
N° 36 | 2021

Accompagner en ligne et à distance



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/5928>

DOI : 10.4000/questionsvives.5928

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

ISBN : 978-2-912643-60-5

ISSN : 1635-4079

Ce document vous est offert par TÉLUQ Université du Québec



Référence électronique

Questions Vives, N° 36 | 2021, « Accompagner en ligne et à distance » [En ligne], mis en ligne le 29 décembre 2021, consulté le 26 mai 2022. URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/5928> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5928>

Ce document a été généré automatiquement le 23 mai 2022.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

NOTE DE LA RÉDACTION

Alors que la pandémie a fait ressortir des enjeux de taille concernant le maintien du lien social et l'accompagnement des apprenants à distance, ce numéro propose des articles apportant des réflexions et éclairages complémentaires sur les pratiques qui se sont déployées. Il met en relief différents cadres théoriques et méthodologies permettant de questionner l'accompagnement sous plusieurs angles. Les travaux ainsi présentés amènent à constater que, malgré l'intérêt des plateformes de visioconférences ou de classes virtuelles en termes de synchronicité des échanges, le développement d'une présence et d'une proximité en ligne demeure compliqué et implique la création d'alliance ainsi que la mise en œuvre de stratégies auxquelles les enseignants ou formateurs étaient peu habitués.

SOMMAIRE

L'accompagnement en ligne dans tous ses états

Jacques Audran et Cathia Papi

Les classes virtuelles dans un dispositif de formation professionnelle à distance : une expertise pédagogique différenciante ?

Éléonore Vrillon

Quelle présence pour accompagner l'apprentissage à distance ?

Une analyse didactique clinique du temps didactique

Nathalie Carminatti, Christiana Charalampopoulou et Marie-France Carnus

La « distance proximale » à l'épreuve du dispositif « Ma classe à la maison »

Isabelle Jugé-Pini, Jean-François Plateau et Bernard Coulibaly

Aider les élèves à apprendre à l'école en période de confinement

Julien Netter et Léa Régibier

Comment maintenir l'action conjointe dans les enseignements universitaires en distanciel ?

Philippe Clauzard

L'accompagnement tutoral en période de pandémie : obstacles et opportunités de la distance

Sophie Kennel et Vanessa Boléguin

Présence transactionnelle et dimensions du soutien aux apprenants dans la formation à distance au secteur des jeunes. Retour sur une première année d'expérimentation

Alexandre Lanoix, Serge Gérin-Lajoie, Marc-André Éthier, Bruno Poellhuber et Normand Roy

De l'alliance thérapeutique à l'alliance pédagogique : l'essence d'une collaboration éducative

Didier Paquelin et Chantal Bois

Varia

Étude sur l'influence du « chercheur-apprenant » dans des recherches collectives en éducation

Jean-Michel Perez

L'accompagnement en ligne dans tous ses états

Jacques Audran et Cathia Papi

- 1 La situation de pandémie a montré qu'en cas d'urgence ou de crise il était possible de recourir au numérique et à la formation à distance. Ceci ne va cependant pas sans soulever de nombreux défis entraînant notamment une surcharge de travail et une augmentation du stress, voire de la détresse, des enseignants (Barroso da Costa et al., 2021 ; Kush et al., 2021), comme des apprenants et parfois de leurs parents (Roux et al., 2021 ; Schmidt et al., 2021).
- 2 Jusqu'alors la recherche sur la formation à distance faisait état d'un engouement très modéré des enseignants pour ce mode d'enseignement et d'apprentissage et s'attachait surtout à analyser les raisons de cette retenue. De l'amélioration de l'ergonomie à l'étude de l'acceptabilité de l'usage des technologies en éducation et formation, les chercheurs tentaient de comprendre l'origine des freins à l'usage d'outils pourtant très présents dans la société contemporaine (Kellner, Massou, & Morelli, 2010 ; Marquet, 2012 ; Papi & Glikman, 2015).
- 3 Au-delà de l'équipement et de l'appropriation des technologies, la dimension relationnelle vue sous l'angle de l'accompagnement, c'est-à-dire celle de l'incitation à la participation (Audran & Garcin, 2011), du développement des interactions avec ou entre apprenants (Papi, Mendoza, Brassard, Bédard, & Serpentier, 2018) et du soutien à apporter à ces derniers (Cartier & Lopez, 2017), apparaît comme un « enjeu » à part entière (Alexandre, 2020) visant à favoriser leur réussite (Polo & Chaker, 2020).
- 4 En effet, l'apprentissage à distance présuppose une autonomie qui n'existe souvent pas d'emblée (Linard, 2000). Accompagner les apprenants en interagissant avec eux de diverses manières s'avère donc nécessaire pour surmonter les distances (Jacquinot, 1993 ; Moore, 1993 ; Peraya, 2014) et générer une présence virtuelle, cognitive voire affective (Marmon, 2018 ; Jézégou, 2010) source de formes de proximité (Paquelin, 2011 ; Brassard & Teutsch, 2014).
- 5 Ce numéro se focalise ainsi sur un point qui n'a fait que relativement peu l'objet de recherches : « l'accompagnement en ligne et à distance ». Comment maintenir ou

adapter la relation pédagogique et didactique qui caractérise la situation d'enseignement et d'apprentissage « à distance » ? Comment faire émerger présence et proximité malgré la distance ? Comment susciter l'intérêt et favoriser la motivation à apprendre ? Quels dispositifs, scénarisations, stratégies, activités, tâches mettre en place pour assurer la persévérance dans l'activité des élèves ou des étudiants ? Dans quelle mesure les caractéristiques des apprenants et des domaines disciplinaires influencent-elles les pratiques développées ? Quels rôles d'autres acteurs, tels que les parents et l'entourage de l'apprenant, sont-ils amenés à jouer ? Sur le plan théorique les modèles existants sont-ils susceptibles d'apporter des pistes de réponses aux nouvelles situations vécues tant par les élèves et les étudiants que par les enseignants, tuteurs ou formateurs ?

- 6 Les recherches présentées dans ce numéro et leurs résultats viennent apporter des pans de réflexion et de réponse à ces questions.
- 7 Dans son article, Eléonore Vrillon dresse un premier constat au travers d'une étude de cas menée dans un organisme de formation professionnelle, spécialisé dans la formation à distance et proposant des *Small Private Online Courses* (SPOC) dans une perspective d'industrialisation de la formation. L'étude s'attache à analyser spécifiquement les pratiques d'animation au sein de 50 classes virtuelles grâce à un cadre fonctionnel émanant d'une synthèse de la littérature existante précisant les diverses familles d'actions de soutien (pédagogique, socio-affective, technique, organisationnelle, voire évaluative). L'étude de cas présentée montre que les temps d'accompagnement dans un dispositif de formation à distance, qui apparaît faiblement ouvert, sont au final peu nombreux. Les participants échangent peu et un décalage est constaté entre les attentes implicites de l'organisme de formation et les usages réels des participants qu'il s'agisse des formateurs ou des adultes en formation. L'auteur pose alors la question de la pertinence de l'introduction d'un processus d'accompagnement dans une approche industrielle et pointe les contradictions entre les ambitions affichées de l'organisme de formation et le fonctionnement des classes virtuelles très utilisées en temps de pandémie.
- 8 Dans le cadre du projet EDiCOViD, Nathalie Carminatti, Christiana Charalampopoulou et Marie-France Carnus proposent une approche clinique du temps didactique consacré à l'accompagnement dans l'étude de deux cas concrets de formation à distance dans le contexte d'une classe de terminale en lycée et d'une classe de master en INSPE. L'article est centré sur les enjeux de savoir et les mesures prises par deux enseignants qui ont dans cette recherche le statut de collaborateurs de terrain (CoT) dans un esprit d'ingénierie. L'étude, dans sa méthodologie, prend en compte trois temps distincts : le « déjà-là » incluant les pratiques existantes et les ressources, « l'épreuve » comprise comme le « présent » vécu par le sujet au sens clinique du terme, et « l'après-coup » qui est la phase analytique et réflexive. Les deux études cliniques montrent des enseignants qui jonglent entre synchronicité des actions et mise en place de dispositifs asynchrones qui assurent une continuité, ou tout au moins une persistance, des échanges ce qui suppose, au-delà de la question didactique, une certaine maîtrise des outils, une bonne connaissance de leurs potentialités et surtout beaucoup de disponibilité de ces professionnels.
- 9 Mais entretenir une « distance proximale » propice aux interactions est-il seulement possible ? Isabelle Jugé-Pinni, Jean-François Plateau et Bernard Coulibaly tentent de répondre à cette question. Dans leur article, les auteurs rediscutent l'existence même

de » la classe » comme espace symbolique quand elle est à distance et associée à l'univers domestique. Les mesures de formation à distance comme l'initiative ministérielle « Ma classe à la maison » perturbent les représentations des enseignants comme celles des élèves qui sont obligés de renégocier une transaction qui existe de manière implicite dans « la classe » au sens traditionnel du terme. Ceci interroge aussi le principe de « continuité pédagogique » souvent employé en temps de pandémie. Les résultats de l'enquête menée montrent que cette expérience a fait la démonstration de l'importance des liens communicationnels et affectifs qui se nouent dans la relation éducative même quand l'idée de classe est renégociée. C'est surtout sous cet angle que la formation à distance a été appréciée et ceci malgré l'urgence et des dysfonctionnements techniques assez importants.

- 10 Julien Netter et Léa Régibier s'intéressent également à la primauté du maintien de la relation pédagogique en distinguant ce qu'ils nomment l'« aide indirecte » (les consignes, les supports, voire les exercices, qui sont des entités plutôt asynchrones) et l'« aide directe » axée sur la synchronicité des échanges. Leur enquête ethnographique se focalise sur les « logiques de pratiques de terrain » dans le premier degré au sein d'écoles de Seine-Saint-Denis, mêlant observations de classes virtuelles synchrones, entretiens et questionnaire de cadrage. L'article analyse finement l'évolution des stratégies des enseignants et les adaptations qui découlent des succès et échecs relatifs. À travers les exemples donnés, l'article montre l'importance de la relation avec les parents, parfois ténue et difficile, mais toujours profitable. Le recours à la voix enregistrée, à la vidéo pour contourner les difficultés de lecture fait par exemple ressortir l'inventivité des enseignants, mais aussi les limites de ce qui est « enregistré » et réifié. L'enquête met aussi au jour le recours à l'aide directe d'urgence par appel téléphonique ou les règles de communication qu'il faut assimiler quand on est à distance. Les enseignants sont également prêts à se saisir d'outils numériques, mais apprennent à en reconnaître les limites dans les situations qu'ils rencontrent avec de jeunes élèves.
- 11 À l'autre bout du système éducatif, Philippe Clauzard se pose aussi la question du maintien des activités des étudiants à l'université. Face au constat du manque d'échanges et de la monotonie des cours suivis par les étudiants, l'article s'interroge également sur les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre en revisitant et retouchant la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Explorant les techniques de soutien qui seraient susceptibles de favoriser un apprentissage autorégulé des étudiants, l'article, réalisé à partir de l'expérience de formateur dont bénéficie le chercheur, s'attache à proposer des principes concrets, des activités et des tâches (écoute active, reformulation et débats de régulation). L'auteur recherche et expérimente ainsi des moyens susceptibles de produire une forme cognitive de présence au sein de l'espace numérique qui compenserait un enseignement à distance peu efficace, car trop souvent pensé sous l'angle exclusivement transmissif. L'accompagnement est ici de nature bien particulière puisqu'il s'agit d'accompagner des apprenants à jouer à un « jeu didactique » favorisant l'émancipation et la métacognition en vue de les rendre plus réflexifs et autonomes.
- 12 Toujours à l'université, Sophie Kennel et Vanessa Guillon-Boléguin examinent pour leur part les activités de tutorat par les pairs mises en place dans les premières années de l'enseignement supérieur début 2021, dans le contexte compliqué de la pandémie Covid-19. Si la « fonction tutorale » est connue depuis longtemps en formation à

distance, la forme de tutorat étudiée dans cet article est originale car elle tente de combiner présence et distance pour mieux soutenir des étudiants ayant encore peu l'expérience de l'enseignement supérieur. Être à la fois primo-étudiant et être à distance constitue donc un double défi pour ces étudiants et leurs tuteurs. L'enquête, basée sur l'étude des interactions tutorales, montre comment les tuteurs évaluent la nature des difficultés des étudiants et comment ils réagissent en conséquence. Son originalité tient au fait que l'analyse qualitative issue du vécu quotidien des tuteurs met en évidence l'importance du travail de socialisation et d'écoute réalisé. Cet accompagnement n'est pas toujours facile et oscille entre présence et distance, mais il semble gratifiant pour les tuteurs qui se sentent utiles, même s'ils déplorent un manque de formation et de légitimité.

