., pour n'en nommer que quelques-unes.

Cet article explore les frontières séparant la formation à distance de la formation hybride. Après avoir défini les territoires en cause, non sans un bref détour par un concept apparenté, la bimodalité, une schématisation est présentée pour illustrer les zones frontalières entre ces deux types de formation. Afin de bien situer l'enjeu, les tendances actuelles en ce qui concerne l'offre et la demande en formation à distance et en formation hybride sont rapportées. Enfin, plusieurs questions sont proposées pour mieux délimiter la frontière entre ces deux expressions, le tout dans le but d'inciter les décideurs à poser des balises claires pour que l'appellation « formation à distance » demeure signifiante et gage de qualité.

FORMATION À DISTANCE

En 2010, le Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD) a redéfini ainsi le terme sur son site Web :

La formation à distance est un dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d'un cours ou d'un programme. Ce dispositif permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, *avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement* [L'italique est de l'auteur de cet article], et avec le soutien à distance de personnes-ressources.

C'est la définition que nous retiendrons dans cet article. Notons l'insistance du CLIFAD sur la présence de contraintes minimales d'horaire et de déplacement, sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

FORMATION HYBRIDE

Selon MEDIADICO, le terme hybride signifie simplement « composé de deux ou plusieurs éléments différents ». En général, il qualifie un cours. Dans le contexte de l'éducation, le terme « hybride » a été utilisé à toutes les sauces depuis quelques années, selon la nature des éléments combinés (Dewar et Whittington, 2004 : 4). Voici quelques-unes des combinaisons mentionnées par ces auteurs : activité en présence et en ligne, apprentissage en solitaire et en collaboration, modèles constructiviste, behaviorisme et cognitiviste, communications synchrones et asynchrones, etc.

Pour ajouter à la confusion, certains utilisent aussi le terme *hybride* comme synonyme du mot *bimodal*. Si ces termes sont quelque peu apparentés, on semble se diriger graduellement vers certains consensus pour bien les distinguer.

Les deux modes, c'est-à-dire les manières particulières d'enseigner et d'apprendre dont on parle dans l'expression « bimodal » sont :

- 1) le mode « (en) présentiel », dit aussi « en présence physique », « en salle », en « face-à-face » ou dans les établissements universitaires, « formation campus » (ce qui inclut le hors-campus);
- 2) le mode « (à) distance », dit aussi « distantiel ». Par abus de langage, certains parleront de « formation en ligne », tantôt traduit par *online learning* ou *e-learning*, comme d'un synonyme, mais c'est une erreur puisqu'on peut aussi faire de la formation en ligne dans la formation campus, par exemple en accédant au site Web d'un cours à même un ordinateur portable dans une salle de classe.

Le terme « bimodal » et son proche cousin « unimodal » sont la plupart du temps utilisés pour qualifier non pas une activité de formation spécifique (ex. un cours), mais plutôt l'ensemble des activités de formation offertes par un établissement d'enseignement et par extension, l'établissement lui-même. Un « établissement unimodal » désignera donc un établissement offrant des activités soit essentiellement campus (ex. l'Université Laval en 1960), soit essentiellement à distance (ex. le Cégep@distance).

Quant à l'expression « établissement bimodal », elle désignera un établissement offrant des activités pédagogiques distinctes campus et à distance, en parallèle : l'établissement offre donc une partie de ses activités pédagogiques en salle et une autre partie de ses activités pédagogiques à distance. Parfois, certains cours pourront être offerts dans les deux modes mais sans mixité, c'est-à-dire dans deux sections différentes. Ces

deux sections d'une même activité de formation pourront alors être offertes soit concurremment lors d'une même session, soit en alternance de session en session. Le terme bimodal est aussi utilisé pour qualifier des programmes qui mélangent des cours à distance et des cours en présence.

En revanche, l'utilisation la plus fréquente du terme « hybride » réfère à un mélange d'activités en présence et d'activités à distance, le plus souvent en ligne. Charlier et al. (2006 : 469), proposent la définition suivante des dispositifs de formation hybrides : « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation ».