- 13 Dans le contexte du deuxième cycle du secondaire au Québec, l'article d'Alexandre Lanoix, Serge Gérin-Lajoie, Marc-André Ethier, Bruno Poellhuber et Normand Roy s'intéresse plus particulièrement aux actions effectuées face à la perception d'une difficulté des élèves en situation d'enseignement à distance. L'article prend appui sur l'étude d'un dispositif de formation à distance dans le domaine des sciences humaines et sociales mis en place en amont de la pandémie. Les auteurs font l'hypothèse que le renforcement des interactions entre professeurs et élèves basés sur les outils communicationnels peut favoriser une « présence transactionnelle » susceptible de limiter les abandons et stimuler la motivation. La recherche menée est basée sur l'analyse des journaux de bord de quatre enseignants et d'entretiens semi-directifs avec ces derniers. Les stratégies des enseignants ont été étudiées sous l'angle de la prise en compte individuelle ou collective, de l'approche réactive ou proactive, sur les dimensions du soutien aux apprenants tirés de journaux de bord d'enseignants. Il montre que, selon les situations un équilibre entre intervention et autonomie de l'élève est à respecter, mais que cet équilibre est très difficile à trouver pour les enseignants.
- 14 Dans une approche plus distanciée, Chantal Bois et Didier Paquelin proposent et discutent la notion « d'alliance pédagogique » à visée éducative émancipatrice pour repenser la question de l'accompagnement en ligne. L'idée centrale est ambitieuse : il s'agit d'installer un climat positif et engageant propice à une dynamique réellement collaborative permettant aux apprenants d'adhérer à la stratégie déployée par les enseignants. Cette approche suppose de bien distinguer les différentes formes de « confiances » qui peuvent souder un collectif, libérer la parole et l'action. Pour les auteurs c'est moins une présence qu'un « climat » général de confiance entre les acteurs qu'il faut installer autour de visions et de structures partagées. Ainsi, l'explicitation des intentions pédagogiques des enseignants pourrait permettre aux apprenants de percevoir le sens de l'organisation qui leur est proposée. Dans l'idéal, la création d'une « alliance pédagogique » supposerait d'initier un processus d'intersubjectivation entre les acteurs pour installer une relation recouvrant l'ensemble des interactions des domaines cognitif, affectif et social.
- 15 Les articles qui ont été réunis dans ce numéro permettent d'explorer l'accompagnement en formation à distance sous différents angles. Ils font ressortir que tout accompagnement dépend de la bonne volonté de l'accompagnateur comme de l'accompagné, ainsi que de l'action *in situ* de tous lorsqu'ils sont en « présence à distance ». Par ailleurs, les articles n'ignorent ni ne minimisent les difficultés et limites rencontrées par les enseignants et les élèves dans leurs efforts, ni l'insatisfaction qui peut se manifester de part et d'autre. Ces insatisfactions et limites constituent des

résultats en eux-mêmes qui montrent à quel point les situations de crise obligent à penser autrement des missions et des modèles éducatifs dits « traditionnels » basés sur des règles implicites et des structures historiques qui ne sont plus questionnées.

- 16 Tous les textes se rejoignent autour de quelques points : entretenir une « présence à distance » semble le socle minimal de la formation à distance. Pour autant, nous savons bien que la présence à distance, tout comme la présence physique en un lieu matériel, ne garantit aucunement l'engagement cognitif des apprenants. Nous savons aussi que la présence ne résume pas à elle seule l'idée d'accompagnement. Dans les articles les auteurs définissent ou redéfinissent l'accompagnement à leur manière. L'accompagnement se matérialise parfois par une volonté d'accentuation ou d'accroissement des interactions verbales ou épistolaires faisant appel à différents médias. Parfois l'accompagnement prend la forme d'une aide ou d'un soutien propre à la discipline enseignée au travers « d'ingénieries » ou d'élaboration de ressources nouvelles. Parfois l'accompagnement bouscule l'idée de « classe » ou « d'élève » dans une approche plus radicale en rupture avec les stéréotypes éducatifs. Les contributions de ce numéro mettent aussi en avant l'importance des collectifs, des alliances, des collaborations et des coopérations qui découlent de ces différentes formes d'accompagnement.
- 17 Cependant, il existe aussi nombre de divergences. Selon les textes, l'accompagnement, tel que défini par Maëla Paul (2020), est ainsi soit plus envisagé dans sa dimension spatiale d'« être avec » dans les recherches interrogeant la présence et la disponibilité, dans sa dimension temporelle d'« aller vers » avec l'accent mis sur les apprentissages à développer, et, plus rarement, dans sa dimension de « coopération » entre l'accompagnant et l'accompagné. L'accompagnement est une notion peut-être trop floue, trop générique ou trop métaphorique pour certains. Le terme même d'accompagner et ses dérivés sont d'ailleurs plus ou moins employés par les chercheurs. De fait, dans l'histoire de la formation à distance, les travaux ont plutôt porté sur la notion de tutorat qui est une forme d'accompagnement particulière. Par ailleurs, les auteurs d'Amérique du Nord privilégient le terme d'« encadrement » ou la réflexion portant sur le « soutien à l'apprentissage » (Pudelko, 2019). Ces divergences sont peut-être une conséquence de la variété des représentations majoritaires de l'acte d'enseigner et d'apprendre qui ont cours dans nos sociétés. Elles traduisent aussi peut-être l'incertitude des crises qui ont affecté récemment, et qui affectent encore, les organisations éducatives peu préparées à penser un monde en évolution, plus virtuel, plus mouvant et dont l'avenir est chaque jour remis en question.
- 18 Mais dans ce numéro, chaque texte, à sa façon, souligne que l'engagement des acteurs de l'éducation dépend du sens donné aux actions qui sont menées par tous et des représentations idéelles de chacun.

BIBLIOGRAPHIE

- Alexandre, M. (2020). L'enjeu relationnel de la présence en formation à distance, *Le Tableau*, 9(6). <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/lenjeu-relationnel-de-la-presence-en-formation-distance>.
- Audran, J., & Garcin, C. (2011). Apprendre en ligne, une question de participation ?, *Recherche et formation*, 68, 63-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1534>
- Brassard, C., & Teutsch, P. (2014). Proposition de critères de proximité pour l'analyse des dispositifs de formation médiatisée. *Distances et médiations des savoirs*, 5-2014. <https://doi.org/10.4000/dms.646>
- Barroso da Costa, C., Alioum, A., Doyon, E., & Loye, N. (2021). Covi-19 : les enseignants sont épuisés et stressés, *La Conversation*. <https://theconversation.com/covid-19-les-enseignants-sont-epuises-et-stresses-157191>
- Cartier, S. C., & Mottier-Lopez, L. (2017). Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : Perspectives francophones. Québec : PUQ.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance, *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning : Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 2(2), 257-274. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>
- Kellner, C., Massou, L., & Morelli, P. (2010). (Re)penser le non-usage des tic, *Questions de communication*, 18-2010. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.395>
- Kush, J. M., Badillo-Goicoechea, E., Musci, R. J., & Stuart, E. A. (2021). Teacher Mental Health During the COVID-19 Pandemic : Informing Policies to Support Teacher Well-being and Effective Teaching Practices. *arXiv :2109.01547 [stat]*, sept. 3rd 2021. <http://arxiv.org/abs/2109.01547>
- Linard, M. (2000). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. *Actes des Deuxièmes rencontres Réseaux Humains/Réseaux Technologiques, Poitiers*, 24, 41-49.
- Marmon, M. (dir.) (2018). *Enhancing Social Presence in Online Learning Environments (chapter 5)*. Hershey, PA : IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3229-3>
- Marquet, P. (dir.) (2012). Les non-usages des TIC. Modélisations, explications, remédiations. *Recherches et Éducatons*, 6. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.923>
- Moore, M. G. (2013). The theory of transactional distance. In M. G. Moore & W. C. Diehl, *Handbook of distance education* (pp. 84-103). London : Routledge.
- Papi, C., & Glikman, V. (2015). Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC. *Distances et médiations des savoirs*, 3(9). <https://doi.org/10.4000/dms.1012>
- Papi, C., Mendoza, G. A., Brassard, C., Bédard, J.-L., & Sarpentier, C. (2018). L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques. *TransFormations*, 17. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/219/>.
- Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, 4(4). <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-565.htm>

- Paul, M. (2020). La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. Bruxelles : De Boeck.
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement, *Distances et médiations des savoirs*, 8-2014. <https://doi.org/10.4000/dms.865>
- Polo, C., & Chaker, R. (2020). Accompagner la réussite. *Distances et médiations des savoirs*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.4962>
- Pudelko, B. (2019). La recherche sur l'encadrement à distance en enseignement supérieur. *Distances et médiations des savoirs*, 25. <https://doi-org/10.4000/dms.3401>
- Roux, J., Lefort, M., Bertin, M., Padilla, C., Mueller, J., Garlantézec, R., Pivette, M., Le Tertre, A., & Crépey, P. (2021). Impact de la crise sanitaire de la COVID-19 sur la santé mentale des étudiants à Rennes, France. *Rapport REPERES/EHESP/Institut Pasteur/IRSET/Santé Publique France*. <https://www.ehesp.fr/wp-content/uploads/2021/02/Rapport-Impact-Psy-Covid-20210225.pdf>
- Schmidt, A., Kramer, A. C., Brose, A., Schmiedek, F., & Neubauer, A. B. (2021). Distance learning, parent-child interactions, and affective well-being of parents and children during the COVID-19 pandemic : A daily diary study. *Developmental Psychology*, 57(10), 1719. <https://doi.org/10.1037/dev0001232>

AUTEURS

JACQUES AUDRAN

Professeur des universités, INSA Strasbourg

CATHIA PAPI

Professeure titulaire, Université TÉLUQ

Les classes virtuelles dans un dispositif de formation professionnelle à distance : une expertise pédagogique différenciante ?

Virtual classrooms in a vocational training system: a differentiated educational expertise?

Éléonore Vrillon

Introduction

- 1 La pandémie de Covid-19 en 2020 a fortement impacté le secteur de la formation professionnelle en contraignant ses acteurs à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques pour poursuivre leur activité (Romani, 2021). Cette urgence a été d'autant plus forte qu'en France, la majorité des actions de formation professionnelle en entreprise est dispensée par l'intermédiaire de cours ou de stages en présence (Céreq, 2017). La continuité pédagogique de la formation professionnelle continue a pris la forme d'une transposition à distance souvent réduite à des formes rudimentaires d'ingénierie pédagogique (Villiot-Leclercq, 2020). Elle s'est principalement faite par la médiatisation des formations en classes virtuelles. Dans ce contexte et sur ce marché concurrentiel qu'est la formation professionnelle, maîtriser une ingénierie pédagogique du distanciel et les compétences associées à l'animation de classes virtuelles a pu constituer un véritable avantage compétitif.
- 2 Cette recherche porte sur les classes virtuelles des formations réalisées par un organisme de formation professionnelle. Créé en 2013, cet organisme privé à but lucratif s'est spécialisé en passant de la conception de *Massive Open Online Courses* (MOOC), destinés au grand public, aux *Small Private Online Courses* (SPOC), visant la

formation professionnelle des adultes. Forts de ces années d'expérience dans la formation à distance, il revendique sur ce marché une expertise pédagogique du distanciel. Ces formations sont conçues dans un contexte d'industrialisation de la formation (Mœglin, 1998). La scénarisation pédagogique du parcours à suivre sur une plateforme de formation, également développée par l'organisme, est entièrement standardisée. Seule l'animation des classes virtuelles ne fait pas l'objet de cette formalisation. Leur articulation au reste du parcours pédagogique, accessible de manière asynchrone sur la plateforme de formation, est laissée à l'appréciation des formateurs. Ces derniers, recrutés pour leur expertise dans le domaine visé par la formation et leurs compétences pédagogiques, se voient déléguer la définition des objectifs pédagogiques des classes virtuelles et leur animation. En se plaçant du point de vue de l'organisme de formation professionnelle, une certaine incertitude prévaut sur le déroulement réel des classes virtuelles. Telles que mises en œuvre, elles constituent un angle mort de l'ingénierie pédagogique. Dans le contexte de la crise sanitaire, étudier le déroulement effectif des classes virtuelles apparaît d'autant plus stratégique pour cet organisme qu'il revendique cette expertise de la formation à distance et que ses concurrents, non initiés, se mettent à les utiliser pour maintenir leurs activités de formation.