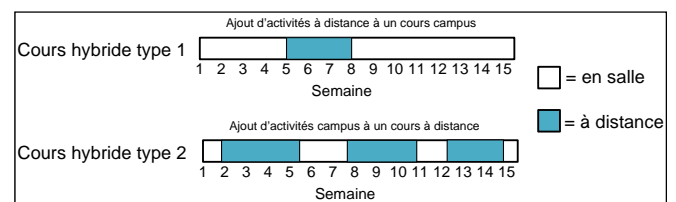
De son côté, Moore (2005 : 129), éditeur de *l'American Journal of Distance Education*, mentionne pour sa part que le mélange peut se faire dans les deux sens, ce qui définit deux types de cours hybrides :

- a) ajouter des activités à distance à un cours en présentiel;
- b) ajouter des activités en présentiel à un cours à distance.

Dans la littérature, la proportion des ingrédients « activités en présence » et « activités à distance » varie énormément selon les auteurs, les établissements et les contenus. Lorsqu'il s'agit d'ajouter des activités à distance à un cours en présentiel (a), la diminution du temps de classe observée est de 25 % à 50 %, selon certains chercheurs de l'Université du Wisconsin (Aycock et al., 2002). Lorsqu'il s'agit d'ajouter des activités en présentiel à des activités à distance (b), les étudiants à distance peuvent être appelés à venir une ou deux fois de semaines sur un campus, une semaine complète ou encore une courte période de quelques semaines parfois appelée « université d'été ».

La figure 1 présente un exemple de séquençage possible pour ces deux types de cours hybrides sur les 15 semaines d'une session complète.

FIGURE 1 : SÉQUENÇAGES DE COURS HYBRIDES



Une autre définition d'un cours hybride est apportée par le Sloan Consortium qui, dans une étude étatsunienne (Allen et Seaman, 2010 : 5), définit un cours hybride comme étant un cours mélangeant la formation en face-à-face et la formation en ligne, cette dernière composante représentant une proportion de 30 à 79 % du cours. Notons ici que la définition de la formation hybride de cette organisation diffère quelque peu de celle de Moore, car pour elle la formation hybride

consiste en un mélange de présentiel et de formation en ligne plutôt que de présentiel et de formation à distance.

Le tableau suivant présente les caractéristiques principales des différents modes de formation selon cette organisation

TABLEAU 1 : CARACTÉRISTIQUES DES FORMATIONS EN FACE-À-FACE, HYBRIDE ET EN LIGNE SELON LE SLOAN CONSORTIUM

Contenu en ligne (%)	Formation	Description
0 %	En face à face	Le contenu est diffusé par l'écrit et l'oral.
1-29 %	Avec matériel d'accompagnement en ligne	Utilise le plus souvent un système de gestion de l'apprentissage en ligne pour y déposer notamment le plan de cours et les travaux.
30-79 %	Hybride	Une proportion substantielle du matériel est accessible en ligne.
80+ %	En ligne	Dans la plupart des cas, il n'y a aucune rencontre en face-à-face.

Parce qu'elle délimite clairement la proportion des activités en ligne et en salle dans chaque type de formation, cette classification peut s'avérer fort utile. Toutefois, Means et al. (2010 : xi) resituent correctement la place de la formation en ligne par rapport à la formation à distance : « *Online learning overlaps with the broader category of distance learning, which encompasses earlier technologies such as correspondence courses, educational television and videoconferencing.* »