- 3 Plusieurs questions ont guidé ce travail. Comment ces temps pédagogiques synchrones sont-ils effectivement mobilisés par les formateurs ? Quels sont leurs objectifs pédagogiques ? Comment les classes virtuelles s'articulent-elles au reste du parcours asynchrone ? Les pratiques d'animation mises en œuvre par les formateurs donnent-elles à voir une expertise pédagogique ? Permettent-elles de dépasser les écueils connus de la formation à distance que sont le sentiment d'isolement et l'abandon ? Finalement, est-il nécessaire, dans ce type d'organisme et de dispositif à distance, de formaliser et d'accompagner les formateurs dans la scénarisation et l'animation de leurs classes virtuelles ?

Revue de littérature

- 4 Pour préciser nos premiers questionnements, nous nous appuyons dans cette revue de littérature sur les travaux ayant étudié les dispositifs de formation médiatisée. Nous mobilisons le concept de « présence à distance » et détaillons les formes et fonctions de la médiation humaine. Nous rappelons en quoi ces caractéristiques peuvent influencer sur l'engagement et l'apprentissage avant de mobiliser les travaux s'étant spécifiquement intéressés aux classes virtuelles en formation à distance. À partir de cette revue de littérature, nous élaborons un guide d'observation en vue de repérer si et sous quelles formes ces dimensions sont présentes dans le déroulement des classes virtuelles dans les SPOC de l'organisme de formation.

La « présence à distance » pour dépasser le sentiment d'isolement et l'abandon en formation à distance

- 5 La formation à distance a souvent été marquée par de forts taux d'abandon (Cisel, 2014 ; Vrillon, 2019). Les caractéristiques des dispositifs de formation, des individus qui se forment à distance et de leurs contextes de formation (Benedetto-Meyer et al., 2019 ; Boboc & Metzger, 2019) ont notamment été identifiées comme étant des variables

déterminantes au maintien de l'engagement et à l'apprentissage en formation à distance.

- 6 Du point de vue de l'ingénierie pédagogique, pour dépasser le sentiment d'isolement lié à l'absence physique des pairs ou du médiateur du savoir (Jacquinot, 1993), les outils technologiques peuvent être introduits dans un dispositif. Ils permettent de médiatiser ces dynamiques interactionnelles dans un contexte de formation à distance (Jézégou, 2008). Selon le dispositif, différents outils numériques médiatisés sont utilisés pour permettre aux participants d'interagir de manière synchrone (par exemple, les classes virtuelles, les appels téléphoniques, etc.) ou asynchrone (par exemple, les forums de discussion, un outil de messagerie). Mais un dispositif de formation à distance ne saurait se restreindre à la seule médiatisation de contenus, à leur production et à la mise à disposition d'outils, de ressources ou d'interfaces de communication. Elles doivent faire l'objet d'un accompagnement pédagogique (Linard, 1990). Et, comme le synthétise la revue de littérature réalisée par Papi et ses collègues (2017), les dispositifs technopédagogiques encourageant l'interaction à distance sont propices à l'engagement des apprenants en formation à distance et à leur apprentissage. Ces interactions sont également facilitées lorsqu'une attention dans l'ingénierie pédagogique est portée à la « présence à distance ». Ce concept se décompose en trois dimensions (Jézégou, 2012) : « la présence socio-affective », la « présence cognitive » et la « présence pédagogique ». La première recouvre les interactions permettant de « créer un climat socio-affectif favorable aux transactions » (par exemple, avoir une ambiance de groupe favorable aux échanges grâce à l'écoute, à l'expression de chacun quels que soient son statut ou sa connaissance du sujet). La deuxième renvoie aux interactions entre les participants engagés dans des activités d'apprentissage, visant la résolution d'un problème (confrontation de points de vue, argumentation, conflit, etc.). La troisième désigne les interactions du formateur avec ses participants. Cette présence pédagogique recouvre des activités variées tels le soutien de la collaboration des apprenants entre eux, l'apport de contenus complémentaires ou encore la modération. Un dispositif de formation dont la médiatisation et la médiation des activités d'apprentissage favorisent cette présence à distance faciliterait ainsi l'engagement et l'apprentissage à distance.

La médiation humaine : des mises en pratique plurielles

- 7 Regardons à présent plus précisément quelles formes peut prendre la médiation dans un dispositif de formation à distance pour nous permettre ensuite d'étudier leur manifestation dans les classes virtuelles de notre terrain d'enquête.

Selon les dispositifs de formation à distance, si la dimension de médiation humaine est présente, cet accompagnement peut être mis en œuvre par différents professionnels (formateur, coach, mentor, tuteur, community manager, etc.) dont les postures et pratiques pédagogiques varient et nécessitent une adaptation (Geindre & Deschamps, 2014 ; Boboc & Metzger, 2019). Dans la revue de littérature extraite du travail de thèse de Papadopoulou (2020), cinq catégories d'interactions des tuteurs en formation à distance ont pu être repérées :

1. La fonction « pédagogique » vise à faciliter l'apprentissage des participants, elle consiste en un soutien cognitif.

2. La fonction « motivationnelle » ou « sociale » recouvre les actions visant au maintien de la motivation des participants, de leur implication, elle passe par des activités collaboratives, la mise en place d'un climat de confiance, le sentiment d'appartenance à un groupe.
3. Le tuteur peut également aider le participant à prendre en main les outils nécessaires pour suivre sa formation et consacrer du temps aux activités pédagogiques. Il s'agit du soutien « technique ».
4. La fonction organisationnelle ou métacognitive du tuteur consiste en l'aide apportée pour l'organisation des apprentissages à distance, pour apprendre à apprendre.
5. Enfin, dans certains dispositifs, les tuteurs ont une fonction évaluative, définie comme l'ensemble des précisions apportées pour expliciter les objectifs et critères d'évaluation.

Tableau 1 : Les fonctions du tuteur dans une formation à distance (extrait de Papadopoulou, 2020 p. 137)

Henri & Lundgren-Cayrol (2001)	Dacle & Docq (2002)	Bernatchez (2003)	De Lièvre (2005)	Dumont (2007)	Quintin (2008)	Nissen (2009a)	Depover, De Lièvre, Peraya, Quintin & Jaillet (2013)
Facilitateur, animateur	Pédagogique	Pédagogico-intellectuelle	Pédagogique, métacognitive	Pédagogique	Pédagogique	Pédagogique	Pédagogique, cognitive, didactique
	Sociale	Socioaffective	Sociale, motivationnelle	Psychologique, psychosociales	Socioaffective, motivationnelle	Sociale, motivationnelle	Sociorelationnelle, motivationnelle, psychologique
Modérateur	Organisationnelle	Gestion de la communication	Organisationnelle	Méthodologique, organisationnelle	Organisationnelle	Organisationnelle	Organisationnelle, métacognitive
Évaluateur			Évaluative			Évaluative	Évaluative
	Technique	Technique, logistique	Technique	Technique		Technique	Technique, structurelle

Un dispositif de formation plus ou moins engageant

- 8 Les caractéristiques du dispositif de formation exercent un effet sur le maintien de l'engagement en formation à distance (Jézégou, 2012). Un « dispositif peut être considéré comme ouvert s'il accorde à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle socio-organisationnel et pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages » (Jézégou, 2005, p. 101). Sans entrer dans le détail, le « degré d'ouverture » du dispositif dépend de plusieurs composantes (spatiotemporelles, pédagogiques, communication éducative médiatisée). Plus le participant est libre de choisir parmi ces composantes, plus il sera à même de persévérer et de bénéficier de son expérience de formation. Cette ingénierie est toutefois à mettre en regard des caractéristiques des participants, de leur autodirection (Jézégou, 2008). Nous détaillons dans la partie consacrée à la présentation du terrain d'enquête les caractéristiques générales des SPOC au sein desquels s'intègrent les classes virtuelles étudiées.

La classe virtuelle : entre « remédiation technologique » et absence d'effet

- 9 Plusieurs auteurs ont interrogé l'effet de l'introduction de la classe virtuelle, en tant qu'outil technologique permettant de manière virtuelle le face-à-face, sur la réduction de la distance entre enseignants et apprenants (Daguet & Savarieau, 2014 ; Teutsch et al., 2014 ; Verquin Savarieau & Daguet, 2016). Même si la distance en formation ne saurait se réduire à sa dimension physique (Jacquinot, 1993), cet espace numérique pourrait constituer une « remédiation technologique » (Jacquinot, 1993) propice à la réintroduction de la présence. Grâce aux fonctionnalités des outils, les participants présents peuvent effectivement « s'exprimer et être vus » de manière synchrone,

dépasant les contraintes techniques des premières plateformes d'e-learning (Glikman, 2002).

- 10 Néanmoins, les effets de l'introduction de classes virtuelles dans les dispositifs de formation à distance sur l'engagement et l'apprentissage ne font pas consensus. Plusieurs enquêtes montrent que le renforcement de la présence par l'outil de classe virtuelle est à nuancer. En tant qu'outil technique, elle reste dépendante des usages qui en sont faits. Les classes virtuelles peuvent être utilisées en formation pour satisfaire différents objectifs pédagogiques. Dans sa revue de littérature, Macedo-Rouet (2009) distingue six catégories d'usage : la diffusion de cours à distance, de débats avec des experts, l'apprentissage de langue étrangère, la résolution collaborative de problèmes, les échanges interculturels, l'intégration d'élèves avec des besoins particuliers, le développement professionnel. Wallet (2012) distingue de son côté trois types d'usages de la classe virtuelle : la réunion virtuelle (visant une régulation entre formateurs et apprenants), le séminaire virtuel (caractérisé par un temps d'échanges sur un sujet spécifique) et la classe virtuelle (dispense d'un cours à distance). Selon ces usages pédagogiques, les échanges, entre participants ou entre participants et formateurs, sont parfois inexistantes.

De même, les possibilités d'interagir sont parfois difficiles à mettre en œuvre à cause de problèmes techniques. Les limites de bandes passantes peuvent conduire le formateur à « être vu sans voir » (Verquin Savarieau & Daguet, 2016), réduisant la proximité avec ses participants.

- 11 L'usage de classes virtuelles nécessite également de nouvelles compétences de la part des formateurs dont les tâches et postures se diversifient. N'étant plus « seuls en scène » (Daguet & Savarieau, 2014), les formateurs doivent organiser et encadrer les échanges, expliciter les temps de participation et de réponses, etc. L'absence de la maîtrise de ces compétences peut constituer des freins au renforcement de la présence à distance (Ferone, 2012). L'observation de classes virtuelles révèle ainsi des pratiques pédagogiques variées, plus ou moins favorables aux interactions (Ferone & Lavenka, 2015). Leur intégration dans les dispositifs de formation réinterroge plus largement les pratiques pédagogiques des formateurs (Daguet & Savarieau, 2014 ; Verquin Savarieau & Daguet, 2016). L'enquête de Ferone et Lavenka (2015), comparant la réalisation d'un cours en présence et d'un autre en classe virtuelle, révèle que la réalisation du cours en classe virtuelle renforce la dimension transmissive de l'intervention par rapport à celui en présentiel. La nature des échanges est aussi distincte. S'il y a plus d'échanges dans le cours en classe virtuelle, à distance, ces échanges touchent davantage aux dimensions « relationnelles » et « régulatrices ». Ils concluent que le respect du canevas d'apprentissage en classe virtuelle peut constituer un atout pour les étudiants plus faiblement autodirigés (Ferone & Lavenka, 2015).
- 12 Pour finir sur les limites des classes virtuelles comme outil de remédiation aux écueils de la formation à distance, il faut noter que les travaux portant sur l'effet des classes virtuelles sur l'apprentissage sont plus rares. Une enquête comparant les effets du suivi d'un cours donné magistral en présence ou via une classe virtuelle sur l'acquisition de savoirs théoriques auprès d'étudiants en kinésithérapie montre qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes (Andre et al., 2021). Les auteurs soulignent aussi la faiblesse des échanges entre participants pendant ces temps. Ceux-ci restent principalement « verticaux », entre participants et intervenants.

Présentation du terrain d'enquête

- 13 À partir de cette revue de littérature, pour préciser notre problématique, nous décrivons notre terrain d'enquête en revenant sur le dispositif SPOC, dont les classes virtuelles font partie, ainsi que sur les formes de médiation humaine. Nous analysons le degré d'ouverture du dispositif. Pour finir, nous présentons quelques données sur les taux d'engagement et de certification ainsi que sur le profil et le contexte des participants.

Description du dispositif de formation : le *Small Private Online Course*

- 14 Cette étude a porté sur des formations professionnelles courtes (12 heures) d'un organisme de formation. Ces formations, visant le développement de compétences, n'exigent pas de prérequis. Elles sont coconçues par une équipe, chargée de l'ingénierie pédagogique, interne à l'organisme de formation, avec la collaboration d'un formateur, choisi pour son expertise sur la thématique. Ces formations sont délivrées sur la plateforme numérique de formations développée par cet organisme.
- 15 Ces formations sont des *Small Private Online Course* (SPOC), inspirés des *Massive Open Online Course* (MOOC). Contrairement aux MOOC, leur accès est restreint et payant. Le nombre de participants par session de formation est également limité. Ces SPOC durent 12 heures, réparties sur 6 semaines. Le parcours pédagogique, établi par l'équipe interne, est composé de 4 modules au sein desquels sont proposés des contenus théoriques et des exercices pratiques sous différents formats numériques (vidéos, podcasts, textes, infographies, discussions, production de contenus, glisser-déposer, etc.). Chaque module est ponctué par un quiz. La validation des 4 quiz de fin de module permet de passer un quiz final délivrant la certification de fin de formation. L'accent est mis sur la mise en pratique et la réalisation d'activités pédagogiques. Dès leur inscription, les participants accèdent à l'intégralité des contenus pédagogiques, en accès libre sur la plateforme de formation. De manière autonome, ils sont invités à suivre à leur rythme, dans l'ordre qu'ils souhaitent, la formation.
- 16 Pour échanger, plusieurs possibilités sont mises en place : des classes virtuelles et des espaces de forum. Deux classes virtuelles d'une heure sont organisées en semaine 2 et en semaine 4 de la formation. Leurs dates sont imposées aux participants. Ces temps d'échanges synchrones sont facultatifs pour valider la formation même si les participants sont vivement encouragés à y participer. Ils sont enregistrés puis mis en ligne. Des espaces de commentaires sont situés sous chaque contenu pédagogique pour permettre aux participants d'échanger de manière asynchrone sur un contenu spécifique. Ils sont incités à commenter et à réagir aux contributions des autres participants. Un fil de discussion générale est accessible. Précisons qu'en début de parcours, la quasi-totalité des participants ne se connaît pas.
- 17 Dans ce dispositif de formation, tel un « self-service » (Mœglin, 1998), il est attendu du participant en formation à distance une démarche proactive : consulter les ressources et contenus mis à sa disposition, s'entraîner avec les activités pédagogiques, déposer et commenter ses productions dans la plateforme, faire preuve de réflexivité et poser ses questions. Son autonomie est en grande partie présupposée.

Description de la médiation humaine au sein du dispositif étudié

- 18 Chaque formation est tutorée par un formateur dédié. Il doit répondre aux questions et commentaires des participants liés aux contenus et exercices proposés. Il doit également préparer et animer les deux classes virtuelles pour lesquelles il est libre de choisir les activités et les sujets. Bien que moins formalisé par l'organisme de formation, il est attendu du formateur de créer une atmosphère favorable à l'engagement. Le formateur est le garant d'une « présence pédagogique » et d'une « présence socio-affective ».
- 19 L'accompagnement du formateur est complété par une équipe interne à l'organisme de formation. Celle-ci est chargée des fonctions « techniques » et « organisationnelles » (Daele & Docq, 2002). Elles sont assurées de plusieurs manières. Une partie est totalement médiatisée dans la plateforme de formation. Un participant a accès à un ensemble de ressources pour l'informer du déroulement de la formation, des dates importantes, des modalités d'évaluation, d'échanges, le conseiller sur l'organisation, etc. Une autre partie est assurée par l'équipe interne de manière réactive. Celle-ci est chargée de répondre aux questions des participants relevant de ces dimensions (par ex. la perte du mot de passe pour se connecter, le rappel des dates des classes virtuelles, etc.). Cet accompagnement se réalise principalement de manière asynchrone (par e-mail). Enfin, une dernière partie est mise en œuvre de manière proactive par cette équipe, chargée de contacter les participants qui ne progressent pas dans le parcours pédagogique (par téléphone ou SMS). Si ces courts appels peuvent avoir un effet sur l'aspect motivationnel, dans ce dispositif, il est principalement attendu des participants qu'ils suivent de manière autonome le parcours pédagogique proposé. Ils doivent avoir la capacité d'explicitier les étapes de leur progression et leurs difficultés. Enfin, signalons que l'accompagnement évaluatif, décrit par certains auteurs (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; De Lièvre, 2005 ; Nissen, 2009 ; Depover et al., 2013), n'est pas défini dans les modalités d'accompagnement. Les évaluations consistant principalement en la réalisation de quiz, des consignes écrites sont précisées avant leur réalisation dans la plateforme de formation.

Tableau 2 : Synthèse de la mise en œuvre de l'accompagnement humain dans le dispositif à partir des fonctions du tuteur (Papadopoulou, 2020)

Fonctions du tuteur	Personne concernée	Modalités de mise en œuvre
Pédagogique	Formateur	Répondre aux commentaires et poser des questions dans la plateforme. Animer les classes virtuelles.
Socioaffective	Formateur	Peu formalisée : répondre de manière chaleureuse dans la plateforme de formation, adopter une posture engageante dans les commentaires sur la plateforme et lors des classes virtuelles.
	Équipe interne	Appel téléphonique passé aux participants en retard dans le parcours pédagogique.

Organisationnelle et technique	Équipe interne	Répondre aux questions des participants (par e-mail ou téléphone).
--------------------------------	----------------	--

Un dispositif offrant des libertés de choix modérées

- 20 En s'appuyant sur l'outil d'évaluation du degré d'ouverture d'un dispositif (Jézégou, 2010b), le dispositif étudié apparaît assez ouvert sur la dimension spatiotemporelle, sous réserve que les participants aient une autonomie réelle dans leur contexte professionnel (être en capacité d'aménager leur temps de travail, leur lieu de formation) (Benedetto-Meyer et al., 2019). Ils ont en effet globalement la possibilité de suivre la formation d'où ils veulent, quand ils le souhaitent et comme ils le préfèrent. Ce constat est toutefois contrebalancé par une faible marge de manœuvre sur les composantes pédagogiques (choix de l'évaluation, des modalités du travail, des méthodes pédagogiques, etc.) et de communication éducative médiatisée (voir le tableau 2 en annexe).

La structure du dispositif de formation étudié peut constituer un frein à l'engagement de publics faiblement autodirigés ou à l'inverse fortement autodirigés (Jézégou, 2008).

Un taux d'engagement important mais une faible participation en ligne

- 21 Contrairement à d'autres dispositifs de formation à distance, le taux d'engagement au sein de ce dispositif de formation est élevé. En 2020, 92,8 % des participants débutant leur formation l'achèvent et 76,7 % obtiennent une certification.

En contrepartie de ce taux d'engagement élevé, l'analyse du nombre de commentaires laissés au sein de la plateforme de formation sur la même période met en évidence une faible participation sur la plateforme : seuls 37 % des participants postent un message. En moyenne, un participant poste 2 messages par formation. Les participants n'échangent pas ou très peu entre eux de manière asynchrone, laissant supposer une certaine faiblesse de la présence socioaffective et cognitive au sein de ce dispositif.

- 22 Au regard de ces observations, on peut supposer que les caractéristiques du dispositif, décrites plus haut, ainsi que le profil et les contextes professionnels des participants inscrits en formation (principalement des salariés occupant un emploi en CDI, à temps plein, diplômés du supérieur, exerçant dans de grandes entreprises) favorisent l'accès et la persévérance en formation à distance (Albero & Kaizer, 2009 ; Benedetto-Meyer et al., 2019). Pour autant, la faiblesse des interactions asynchrones dans la plateforme amène à s'interroger.

Questions de recherche

- 23 L'objectif de cette étude est de comprendre si les classes virtuelles, dont la scénarisation et l'animation sont déléguées aux formateurs, contribuent à l'engagement et à l'apprentissage des participants en ligne. Dans ce dispositif à distance, ces temps d'échange synchrone soutiennent-ils les trois dimensions de la « présence à distance » (présence socioaffective, sociocognitive, pédagogique) ?

Constituent-elles un « temps de remédiation » contrebalançant la faiblesse des interactions asynchrones observées dans la plateforme de formation entre participants et entre participants et formateurs ?

Enfin, l'organisme de formation professionnelle a-t-il intérêt à normaliser et standardiser la scénarisation pédagogique des classes virtuelles pour garantir son positionnement d'expert de la formation à distance sur ce marché concurrentiel qu'est la formation professionnelle ?

Méthodologie de la recherche

- 24 Cette recherche qualitative est une étude de cas. L'objectif poursuivi est celui de décrire le déroulement des classes virtuelles pour comprendre si, en l'absence de cadre, leur mise en œuvre par les formateurs contribue au soutien de l'engagement à distance au regard des interactions et des postures d'accompagnement endossées par les formateurs. Nous avons ainsi privilégié une approche « méthodologique à visée heuristique » (de Saint-André et al., 2010).
- 25 Pour y répondre, nous avons choisi de réaliser une observation systématique des enregistrements vidéo des classes virtuelles à l'aide d'un guide d'observation construit à partir de la revue de littérature (tableau 3). Cette observation en ligne systématique des classes virtuelles a été privilégiée au fait d'assister directement à chacune des classes virtuelles pour deux raisons. La première tient à notre volonté de limiter l'effet induit par notre présence sur les pratiques d'animation des formateurs. Faisant partie du personnel salarié de l'organisme de formation professionnelle, notre présence, hors de l'ordinaire, aurait pu être assimilée à une démarche normative d'évaluation des pratiques de formation, quand bien même notre démarche de recherche n'était pas de trouver une solution à un problème. Cet accès au terrain mériterait d'ailleurs une réflexion méthodologique complémentaire (Jouët & Le Caroff, 2013), puisqu'elle permet de dépasser des limites jusqu'alors soulignées où « l'observateur n'est ni invisible ni inactif dans le milieu qu'il étudie » (Chauvin & Jounin, 2012). La seconde raison est pragmatique. Chaque formation a un nombre défini de sessions, planifiées sur l'année. Toutes n'ont pas lieu en même temps. Durant certaines périodes, aucune formation n'a lieu. En choisissant d'étudier les enregistrements des classes virtuelles, l'organisation du travail empirique est facilitée (pas de contrainte sur des créneaux horaires fixes et un accès à un grand nombre d'enregistrements sur une période restreinte).
- 26 Cet organisme de formation propose une cinquantaine de formations. Nous avons choisi de diversifier les thématiques des formations étudiées (voir tableau 1 en annexe), supposant que les pratiques d'animation pouvaient varier selon le formateur et la thématique. Nous avons restreint la période d'observation à l'année 2020-2021 (période sur laquelle nous disposons des enregistrements). Au total, 34 sessions de 11 formations, animées par 10 formateurs distincts, ont été repérées. Théoriquement, chaque session ayant deux classes virtuelles, ce sont 68 classes virtuelles qui auraient dû être étudiées. À cause de problèmes techniques d'enregistrement, d'annulation ou d'absence de participants, l'observation a été réalisée sur les enregistrements de 50 classes virtuelles. Dans notre échantillon, la part des classes virtuelles 1 (48 %) et des classes virtuelles 2 (52 %) est presque équivalente. Leur durée moyenne est de 1 h07.
- 27 Pour éclairer nos questionnements, à partir de notre revue de littérature, nous avons élaboré un guide d'observation (tableau 3) constitué de 4 catégories : les indicateurs

généraux quantitatifs de participation, les interventions relevant de fonctions pédagogiques, les interventions socioaffectives et motivationnelles et les interventions organisationnelles. Pour construire ce guide, nous nous sommes notamment appuyée sur l'opérationnalisation de Quintin (2008) en identifiant des comportements associés aux fonctions d'accompagnement renforçant la présence à distance, que nous avons complétée par la participation à la classe virtuelle et nombre d'interactions orales et écrites. Nous avons également cherché à comprendre comment ce temps pédagogique synchrone s'articule au reste du parcours en ligne (thème des classes virtuelles, individualisation du suivi, conseils d'organisations, etc.).