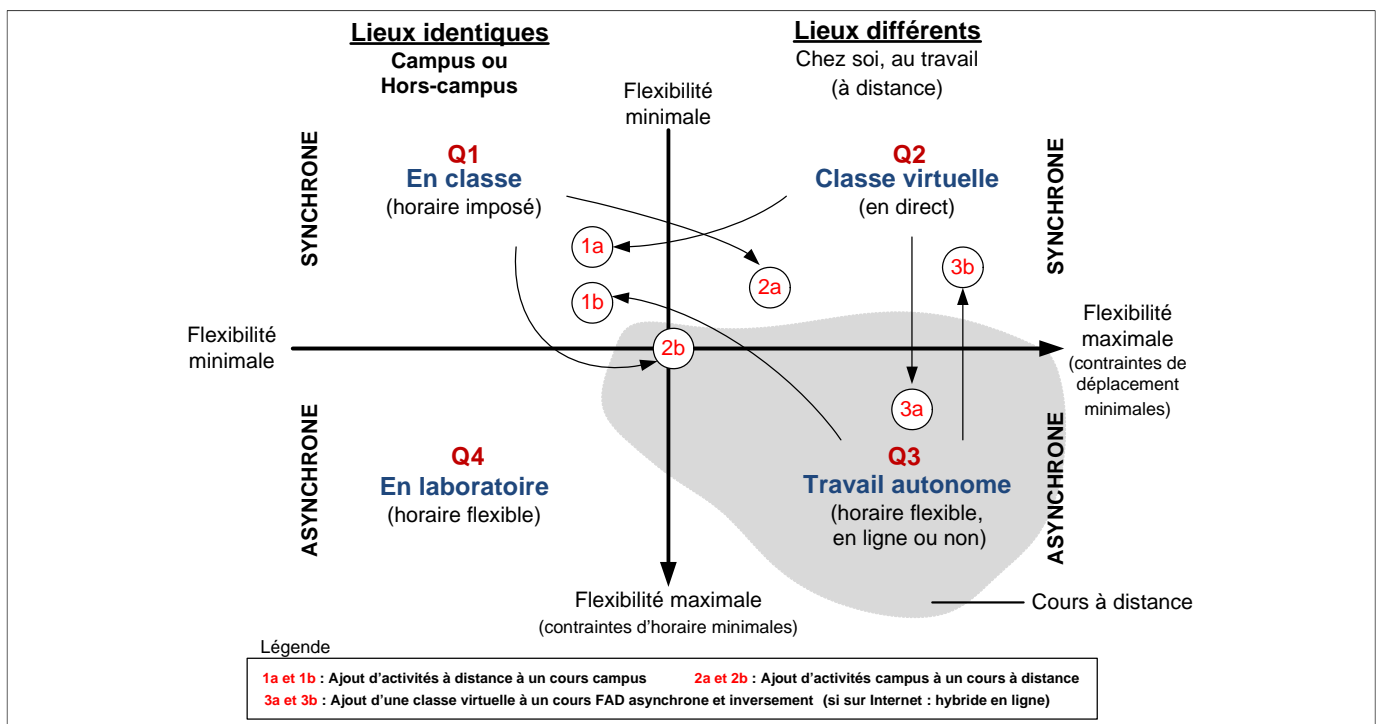
Pour leur part, Garrison et Vaughan (2008 : 5-6) voient dans la formation hybride une façon de tirer le meilleur des deux mondes : « *Blended learning is the thoughtful fusion of face-to-face and online learning experiences (...)* Blended learning combines the properties and possibilities of both to go beyond the capabilities of each separately. » Encore une fois, comme c'est le cas pour le Sloan Consortium, on notera que la définition de la formation hybride de ces auteurs met en jeu le présentiel et la formation en ligne plutôt que le présentiel et la formation à distance, un raccourci que nous ne prendrons pas.

Quant à Power (2008), il suggère l'expression « formation hybride en ligne » (*blended online learning*) pour parler du mélange d'activités (en mode) synchrones et asynchrones en ligne, c'est-à-dire « *the simultaneous and complimentary integration and implementation of an asynchronous-mode learning environment (i.e. a learning management system, or LMS) and a synchronous desktop conferencing environment (i.e. virtual classroom)* ». Parce que le mot « mode » est ici utilisé dans un autre sens que précédemment, il est recommandé d'utiliser l'expression « cours hybride en ligne » plutôt que « cours bimodal » pour parler d'un tel type de cours, la bimodalité étant plutôt associée à l'établissement ou au programme.

UNE REPRÉSENTATION CLASSIQUE REVISITÉE

Ce modèle d'hybridation est différent des deux précédents, comme le démontre la figure 2.

FIGURE 2 : TROIS TYPES DE FORMATION HYBRIDE EN FONCTION DES CONTRAINTES DE TEMPS (SYNCHRONICITÉ) ET DE LIEU (CAMPUS VS À DISTANCE)



Inspirée des quadrants de Coldeway (Simonson, 2009 : 10), elle qui met en évidence les contraintes de temps et d'espace dans les activités de formation en salle et à distance dans un établissement universitaire. Ainsi, des activités de formation sont dites synchrones ou asynchrones, selon qu'elles se déroulent en temps réel ou en différé.

Selon que les participants et le formateur se situent dans un même lieu ou dans un lieu différent (axe horizontal) et travaillent de façon synchronisée ou non (axe vertical), on pourra définir quatre groupes d'activités différentes, correspondant aux quatre quadrants de ce schéma : le travail en salle de classe (Quadrant 1 (Q1) : même lieu, même temps), en laboratoire (Q2 : même lieu, temps différent), en classe virtuelle (Q3 : lieu différent, temps identique), et le travail autonome (Q4 : lieu différent, temps différent).