Tableau 3 : Guide d'observation des classes virtuelles

	Critères observés	
	Indicateurs généraux quantitatifs de participation	
Taux de participation à la classe virtuelle (ratio entre le nombre d'inscrits dans la session et le nombre de participants présents).		
Nombre de visionnages de l'enregistrement (nombre moyen, arrondi au supérieur).		
Nombre d'interactions écrites dans le <i>chat</i> .		
Nombre moyen d'échanges entre le formateur et le participant (arrondi au supérieur).		
Nombre moyen d'échanges entre participants.		
	Fonction pédagogique	
Le formateur utilise des outils d'animation ou supports pendant la classe virtuelle (par ex. un PowerPoint, un sondage, etc.).		
Le formateur annonce le partage du support ou des ressources utilisées pendant la classe virtuelle sur la plateforme.		
Le formateur présente des modèles théoriques ou des concepts.		
Le formateur ajoute des références complémentaires pour aller plus loin.		
Le formateur organise des activités ou exercices pédagogiques.		
Lorsqu'il y a des activités, précision du nombre moyen d'activités réalisées (arrondi au supérieur).		
Le formateur présente les objectifs pédagogiques de la classe virtuelle.		
Le formateur pose des questions aux participants sur les sujets abordés pendant la classe virtuelle (par ex. Est-ce clair ? Avez-vous des questions ou des remarques ?, etc.).		
Le formateur incite les participants à échanger entre eux sur la plateforme avec les autres participants (par ex. N'hésitez pas à faire un retour sur cet exercice, Commentez vos contributions, etc.).		

Le formateur interroge les participants sur le module en cours (par ex. Où en êtes-vous ? Avez-vous des questions sur le module ? Qu'avez-vous pensé de cet exercice ?, etc.).	
Le formateur réalise des liens entre le contenu et les activités de la classe virtuelle et les autres modules de la formation.	
Le formateur constitue des sous-groupes.	
	Fonction sociale ou motivationnelle
Le formateur se présente au début de la classe virtuelle.	
Les participants se présentent au début de la classe virtuelle.	
Le formateur précise les règles techniques pour prendre la parole (allumer le micro, lever la main, temps pour échanger, etc.).	
Le formateur annonce un cadre sur la posture à adopter pendant la classe virtuelle (écoute, participation...).	
Taux d'activation des caméras (nombre de caméras allumées visibles sur le nombre de participants).	
Utilisation du vouvoiement (versus tutoiement).	
Utilisation du prénom dans les échanges.	
Nombre d'échanges informels (n'étant pas en lien direct avec la formation).	
Le formateur incite les participants à poursuivre les exercices après la classe virtuelle.	
Le formateur propose aux participants de le contacter au besoin.	
Le formateur demande une appréciation de la classe virtuelle aux participants.	
	Fonction organisationnelle
Le formateur annonce le plan et l'organisation de la classe virtuelle.	
Le formateur rappelle l'organisation générale du déroulement sur la plateforme de formation (durée de la formation, activité à réaliser, accompagnement, etc.).	

- 28 Nous avons réalisé une analyse catégorielle des classes virtuelles à partir du visionnage des enregistrements. Les fonctionnalités pause et retour en arrière ont été utilisées pour dénombrer la fréquence d'apparition des critères retenus. Ce choix a été privilégié au regard de l'objectif de cette étude pour comprendre si, dans l'ingénierie pédagogique de cet organisme de formation, les classes virtuelles dans ces SPOC sont un temps de remédiation à la faiblesse des interactions en ligne et propices au maintien de l'engagement à distance. Cette méthodologie pourra être complétée par une analyse spécifique des échanges écrits et oraux (Jouët & Le Caroff, 2013). Les trois premières observations ont également fait l'objet d'un double codage pour les valider.

Présentation des résultats

- 29 Nous commençons par présenter dans le tableau 4 la synthèse des résultats. Nous détaillons et discutons ensuite en détail chacune des quatre dimensions observées : les indicateurs quantitatifs de participation, les fonctions relevant des fonctions pédagogiques, sociales ou motivationnelles et enfin organisationnelles).

Tableau 4 : Synthèse des résultats

Critères observés	Ensemble	CV1	CV2
Indicateurs généraux quantitatifs de participation			
Taux de participation à la classe virtuelle (ratio entre le nombre d'inscrits dans la session et le nombre de participants présents).	45,9 %	48,6 %	43,4 %
Nombre de visionnages de l'enregistrement (nombre moyen, arrondi au supérieur).	8	9	6
Nombre d'interactions écrites dans le <i>chat</i> .	4	5	3
Nombre moyen d'échanges entre le formateur et le participant (arrondi au supérieur).	11	10	11
Nombre moyen d'échanges entre participants.	2	2	2
Fonction pédagogique			
Le formateur utilise des outils d'animation ou supports pendant la classe virtuelle (par ex. un PowerPoint, un sondage, etc.).	52 %	54,2 %	50 %
Le formateur annonce le partage du support ou des ressources utilisées pendant la classe virtuelle sur la plateforme.	24 %	33,3 %	15,4 %
Le formateur présente des modèles théoriques ou des concepts.	100 %	100 %	100 %
Le formateur ajoute des références complémentaires pour aller plus loin.	56 %	62,5 %	50 %
Le formateur organise des activités ou exercices pédagogiques.	44 %	50 %	38,5 %
Lorsqu'il y a des activités, précision du nombre moyen d'activités réalisées (arrondi au supérieur).	2	1	2
Le formateur présente les objectifs pédagogiques de la classe virtuelle.	68 %	66,7 %	69,2 %
Le formateur pose des questions aux participants sur les sujets abordés pendant la classe virtuelle (par ex. Est-ce clair ? Avez-vous des questions ou des remarques ?, etc.).	92 %	91,7 %	92,3 %

Le formateur incite les participants à échanger entre eux sur la plateforme avec les autres participants (par ex. N'hésitez pas à faire un retour sur cet exercice, Commentez vos contributions, etc.).	52 %	62,5 %	42,1 %
Le formateur interroge les participants sur le module en cours (par ex. Où en êtes-vous ? Avez-vous des questions sur le module ? Qu'avez-vous pensé de cet exercice ?, etc.).	54 %	33,3 %	57,7 %
Le formateur réalise des liens entre le contenu et les activités de la classe virtuelle et les autres modules de la formation.	82 %	75 %	88,5 %
Le formateur constitue des sous-groupes.	10 %	15,4 %	11,4 %
Fonction sociale ou motivationnelle			
Le formateur se présente au début de la classe virtuelle.	32 %	54,2 %	11,5 %
Les participants se présentent au début de la classe virtuelle.	38 %	41,7 %	34,6 %
Le formateur précise les règles techniques pour prendre la parole (allumer le micro, lever la main, temps pour échanger, etc.).	66 %	75 %	57,7 %
Le formateur annonce un cadre sur la posture à adopter pendant la classe virtuelle (écoute, participation...).	40 %	50 %	30,8 %
Taux d'activation des caméras (nombre de caméras allumées visibles sur le nombre de participants).	45,1 %	43,3 %	47 %
Utilisation du vouvoiement (versus tutoiement).	86 %	87,5 %	84,6 %
Utilisation du prénom dans les échanges.	96 %	95,8 %	96,2 %
Nombre d'échanges informels (n'étant pas en lien direct avec la formation).	20 %	12,5 %	26,9 %
Le formateur incite les participants à poursuivre les exercices après la classe virtuelle.	52 %	75 %	65,4 %
Le formateur propose aux participants de le contacter au besoin.	76 %	79,2 %	73,1 %
Le formateur demande une appréciation de la classe virtuelle aux participants.	46,9 %	47,8 %	46,2 %
Fonction organisationnelle			
Annonce du plan et de l'organisation de la classe virtuelle.	46 %	41,7 %	50 %
Rappel du formateur sur le déroulement sur la plateforme de formation et l'avancement de la formation.	46 %	54,2 %	38,5 %

Une participation relativement faible aux classes virtuelles

- 30 Le nombre médian de participants dans une session de formation est de 32 inscrits. La participation moyenne est de 45,9 %, soit environ 15 participants par classe virtuelle. Moins d'un inscrit sur deux participe à une classe virtuelle dans sa formation. Le taux de participation décroît légèrement entre la première (48,6 %) et la seconde classe virtuelle (43,4 %). Un premier résultat à signaler est donc que, dans le contexte d'un dispositif de formation professionnelle à distance, où les participants échangent peu au sein de la plateforme, les classes virtuelles ne semblent pas utilisées par les participants comme un « temps de remédiation » pour échanger (Jacquinot, 1993). Cette absence de participation n'est d'ailleurs pas compensée par des pratiques de visionnage asynchrones des enregistrements des classes virtuelles.

Une fonction pédagogique peu diversifiée

Un usage pédagogique essentiellement transmissif

- 31 En ce qui concerne l'usage pédagogique des classes virtuelles, les formateurs s'en saisissent principalement comme d'un temps transmissif. Dans toutes les classes virtuelles, les formateurs définissent des termes et concepts. Ils exposent des modèles théoriques. Ils partagent également des références complémentaires pour approfondir certains sujets dans plus de la moitié des classes virtuelles. Dans seulement 44 % des classes virtuelles, des exercices ou activités pratiques sont proposés aux participants. Le travail en sous-groupe est rare (10 %). Ils sont peu nombreux à utiliser des outils d'animation ou des supports visuels (52 %). Lorsqu'ils le font, il s'agit principalement de diapositives. Celles-ci ne sont que très rarement partagées ensuite dans la plateforme de formation. Dans ce dispositif de formation professionnelle, la classe virtuelle s'apparente à « la diffusion d'un cours à distance » (Macedo-Rouet, 2009 ; Wallet, 2012).

Des temps peu interactifs

- 32 Par classe virtuelle, il y a en moyenne 11 échanges oraux entre le formateur et les participants (soit moins d'une prise de parole par participant), 2 échanges entre participants et 4 échanges à l'écrit. La participation, principalement orale, s'effectue entre le formateur et le participant. Cette participation semble d'ailleurs plutôt être à l'initiative du formateur (dans la quasi-totalité des cas, le formateur pose des questions aux participants ou demande aux participants s'ils en ont).
- 33 La participation en classe virtuelle reste très modérée comparativement, par exemple, aux 352 interventions référencées par Ferone et Lavenka (2015) dans leur étude d'une classe virtuelle de 1 h 50 avec un groupe de 22 étudiants. Les classes virtuelles n'apparaissent pas comme des temps mobilisés par les participants pour interagir. Elles ne compensent donc pas la faiblesse des interactions asynchrones dans les espaces de commentaire au sein de la plateforme.
- 34 À la suite de plusieurs enquêtes (Andre et al., 2021 ; Poellhuber et al., 2012), on peut supposer que l'usage expositif de la classe virtuelle par les formateurs est à l'origine de la faiblesse des échanges ainsi que de leur orientation (entre formateur et participant). Les formateurs n'encouragent d'ailleurs pas non plus pendant ces temps les participants à travailler et échanger entre eux dans le reste du parcours.

Un temps pédagogique complémentaire non individualisé

- 35 Les formateurs s'attachent également à mettre en perspective ces apports, centrés sur la transmission de contenus complémentaires, avec les contenus mis en ligne dans la plateforme de formation. Les classes virtuelles pourraient ainsi être un moyen d'accompagnement pédagogique du formateur à distance visant à enrichir et expliciter la cohérence du parcours pédagogique suivi de manière autonome et asynchrone par les participants.
- 36 En revanche, peu de liens sont faits entre l'avancement des participants présents au moment où a lieu la classe virtuelle et les apports proposés. Dans à peine plus de la moitié des classes virtuelles, les participants présents se voient questionnés sur leur progression en ligne. Les questions sont la majorité du temps générales (par exemple : « Avez-vous des questions sur ce que vous avez vu dans la formation ? »). Comme l'avaient relevé plusieurs études (Poellhuber et al., 2012 ; Boboc & Metzger, 2019), la flexibilité du suivi de la formation, permettant à chacun des participants d'avancer à son rythme, semble constituer une difficulté pour l'animation par le formateur de ces temps synchrones.

Une faible proximité entre les participants

- 37 Dans ce dispositif de formation à distance, en début de parcours les participants ne se connaissent pas. S'ils sont invités à se présenter, peu le font effectivement sur la plateforme. Le suivi asynchrone de la formation est principalement individuel et peu collaboratif. Si l'on pouvait supposer que les classes virtuelles seraient des temps dont les formateurs se saisiraient pour réintroduire une forme de présence socioaffective (faire connaissance, encourager les interactions, créer une dynamique de groupe, etc.), les observations contredisent cette hypothèse. Plusieurs freins aux échanges peuvent être signalés. Ces temps synchrones s'avèrent finalement être peu l'occasion de se voir puisque moins d'un participant sur deux allume sa caméra pendant la classe virtuelle. Les formateurs (32 %) comme les participants (38 %) se présentent peu. L'encadrement de la participation est principalement technique (allumer son micro, temps de questions, etc.). Les formateurs prennent peu le temps de préciser la posture attendue des participants pendant ce temps synchrone (écoute, attention, etc.). Lorsqu'il y a des échanges, ceux-ci sont rarement informels. Le cadre d'usage des classes virtuelles apparaît ainsi peu propice à créer une atmosphère conviviale, à développer un sentiment d'appartenance favorable aux échanges.
- 38 En fin de classe virtuelle, les formateurs rappellent leur disponibilité pour répondre aux questions des participants au sein de la plateforme de formation (76 %). Cette offre de soutien (Quintin, 2008) fait ainsi revenir aux participants la responsabilité des futurs échanges avec le formateur. Ils doivent vouloir et être en capacité d'exprimer par écrit, devant le groupe, leurs avancements et questionnements. Seulement la moitié des formateurs encouragent également les participants à persévérer dans la formation, à s'entraîner. Leur avis est également peu sollicité sur l'appréciation de la classe virtuelle dans leur parcours pédagogique.

Un soutien organisationnel faible

- 39 Enfin, la classe virtuelle est modérément utilisée par les formateurs pour sa « dimension régulatrice » ou « organisationnelle » (Peraia & Dumont, 2003 ; Quintin, 2008). En effet, dans seulement 46 % des classes virtuelles, le formateur rappelle les règles de fonctionnement de la formation en ligne, le rythme conseillé de suivi, les conseils pour s'organiser, sa disponibilité pour répondre aux questions, etc. Si cette dimension a été médiatisée dans la plateforme de formation à l'aide de contenus textuels, le dispositif présuppose que les participants en prennent acte et autorégulent leur apprentissage.

Conclusion et perspectives

- 40 Cette étude de cas s'est attachée à comprendre comment, dans un dispositif de formation à distance fortement standardisé, se déroulent les classes virtuelles, unique temps pédagogique synchrone, non formalisé, dont la conception et l'animation sont déléguées aux formateurs.

Nos observations montrent que les classes virtuelles ne contrebalancent pas la faiblesse des interactions au sein de la plateforme de formation. Les participants dans ces formations à distance assistent peu à ces temps facultatifs dans la validation de leur parcours. De même, les formateurs s'en saisissent essentiellement comme d'un temps transmissif d'apports complémentaires, ne favorisant que peu les interactions entre participants. L'apprentissage entre pairs est faiblement encouragé. Telles qu'animées, ces classes virtuelles ne créent pas de dynamique de groupe, ni de véritable occasion de rencontres entre les participants. Il peut difficilement s'y nouer un sentiment d'appartenance, propice à la collaboration et à la persévérance. Les classes virtuelles dans le parcours pédagogique à distance ne semblent pas être un temps de remédiation pour les participants. Ces derniers ont un suivi individuel de leur formation. Si, comme le soutient Jézégou (2008), les technologies peuvent constituer des possibilités d'introduire une proximité à distance, ceci reste avant tout dépendant des usages qui en sont faits au sein des dispositifs de formation et des environnements dans lesquels ils sont déployés. Cette enquête en est un bon exemple.

- 41 Il y a ainsi un décalage entre les attentes implicites de l'ingénierie pédagogique de l'organisme de formation et les usages réels des participants comme des formateurs. L'équipe pédagogique supposait que la seule introduction des classes virtuelle dans le parcours pédagogique allait suffire à ce que les inscrits y participent. Dans les faits, peu d'entre eux s'y rendent effectivement. De même, elle supposait que l'expérience et les compétences des formateurs allaient les conduire à privilégier les orientations pédagogiques de l'organisme de formation mobilisées dans la conception du parcours en ligne (la mise en pratique et les échanges). Nos observations démontrent le contraire. L'expertise revendiquée par cet organisme de formation professionnelle en matière d'ingénierie pédagogique à distance peut pour partie être remise en question. Or, dans le contexte de crise sanitaire, où de nombreux organismes non spécialistes ne formant jusqu'alors qu'en présence transposent leur formation en classes virtuelles, et sur un marché concurrentiel, l'enjeu est fort pour l'organisme étudié de maintenir une image d'expert. À la suite de ce travail d'observation, le périmètre de standardisation de son ingénierie pédagogique a été étendu. Jusqu'alors restreinte à la scénarisation

pédagogique des contenus et activités asynchrones, elle s'étend à présent à la coscénarisation précise des temps synchrones avec les formateurs. Les objectifs visés par cette évolution sont de faire de ces classes virtuelles un véritable moment d'échanges entre les participants et de soutien au développement de leurs compétences. Une classe virtuelle supplémentaire a également été ajoutée dès la première semaine de formation en vue de créer une dynamique de groupe.

- 42 Si cette décision semble peu discutable d'un aspect stratégique sur un marché compétitif, elle l'est toutefois du point de vue de l'ingénierie. Au regard des caractéristiques des participants visés par ce dispositif, de leur autonomie (Albero et Kaizer, 2009), du fort taux d'engagement et de la participation aux classes virtuelles, est-il nécessaire de développer leur usage dans le parcours pédagogique ? La classe virtuelle est-elle pour eux un bonus pédagogique facultatif ou une étape incontournable de l'apprentissage ? Par ailleurs, on peut se demander si l'encadrement par la coscénarisation de ces temps pédagogiques, dans un contexte d'industrialisation de la formation, est une voie pertinente pour soutenir les interactions et échanges. Il serait intéressant de comprendre pourquoi les formateurs avaient jusqu'alors privilégié un usage transmissif des classes virtuelles et d'envisager, selon leurs retours, un dispositif d'accompagnement pour adapter leurs pratiques d'animation à distance.
- 43 Pour finir, quatre perspectives de recherche peuvent être signalées. Celles-ci nous semblent tant pertinentes dans le cadre de cette étude de cas que pour d'autres acteurs du secteur de la formation professionnelle continue. La première serait de caractériser la non-participation aux classes virtuelles. S'agit-il de « choix volontaires » de participants ou de non-participations contraintes, liées par exemple aux dispositions individuelles, à un manque d'autonomie dans leur environnement professionnel (Benedetto-Meyer et al., 2019) ? La deuxième, en lien avec la précédence, est celle de l'étude de l'impact de la participation à ces classes virtuelles sur le développement des compétences des participants. Quel est l'intérêt pédagogique des classes virtuelles dans un parcours de formation professionnelle d'adultes à distance ? La troisième, au regard des évolutions du dispositif pédagogique, consisterait à observer l'effet des changements introduits sur la participation et les interactions. Enfin, la quatrième piste de recherche serait d'interroger ces formateurs pour mieux comprendre leurs pratiques d'animation à distance au regard de leur profil et leur vécu de ces évolutions.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. & Kaiser, A. (2009). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : Résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 21, 67-95.

Andre, F., Michel, G., Caire, J.-M. & Dantan, L. (2021). La visioconférence pour la transmission des savoirs théoriques des kinésithérapeutes. *Distances et médiations des savoirs*, 33. <http://journals.openedition.org/dms/6083>

- Benedetto-Meyer, M., Boboc, A. & Metzger, J. (2019). Se former avec le numérique : entre exigence d'autonomie et quête de régulation. *Communication & Organisation*, 56, 47-61.
- Bernatchez, P.-A. (2003). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs. *Distances*, 6(1).
- Boboc, A. & Metzger, J.-L. (2017). Numérisation de la formation continue : transformation et accompagnement du travail de formateur. *Revue de l'ANACT*, 6, 102-110.
- Boboc, A. & Metzger, J.-L. (2019). La formation continue à l'épreuve de sa numérisation. *Formation emploi*, 145, 101-118.
- Céreq (2017). *Mieux connaître la formation et les parcours des salariés dans et hors de l'entreprise. Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (DEFIS)*. https://www.cereq.fr/sites/default/files/2019-07/C%C3%A9req_Fiches%20Defis.pdf
- Chauvin, S. & Jounin, N. (2012). 7 - L'observation directe. Dans S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (p. 143-165). Presses universitaires de France.
- Cisel, M. (2014). MOOC : les conditions de la réussite. *Distances et médiations des savoirs*, 8. <http://journals.openedition.org/dms/877>
- Daele, A. & Docq, F. (2002, mai). *Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ?* [communication]. Colloque de l'Association internationale de la pédagogie universitaire, Belgique, Louvain-la-Neuve.
- Daguet, H. & Savarieau, B. (2014). Intégrer des classes virtuelles synchrones à l'université, simple évolution des pratiques ou mutation pédagogique ? *Frantice.net*, 8.
- De Lièvre, B. (2005, novembre). *La qualité du tutorat. La complémentarité de la rigueur et de la diversité* [communication]. Colloque Semaforad 2, université de Béjaïa, Algérie. <https://docplayer.fr/20609198-La-qualite-du-tutorat-la-complementarite-de-la-rigueur-et-de-la-diversite.html>
- Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. & Jaillet, A. (2013). *Le tutorat en formation à distance* (2^e éd.). De Boeck.
- de Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Dumont, C. (2007). Les relations enseignant-enseignés : les aspects psychoaffectifs. Dans J.-C. Manderscheid & C. Jeunesse, *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles* (p. 57-90). De Boeck Université.
- Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 10. <http://journals.openedition.org/dms/1039>
- Ferone, G. (2011). Interagir à distance en formation des maîtres. *Recherche et formation*, 68, 79-94.
- Ferone, G. (2012). S'engager dans la formation des maîtres à distance. Un paradoxe ? Dans M. Sidir, E. Bruillard & G.-L. Baron (dir.), *Actes de JOCAIR' 2012 (Journées communication et apprentissage instruments en réseau)*, 6-8 septembre 2012, Amiens.
- Ferone, G. & Lavenka, A. (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? *Distances et médiations des savoirs*, 10. <http://journals.openedition.org/dms/1047>
- Geindre, S. & Deschamps, B. (2014). L'accompagnant du repreneur : conseil, mentor ou coach ? *Entreprendre & Innover*, 21-22, 38-46.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Presses universitaires de France.

- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'université du Québec.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16, 97-115.
- Jézégou, A. (2010a). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Jézégou, A. (2010b). Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *Revue de l'éducation à distance*, 24(2), 83-108.
- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Revue de l'éducation à distance*, 26(2).
- Jouët, J. & Le Caroff, C. (2013). Chapitre 7 – L'observation ethnographique en ligne. Dans C. Barats, *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales* (p. 147-165). Armand Colin.
- Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Presses universitaires de France.
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement, ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7(1), 65-91.
- Moeglin, P. (dir.) (1998). *L'industrialisation de la formation. État de la question*. Centre national de documentation pédagogique.
- Nissen, E. (2009). Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 1(6).
- Papadopoulou, M. (2020). *Distance intégrative et accompagnement expérientiel pour une nouvelle ingénierie en FOAD. Le cas de deux dispositifs hybrides d'éducation populaire* [Thèse de doctorat, université de Tours]. <http://www.theses.fr/2020TOUR2001>
- Papi, C., Mendoza, G. A., Brassard, C., Bédard, J.-L. & Sarpentier, C. (2017). L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques. *TransFormations - Recherches en éducation et formation des adultes*, 17.
- Peraya, D. & Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue française de pédagogie*, 145, 51-61.
- Poellhuber, B., Racette, N. & Chirchi, M. (2012). De la présence dans la distance par la visioconférence Web. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 63-77.
- Quintin, J.-J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat. *Sticef*, 15. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/04-quintin/sticef_2008_quintin_04.htm
- Romani, C. (2021). L'impact de la crise sanitaire sur les entreprises et leurs organismes de formation. *Céreq Études*, 36. <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2021-07/CET-36.pdf>
- Teutsch, P., Salam, P. L. & Bourdet, J.-F. (2014). *Dynamique temporelle et dispositif hybride. Apports potentiels de l'outil de classe virtuelle* [communication]. 8^e colloque Question de pédagogie en enseignement supérieur, Brest, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01517208>

Verquin Savarieau, B. & Daguet, H. (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ? *Sticef*, 23.

Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs*, 30.

Vrillon, E. (2019). Une nouvelle évaluation de la réussite dans les MOOC à partir de registres d'usages individuels. *Questions vives*, 31. <http://journals.openedition.org/questionsvives/3933>

Wallet, J. (2012). De la synchronie médiatisée en formation à distance, les classes virtuelles une appellation mal contrôlée. *Sticef*, 19, 99-113.