Les mouvements 1a et 1b, symbolisés par des flèches, correspondent au premier type de cours hybrides (ajout d'activités à distance dans un cours en présentiel). Quant aux mouvements 2a et 2b, ils correspondent au second type de cours hybrides (ajout d'activités campus à un cours à distance). Enfin, les mouvements 3a et 3b correspondent à un mélange de formation synchrone et asynchrone. Si ce dernier mélange se fait à partir d'un cours asynchrone en ligne, on parlera d'un cours hybride en ligne.

Dans la figure 2, il est important de comprendre que ce n'est pas parce que toutes les activités d'un cours se déroulent à distance du campus de l'université (incluant ses extensions hors-campus), qu'on peut classer ce cours dans la catégorie « formation à distance ». En effet, si tous sont d'accord pour dire que les activités se déroulant strictement dans le quadrant sud-est (à distance et en mode asynchrone) sont de l'ordre de la formation à distance, plusieurs ont de fortes réticences à reconnaître les activités du quadrant nord-est (à distance et synchrones) comme étant de la formation à distance.

La question est de savoir ce qu'on entend par « contraintes minimales d'horaire et de déplacement ». Sur la figure 2, le cours à distance correspond au quadrant no 4, c'est-à-dire la zone la moins contraignante du point de vue du temps et du déplacement. Cette zone, représentée ici par une tache grise, s'étendra plus ou moins dans les autres quadrants, selon la tolérance que l'établissement adoptera vis-à-vis les contraintes d'horaire et de déplacement.

Plus on se déplace vers la droite ou vers le bas dans le schéma de la figure 2, plus les contraintes diminuent pour l'étudiant. En remplaçant des segments de cours en classe par des segments sous forme de classes virtuelles enregistrées (donc permettant le visionnement) ou d'activités en mode autonome, appuyées par du matériel imprimé ou électronique, les cours en salle deviennent ainsi plus flexibles. C'est

d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles les étudiants apprécient les cours hybrides.

Toujours dans la figure 2, en contrepartie, plus on se déplace vers la gauche ou vers le haut, plus les contraintes augmentent pour l'étudiant. En remplaçant des segments de cours offerts en asynchrone (le cours FAD classique) par des rencontres en classe virtuelle obligatoires ou par des cours en classe, les cours à distance deviennent moins flexibles.

Soit dit en passant, les contraintes augmentent également lorsqu'on ajoute des activités d'équipe où les étudiants doivent travailler en présence synchrone virtuelle ou pire, en présence réelle. Dans certains cas, pour réaliser un travail d'équipe de qualité, les étudiants se sentent obligés de se rencontrer en direct ou en face à face, question de maximiser les échanges qui autrement se feraient de façon asynchrone.

L'OFFRE ET LA DEMANDE DE COURS À DISTANCE OU HYBRIDES

Pourquoi est-il important de se préoccuper de ces questions de définition, de frontières entre les modes de formation? Parce que l'offre et la demande de cours plus flexibles augmente considérablement depuis quelques années.

Selon le Sloan Consortium (Allen et Seaman, 2010 : 2), près de 30 % des étudiants de niveau post-secondaire suivaient au moins un cours en ligne aux États-Unis en 2009. Les rédacteurs de ce rapport observent aussi une augmentation d'inscriptions de 21% pour la formation en ligne (tous niveaux d'enseignement confondus) au cours de cette même année, comparativement à une augmentation de seulement 2% de population étudiante en général. Par contre, un autre rapport sur la formation hybride (Allen et al., 2007 : 2) reconnaissait qu'en 2007 il n'y avait pas de signes de croissance du côté de la formation hybride telle que définie par le Sloan Consortium, mais que l'offre de cours hybrides était légèrement plus importante que l'offre de cours en ligne.

De son côté, Bates (2001 : 3, 5), constate l'absence de statistiques pancanadiennes, mais observe que plusieurs établissements canadiens font état de croissance similaire. Pour leur part, (Means et al., 2010 : xi) observent un intérêt croissant pour les approches hybrides qui mélangent les activités en classe et en ligne.