ANNEXES

Tableau 1 : Présentation de l'échantillon étudié

Thème de la formation	Nombre de sessions observées	Nombre de classes virtuelles 1 observées	Nombre de classes virtuelles 2 observées
Confiance en soi et assertivité	4	2	4
Design Thinking	3	3	3
Management	4	3	3
Manager à distance	3	3	3
Gestion de projet	2	2	1
Gestion de projet agile	5	3	3
Gestion du stress	4	3	3
Gestion du temps	3	2	1
Feedback	1	1	1
Animation de réunion	2	2	0

Tableau 2 : Évaluation de l'ouverture du dispositif pédagogique étudié à partir de la grille d'évaluation du protocole Geode (Jézégou, 2010)

Composantes spatiotemporelles	SPOC
-------------------------------	------

L'accès	Est-il libre d'accéder à la formation au moment qui lui convient le mieux ?	Oui, sous réserve de la maîtrise de son emploi du temps professionnel. S'il ne suit pas le rythme conseillé, il sera contacté par l'équipe interne. 3
Le lieu	Est-il libre de choisir le(les) lieu(x) le(s) plus adapté(s) à ses possibilités pour se former ?	Oui, sous réserve de son autonomie dans son contexte professionnel. 3
Le temps	Est-il libre de choisir ses horaires en fonction de ses disponibilités ?	Oui, sous réserve de la maîtrise de son emploi du temps professionnel. 4
Le rythme	Est-il libre de choisir le rythme qui lui convient le mieux pour se former ?	Oui, s'il ne suit pas le rythme conseillé, il sera contacté pour s'assurer qu'il n'a pas de difficulté. 4
Composantes pédagogiques		SPOC
Les objectifs	Est-il libre de choisir les objectifs à atteindre au travers de sa formation et de ses apprentissages ?	1 Les objectifs pédagogiques sont préétablis ainsi que le contenu pédagogique.
Le cheminement	Est-il libre de choisir le cheminement d'apprentissage qui lui convient le mieux ?	1 Les contenus proposés suggèrent un cheminement d'apprentissage, même si le participant peut de manière autonome en établir un autre à partir des contenus.
La séquence	Est-il libre de choisir le séquençement ou l'ordre de succession des activités pédagogiques ?	2 Le participant peut suivre comme il le souhaite les contenus. La structuration des modules pédagogiques incite tout de même à suivre dans un certain ordre la formation.
Les méthodes	Est-il libre de choisir les méthodes pédagogiques qui lui conviennent le mieux (conventionnelles, actives, etc.) ?	0 Non. Les méthodes sont préétablies.
Le format	Est-il libre de choisir de travailler seul, à deux ou en groupe ?	1 Il peut le faire, mais il existe peu d'activités en groupe dans les formations.
Les contenus	Est-il libre de choisir les contenus théoriques et/ou pratiques qui lui conviennent le mieux ?	1 Des propositions de contenus et d'activités sont déjà proposées. Certaines, peu nombreuses, ont des variantes.
L'évaluation	Est-il libre de choisir les modalités d'évaluation de sa formation et de ses apprentissages ?	0 La quasi-totalité des évaluations est imposée.

Composantes de la communication éducative médiatisée		SPOC
Les supports	Est-il libre de choisir les supports d'apprentissage qui lui conviennent le mieux (polycopiés, ouvrages, textes numérisés, vidéo et/ou audio en ligne ou non, etc.) ?	2 La plupart des contenus sont imposés, certaines variantes existent (transcription sous les vidéos), mais les variantes n'existent pas systématiquement pour les formats image, texte ou audio.
Les outils de l'apprenant	Est-il libre de choisir les outils qui lui conviennent le mieux pour, si besoin, communiquer et interagir avec les formateurs et les autres apprenants (téléphone, messagerie, forum, chat, wiki, etc.) ?	1 Il y a peu de variété dans les possibilités d'échanges (commentaires écrits dans la plateforme, temps des classes virtuelles, adresse e-mail générique). Le participant peut choisir d'être contacté par SMS ou téléphone, mais ne peut lui-même s'en servir.
Les personnes	Est-il libre de choisir les personnes-ressources qui lui conviennent le mieux pour l'aider dans sa formation et dans ses apprentissages ?	2 Le participant peut s'il le souhaite faire appel à une personne-ressource, mais cela n'est pas formalisé ou suggéré dans les formations.

RÉSUMÉS

La crise sanitaire a conduit une partie des prestataires de formation à transposer leur formation à distance par l'intermédiaire des classes virtuelles. Sur ce marché concurrentiel, un organisme de formation professionnelle, spécialisé dans la formation à distance, a souhaité étudier les pratiques d'animation des classes virtuelles. La conception de ces formations, produites dans un contexte d'industrialisation de la formation en ligne, est très encadrée. Seul le temps d'animation des classes virtuelles est délégué aux formateurs chargés de l'accompagnement de ces formations. Cette étude de cas vise à comprendre comment se déroulent ces temps synchrones dans un dispositif de formation à distance faiblement ouvert, où les participants échangent peu dans la plateforme de formation. L'analyse par observation des enregistrements de 50 classes virtuelles montre que les formateurs s'en saisissent comme d'un temps transmissif. Loin d'être un temps de remédiation à la faiblesse des échanges en ligne, leurs pratiques d'animation ne soutiennent que partiellement la « présence à distance ». À la suite de ce bilan mitigé, des évolutions dans l'ingénierie sont présentées et discutées.

During the Covid19 pandemic of the year 2020, vocational training providers has to adjust their training system to distance. Most of them use virtual classroom to do so. In a competitive market, a vocational training system involving media provider want to study the practices of animation of virtual classrooms. The design of trainings is standardized but not the animation of virtual classrooms which is trainers task. Investigation by observation of 50 virtuals classrooms reveals that trainers use virtual classroom for theoretical knowledge. This educational synchronous time is not a moment where learners exchange. Virtual classroom in this training system do not compensate for the lack of presence. Following those results, the vocational training provider takes measures to enhance it pedagogical engineering.

INDEX

Mots-clés : classes virtuelles, SPOC, formation professionnelle à distance, formateur, pratique d'animation

Keywords : virtual classrooms, SPOC, vocational training, training system involving media, practises of animation

AUTEUR

ÉLÉONORE VRILLON

Docteure en sciences de l'éducation, elle a été chercheuse associée au sein de l'IREDU (UBFC) où elle a réalisé sa thèse intitulée « De l'égalité formelle aux usages réels : déterminants et effets du suivi des MOOC dans les trajectoires socio-professionnelles ». Actuellement responsable de recherche et développement dans un organisme de formation professionnelle à distance, elle est aussi maître de conférences mi-temps (PAST) en sciences de l'éducation et de la formation au CREAD (université de Rennes 2).

Quelle présence pour accompagner l'apprentissage à distance ?

Une analyse didactique clinique du temps didactique

Which presence for supporting remote learning?

Nathalie Carminatti, Christiana Charalampopoulou et Marie-France Carnus

Introduction

- 1 Dès mars 2020, les conséquences sanitaires de la pandémie mondiale de Covid-19 ont conduit à des mesures inédites de confinement qui ont perturbé l'ensemble des dynamiques sociales. Dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (EEF), l'enjeu global et prioritaire de ces mesures s'est traduit par la nécessité de maintenir une « continuité pédagogique » pour toutes les acteurs-rices du système éducatif. Cette dérégulation sans précédent a provoqué l'émergence de pratiques enseignantes distancielles adaptatives plus ou moins efficaces au regard de l'enjeu recherché. En effet, confinés dans des contextes culturels, institutionnels et locaux extrêmement variés, les professionnel·les des métiers de l'EEF ont été confronté·es dans l'urgence et de manière plus ou moins accompagnée à une situation exceptionnelle.
- 2 Dans ce contexte de crise, le projet EDiCOViD a été formalisé par huit chercheur·se·s¹ de l'équipe de didactique clinique (EDiC). Ainsi, à l'interface de la recherche et de la formation, sa conception est irriguée et structurée par des apports théorico-méthodologiques de cette orientation scientifique (Carnus & Terrisse, 2013). La recherche-action² EDiCOViD comporte trois volets chronologiques et interdépendants : une enquête visant à dresser un état des lieux des pratiques adaptatives distancielles et hybrides des sujets de l'institution en réponse à l'injonction de « continuité pédagogique » ; la production d'un récit de pratiques permettant d'accéder à une compréhension plus fine, au cas par cas, de ces pratiques adaptatives et, enfin, la conception et la mise en œuvre d'ingénieries hybrides didactiques cliniques

coopératives (IHD2C) de la maternelle à l'université (Carminatti et al., 2021 ; Carnus et al., 2021). Le troisième volet, irrigué par les deux premiers, est central dans cet article.

- 3 En raison de la crise sanitaire, les enseignant·es, les éducateur·rices et les formateur·rices 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 des enseignant·es a été de créer en quelque sorte une présence à distance (Jézégou, 2010) pour maintenir le lien avec les apprenant·es en revisitant plus ou moins à leur insu les modalités du contrat didactique (Brousseau, 1990). En effet, ce passage forcé a généré des redéfinitions des temps et des espaces d'enseignement/apprentissage (E/A) entraînant de nouvelles stratégies d'apprentissage chez les élèves. Si les enseignant·es enseignent différemment, les apprenant·es apprennent également différemment. Ce constat nécessite, selon nous, une réflexion autour de nouvelles pratiques d'accompagnement des élèves pour apprendre à distance. Dans cet article, nous développerons une clinique du temps didactique dans l'accompagnement à « distance » tout en nous appuyant sur deux cas concrets de situations d'E/A³ en ligne.

Cadre notionnel

La « continuité pédagogique »

- 4 La « continuité pédagogique⁴ » vise à maintenir un lien entre les professeur·es et leurs élèves, à entretenir les connaissances déjà acquises par ces derniers tout en permettant l'acquisition de nouveaux savoirs. Ce lien semble se complexifier lorsqu'il émerge dans un contexte où l'on exige des enseignant·es une adaptabilité immédiate et inconditionnelle. Le 18 mars 2020, Jean-Michel Blanquer mettait en place l'opération *nation apprenante*, fer de lance de cette « continuité pédagogique » à la française (Wagnon, 2020). Il s'agissait entre autres de maintenir un lien d'E/A entre les enseignant·es, les élèves (ou les étudiant·es) et les familles. Grâce à des outils stratégiques, le ministère anticipe l'annonce de la fermeture des établissements scolaires d'une part et d'autre part véhicule l'idée que la « continuité pédagogique » a un contenu. « Pour tous les élèves, de l'enseignement primaire comme de l'enseignement secondaire, il restera primordial d'installer et d'entretenir un lien d'attention rassurant et personnalisé avec chacun, si des mesures de fermeture d'écoles et d'établissements devaient être prises » (BO n° 10 du 5 mars 2020).

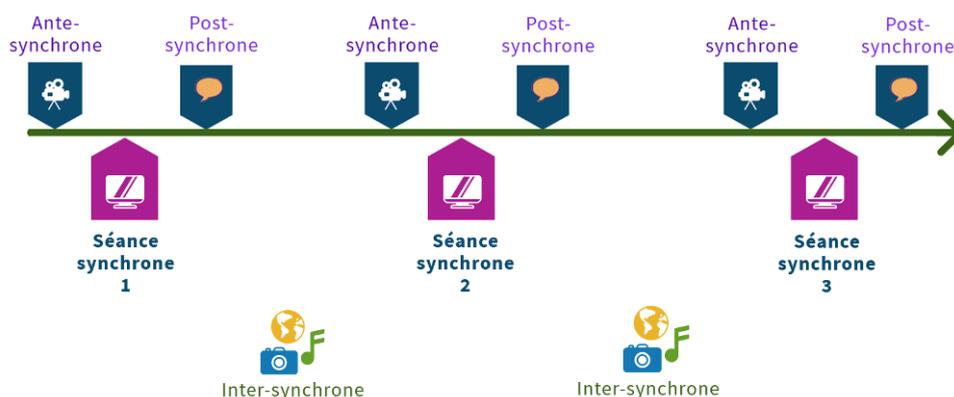
De la classe réelle à la classe virtuelle : les modalités synchrone et asynchrone

- 5 Dans une classe réelle, faire classe, c'est être ensemble dans le même lieu et au même moment. L'enseignant·e et les élèves co-construisent 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 ». En effet, l'enseignant·e est l'objet de projection de la part des apprenant·es et *vice versa*.

« Ce Sujet adresse aux élèves un certain nombre de demandes et l'asymétrie de la situation fait que c'est bien lui qui est en position d'imposer prioritairement sa fantasmagorie personnelle » (Chaussecourte, 2009, p. 132). L'espace psychique de la classe est modelé en fonction du rapport au savoir de l'enseignant·e. Il se construit avec le concours des apprenant·es et va faire émerger ce que l'enseignant·e manifeste de son rapport au savoir dans la situation didactique et donc ce que les apprenant·es pourront ou voudront en recevoir.