Au Québec, la compilation des inscriptions en formation à distance en 2009-2010 (Saucier, 2011 : 6) a montré une augmentation plus modeste de 5% pour le niveau universitaire, 11% pour le niveau collégial, et 9% tous niveaux d'enseignement confondus. Le détail des chiffres étant disponibles, on peut dériver un taux d'augmentation de 7% pour le niveau post-secondaire, ce qui est très respectable mais

tout de même beaucoup moins que le 21% observé aux États-Unis. Il est possible que la crise économique, qui a frappé plus sévèrement aux États-Unis qu'au Québec, y est pour quelque chose, comme pourrait le laisser croire le rapport de Allen pour le Sloan Consortium (2010 : 3) : « *Three-quarters of institutions report that the economic downturn has increased demand for online courses and programs.* » Par ailleurs, le CLIFAD ne fournit aucune statistique concernant une offre de cours hybrides au Québec.

Bref, il semble que la formation à distance, et particulièrement sa version en ligne, soit en forte croissance ces dernières années. Bates (2011 : 5) prédit toutefois que cette croissance de la formation en ligne aura un jour une fin et que ce sera au profit de la formation en mode hybride :

Although the growth of fully distant online learning will continue over the next few years, the rate of growth of fully online courses is likely to decline as market saturation is reached, and as more flexible campus-based programs are developed that meet the needs of part-time students and lifelong learners.

UN SOUCI DE QUALITÉ, QUESTION DE DÉFINITION

Cette poussée rapide vers la distance pourrait être préoccupante, dans la mesure où il n'est pas toujours possible de vérifier les conditions dans lesquelles elle est offerte. Une question de base se pose : l'offre correspond-elle toujours à la demande de flexibilité associée à la formation à distance?

Parmi les conditions décrites par le CLIFAD nous permettant de déterminer si une activité de formation est véritablement une formation à distance ou un ersatz, la question des contraintes imposées à l'étudiant nous apparaît fondamentale. En effet, le CLIFAD prévoit des contraintes « minimales » d'horaire et de déplacement, en un mot la flexibilité. Cela soulève de nombreuses questions :

- La flexibilité est-elle préservée lorsque le plan de cours prévoit que l'étudiant « doit » assister à un cours donné en classe virtuelle synchrone?
- Peut-on exiger de la part des étudiants à distance qu'ils réalisent des travaux en équipe nécessitant une collaboration intense, impossible à obtenir autrement qu'avec des outils de communication synchrone ou une rencontre en présence?
- Un enseignant peut-il restreindre l'accès, au jour près, à l'ensemble du contenu d'apprentissage à un étudiant « pour garder un certain contrôle »?
- En dehors des modalités d'évaluation des apprentissages sous surveillance, peut-on exiger de l'étudiant qu'il se déplace pour assister à des rencontres « complémentaires » en présentiel dans une activité de formation à distance?

Dans le même esprit, s'il est acceptable pour le Sloan Consortium d'accepter jusqu'à 20% d'activités d'apprentissage en face-à-face pour qualifier une activité de « formation en ligne », peut-on utiliser le même pourcentage et parler encore de « formation à distance »?

- Dans un établissement d'enseignement bimodal, est-il acceptable qu'un étudiant rencontre son professeur en face à face dans son bureau, alors que son collègue étudiant, qui habite à quelques centaines de kilomètres, ne peut discuter avec son enseignant que par courriel?
- Bref, l'étiquette « Formation à distance » accolée à une activité de formation à distance ne devrait-elle pas être une garantie pour l'étudiant qui s'y inscrit, un sceau qui signifie « contraintes minimales assurées » et « équité pour tous »?

CONCLUSION

En attendant une politique de la formation à distance québécoise, qui répondra sans doute à certaines de ces questions, chaque établissement d'enseignement qui offre de la formation à distance se doit de définir les paramètres qui garantissent à l'étudiant à distance toute la flexibilité attendue. Si certaines contraintes de déplacement ou d'horaire sont exigées, y compris pour les travaux d'équipe, celles-ci devraient être annoncées dès l'offre de cours afin d'éviter des surprises aux étudiants plus tard dans la session.

Au-delà du seuil des contraintes minimales définies, c'est-à-dire au-delà des frontières de la tache grise illustrée à la figure 2, l'étiquette accolée à une activité de formation devrait plutôt être « formation hybride ». Entendons-nous bien ! L'idée ici n'est pas de discréditer les formations hybrides, au contraire. D'ailleurs, une méta-analyse récente tend à démontrer un certain avantage de la formation hybride par rapport à la formation à distance : « *Instruction combining online and face-to-face elements had a larger advantage relative to purely face-to-face instruction than did purely online instruction.* » (Means, 2010 : xi).

Bref, il s'agit simplement d'appeler un chat, un chat. Certaines clientèles, notamment en formation continue, mais aussi dans certains secteurs de la formation initiale, acceptent d'emblée les contraintes de déplacement ou d'horaire imposées par la formation en mode hybride. Mais n'allons pas leur vendre de la formation à distance si ce n'en est pas vraiment.

En somme, il serait très hasardeux d'adopter une définition floue de la FAD, définition qui risquerait de devenir graduellement une appellation galvaudée et insignifiante. En ce qui concerne les contraintes de déplacement et d'horaire, des balises claires doivent être définies pour mieux orienter les équipes de développement. Ces contraintes, si elles sont présentes, doivent être clairement affichées dans les véhicules

promotionnels et les sites Web dédiés à l'inscription des étudiants à des activités de formation à distance, ce qui permettra aux étudiants de mieux choisir le mode de diffusion qui leur convient. Il en va non seulement de la satisfaction de nos étudiants, mais aussi et surtout de la crédibilité à moyen et à long terme de l'expression « formation à distance » que l'on souhaite demeurer gage de liberté. ■

NOTICE BIOGRAPHIQUE

L'auteur possède une maîtrise en technologie de l'enseignement (Université Laval, 1995). Il a travaillé en formation à distance à tous les niveaux d'enseignement. Depuis 1999, il est conseiller en formation à distance à l'Université Laval et, depuis 2000, est aussi chargé d'encadrement à la Télé-université.

URL DE L'ARTICLE

<http://distances.telug.ca/volume-13/aux-frontieres-de-la-formation-a-distance-reflexions-pour-une-appellation-mieux-controllee/>

BIBLIOGRAPHIE

Allen, E., Seamen, J. (2010), *Class Differences, Online Learning in the United States*, The Sloan Consortium, Document consulté le 30 juin 2011 : http://sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/class_differences.pdf

Allen, E., Seamen, J., Garret, R. (2007). Blending In, *The Extent and Promise of Blended Education in the United States*, The Sloan Consortium, Document consulté le 30 juin 2011 : http://sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/Blending_In.pdf

Aycock, A., Garnham, C., Kaleta, R. (2002). Lessons Learned from the Hybrid Course Project, dans *Teaching with Technology Today*, vol. 8, no 6, Page Web consultée le 30 juin 2011 : <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham2.htm>

Bates, T. (2011) *Outlook for Online Learning And Distance Education*, Sudbury, Contact North | elearnnetwork.ca, Document consulté le 30 juin 2011 : <http://www.contactnorth.ca/en/data/files/download/Jan2011/2011%20Outlook.pdf>

Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006) Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides, dans *Distances et Savoirs*, CNED/Lavoisier, vol. 4, n° 4, p. 469-496.

COMITÉ DE LIAISON INTERORDRES EN FORMATION À DISTANCE (CLIFAD) *Définition*, Page consultée le 30 juin 2011 : <http://www.clifad.qc.ca/html/definition.html>

Dewar, T., Whittington, D., (2004). *Blended Learning Research Report*, Calliope Learning, Document consulté le 30 juin 2011 : <http://collection.nlc-bnc.ca/100/200/300/calliope%5Flearning/blended.pdf>

Garrison, D.R., Vaughan, N.D. (2008), *Blended Learning in Higher Education*. San-Francisco, Jossey-Bass.

Means, B. & al. (2010) *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis*, U.S. Department of Education, Consulté le 30 juin 2011 : <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>

MEDIADICO, Dictionnaire, Site consulté le 30 juin 2011 : www.mediadico.com

MOORE, M. G. (2005). Editorial : Blended Learning dans *The American Journal of Distance Education*, vol. 19 no 3, 129-132.

POWER, M. (2008). The Emergence of a Blended Online Learning Environment. *Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 4, no 4.

Saucier, R. (2001). *Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996*, Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD), Janvier, Document consulté le 30 juin 2011 : http://www.clifad.qc.ca/pdf/portrait_inscriptions_fd.pdf

Simonson, M. et al. (2009). *Teaching and Learning at a Distance, Foundations of Distance Education*, 4th Edition, Boston, Allyn & Bacon.