- 6 En revanche, dans la classe virtuelle, l'enseignant·e 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 ou par audio, de partager et d'échanger des documents audio ou vidéo. Pour autant, enseignant·es comme apprenant·es ne sont pas dans le même lieu. Si l'image idéalisée et la charge fantasmagorie des élèves continuent de prédominer, elles se font au travers d'une interface qui peut fragiliser le Soi collectif⁵ (Abraham, 1989). Il y a une absence de contacts directs et de contiguïté des activités pouvant créer un sentiment d'éloignement voire d'isolement (Bertrand et al., 1994 ; Poellhuber et al., 2011 ; Racette, 2009). Des études mettent en évidence le besoin pour l'élève ou l'étudiant·e de ressentir un contact physique avec les autres apprenant·es et un lien « réel » avec le dispositif proposé (Bourdages, 1996, cité dans Brassard & Teutsch, 2014 ; Bourdet & Leroux, 2009 ; Sauvé et al., 2006). Ces études soulignent la nécessité d'une réflexion sur l'accompagnement à mettre en place au cours des phases synchrones et asynchrones de ces situations d'apprentissage à distance.
- 7 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·e et les apprenant·es sont réunie·s simultanément dans un même espace proche ou lointain, au même moment. Les interactions didactiques entre l'enseignant·e et l'apprenant·e à propos d'un savoir (triangle didactique) s'effectuent en temps réel⁶. En mode asynchrone formel⁷, l'enseignant·e propose des ressources pouvant être consultées à tout moment (en temps différé), laissant à chacun·e la capacité d'organiser son apprentissage en autonomie, librement et à son propre rythme. Les interactions entre les sujets se passent en temps virtuel⁸, dans le sens de potentiel, de latent.
- 8 Le mode asynchrone peut avoir lieu avant un temps synchrone (ante-synchrone) ou après (post-synchrone) ou entre deux temps synchrones (inter-synchrone). Dans l'ante-synchrone, les activités demandées sont la plupart du temps de l'ordre de la préparation, autrement dit, il s'agit de la lecture de nouveaux documents, de la recherche sur Internet, de visionnage de vidéos ou de l'écoute d'exposés pour préparer la leçon suivante. Un exemple de pratique ante-synchrone est la classe inversée. Lors du post-synchrone, le travail demandé est souvent de l'ordre de la pratique et de la reprise, comme les révisions, la correction d'exercices déjà vus, l'apprentissage de leçons, les exercices supplémentaires, la répétition et l'entraînement. Il peut consister aussi en du travail de poursuite, défini comme de l'approfondissement dans une nouvelle situation, du prolongement (Lee & Pruitt, 1979). Une troisième modalité sur l'axe du temps⁹ comprend l'inter-synchrone et correspond au fait que le travail traverse l'ensemble de la séquence, sous forme de projet (figure 1).

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



De la présence en classe à une présence à distance

- 9 La présence en classe des sujets (enseignant·e·s et apprenant·e·s) est perçue comme « une proximité physique où les corps constituent les interfaces de communication verbale et non verbale » (Jézégou, 2019, p.144). Hall (1984a) a mis en évidence l'existence d'espaces invisibles accrochés à nous comme des bulles. Ces zones émotionnelles sont aussi de véritables zones d'échanges sensoriels¹⁰. La proximité implique la coprésence en un lieu et un temps donnés (ici et maintenant) pour réaliser une tâche didactique définie. La question du temps est aussi culturelle¹¹ (Hall, 1984a). Dans notre culture, la pensée fonctionne selon un schéma linéaire, si l'approche séquentielle semble plus « maîtrisable » dans un environnement lui-même stable, elle peut être génératrice de tensions, les structures temporelles n'étant pas inhérentes aux rythmes biologiques des êtres humains ou à leurs impulsions créatrices (Hall, 1984b).
- 10 Une situation d'E/A à distance – ici appelée « lointaine » –, malgré le fait qu'elle se caractérise par une séparation physique des sujets, peut être vécue en proximité (Jézégou, 2019). Ce type de proximité est constitutif d'une forme de présence. Autrement dit, la présence permet de réduire l'impression de distance à la fois sur l'axe du temps et de l'espace et de générer en quelque sorte une forme de proximité grâce aux environnements numériques. Dans ce dernier cas, les interactions didactiques entre les sujets sont instrumentées (Rabardel, 1995) ou médiatisées (Peraya, 2014). De façon métaphorique, l'apprenant·e peut ressentir la présence de l'enseignant·e en atténuant ainsi la distanciation géographique qui les sépare et éprouver une sensation de proximité. Il peut apprécier la présence de l'enseignant·e jusqu'à le sentir proche notamment grâce à sa réactivité face aux demandes d'aide, d'accompagnement ou de soutien. Cette sensation de présence imaginaire ou réelle résulte de certaines formes d'interactions didactiques ou adidactiques (Brousseau, 1998) entre les sujets (enseignant·e·s-apprenant·e·s, apprenant·e·s-apprenant·e·s). Par exemple, lorsque les apprenant·e·s échangent via le *chat* avec l'enseignant·e ou lorsque les apprenant·e·s réalisent une tâche collaborative via un document partagé en ligne.

- 11 Nous soutenons avec Jézégou (2019) que « plus la présence est élevée, plus la distance est réduite et la proximité est forte » (p.148). La présence peut être de nature didactique ou communicationnelle. La première consiste à établir une relation didactique entre les sujets tandis que la deuxième vise la simple communication, l'échange et le dialogue entre les sujets de façon synchrone ou asynchrone. Nous déduisons ainsi que la présence dépend de l'expérience vécue par les enseignant·es et par les apprenant·es en tant que sujets qui participent à une relation didactique.
- 12 Notre ancrage théorique en didactique clinique nous conduit à mettre au centre de nos analyses le Sujet. En effet, dans les situations lointaines, aussi bien que dans celles qui sont proches, ont lieu des activités en présence ou en absence des sujets-enseignant·es et apprenant·es. Est présent·e celui ou celle qui s'engage de manière totale ou partielle, animé·e par une diversité d'intentions de nature à orienter ses actions ou à persévérer dans une situation dans laquelle il·elle a un rôle à jouer ou à tenir. Ainsi, les notions de présence et d'intention nous apparaissent étroitement liées. Entre présence « manifeste » (le tout ici) et absence « totale » (le tout ailleurs), il est possible de repérer différents positionnements sur l'axe du Sujet en fonction des intentions didactiques.

Un contrat didactique d'une autre nature

- 13 Dans toute situation adidactique (Brousseau, 1998), l'enseignant·e tente de faire savoir à l'apprenant·e ce qu'il veut qu'il fasse, l'entraînant non pas à communiquer la connaissance visée, mais à dévoluer¹² un problème dont la résolution permet la construction de l'enjeu de savoir. Si l'élève entre dans ce jeu, alors il y aura apprentissage, mais si ce dernier refuse ou évite le problème alors l'enseignant·e se verra dans l'obligation de l'accompagner de manière plus ou moins ostensive¹³. Se noue ainsi un contrat qui détermine explicitement et implicitement les responsabilités de l'enseignant·e et de l'enseigné·e dans leur relation didactique (Brousseau, 1990). Ce qui nous intéresse ici est le contrat didactique, c'est-à-dire la part du contrat qui est spécifique des savoirs et compétences en jeu qui sont à la fois de nature disciplinaire, transversale et numérique. Brousseau détaille quelques conséquences de ces obligations réciproques : l'enseignant·e est supposé·e créer les conditions favorables à l'appropriation des connaissances et les reconnaître ; l'apprenant·e est supposé·e satisfaire ces conditions ; la relation didactique doit continuer coûte que coûte et l'enseignant·e s'assure que les acquisitions antérieures et les conditions nouvelles offrent à l'apprenant·e la possibilité de l'acquisition.
- 14 Dans le cadre d'un enseignement à distance, la règle du jeu nécessite d'être remaniée dans le sens d'une explicitation a minima des attentes réciproques au regard du degré d'autonomie de l'apprenant·e et de son rapport au numérique. L'enseignant·e est alors amené·e à expliquer une méthode de production de la réponse : comment prendre en compte les connaissances antérieures, comment comprendre et construire une connaissance nouvelle, comment aller chercher et utiliser les ressources stockées, comment reconnaître, anticiper les questions, résoudre les problèmes et – *in fine* – comment apprendre. L'enseignant·e est donc amené·e à réorganiser les connaissances afin qu'elles se prêtent à l'enseignement à distance et à cette nouvelle épistémologie des savoirs. Il devient nécessaire de revisiter la genèse des contenus à enseigner en fonction des nécessités du contrat didactique : la transposition didactique rend compte

de cette transformation (Chevallard, 1985). L'accompagnement de l'apprentissage à distance par l'enseignant·e consiste à tout faire lors des phases synchrones pour faire produire par l'élève les comportements attendus. Lors des phases asynchrones, l'enseignant·e est amenée à organiser et à réguler en amont (ante-synchrone) et en aval (post-synchrone) un milieu favorable permettant à l'élève d'accéder aux connaissances qui lui permettront par la suite de prendre à sa charge les problèmes qui apparaîtront lors de l'enseignement synchrone à distance. Tout l'enjeu de l'accompagnement à distance est condensé dans les phases asynchrones où l'enseignant·e « physiquement absent·e » devra faire en sorte que l'apprenant·e seul·e se prenne en charge et que cette situation ne soit pas ressentie comme dangereuse, mais plutôt comme facilitatrice pour mieux vivre les phases synchrones à distance.

Cadre théorique

- 15 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 psychologiques et sociales 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, enjeu de la transmission-appropriation, à l'institution qui lui assigne une place de Sujet Supposé Savoir ou de Sujet Supposé ne pas encore Savoir (Carnus & Alvarez, 2019), à l'épreuve qui en tant que moment interactif de vérité le convoque avec ce qu'il est et ce qu'il sait, mais aussi ce qu'il ne sait pas (Carnus, 2009).
- 16 Inscrit dans cette double filiation clinique et didactique, le troisième volet du projet RA-EDiCOViD porte sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de dispositifs d'E/A d'un nouveau genre : les ingénieries hybrides didactiques cliniques coopératives (IHD2C). Considérée comme une « phénoménoteknikue » et non comme un dispositif de validation de contenus et de méthodes d'enseignement (Chevallard, 1985), 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). En effet, dans sa fonction exploratoire ou diagnostique, l'ingénierie didactique ouvre « le champ des possibles de l'enseignement en construisant une niche expérimentale où un objet non observable directement puisse vivre et où certaines caractéristiques de son fonctionnement puissent être observées » (Artigue, 2002, p. 69). 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). L'ingénierie coopérative s'organise notamment autour du postulat de la mise en synergie des acteurs·rices au sein de collectifs regroupant des

chercheur·e·s et des professeur·e·s partageant des objectifs communs à des fins de recherche et de formation (Sensevy, 2011).

- 17 Chaque collectif d'IHD2C agrège potentiellement autour d'une collaborateur·rice de terrain (CoT) : une chercheur·se EDiC, une spécialiste de la discipline, une spécialiste TICE¹⁴, une représentant·e académique, une représentant·e de l'établissement dans lequel se déroule l'ingénierie, une représentant des usagers concernés et au cas échéant d'autres collaborateurs·rices. Dans cette équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle, chacune contribue avec son déjà-là à la production collective (Carnus, 2021).

Problématique et questions de recherche

- 18 Centrées sur le suivi des enjeux de Savoir dans le cadre d'une ternarité revisitée, nous cherchons à décrire et comprendre la complexité des phénomènes didactiques au filtre de la logique énigmatique du Sujet. Dans le contexte de l'IHD2C, l'E/A à distance nous amène à interroger la notion de présence et les formes qu'elle peut prendre à distance pour accompagner les apprentissages à distance dans les phases synchrones et asynchrones de l'enseignement.
- 19 Dans cet article, notre intention sera d'éclairer les pratiques mises en œuvre par les enseignant·e·s pour faire apprendre à distance et de donner à voir les formes que ces pratiques peuvent prendre dans les phases synchrones et asynchrones, dans différentes institutions scolaires et universitaires. Notre postulat repose sur les conditions de la prise en compte de nouvelles formes d'apprentissage (E/A à distance, temps synchrones et asynchrones) permettant ainsi le lien et l'arrimage entre enseignement à distance et apprentissage à distance. Il en découle deux questions de recherche :
- Comment les enseignant·e·s ont-ils et elles maintenu le lien pédagogique ou didactique à distance avec leurs élèves ou leurs étudiant·e·s pendant la pandémie ? Quelles pratiques d'accompagnement et de suivi des temps synchrones et asynchrones ont-ils et elles mises en œuvre ?

Cadre méthodologique

- 20 Notre méthodologie s'appuie sur des ingénieries hybrides didactiques cliniques coopératives (IHD2C) (Carnus et al., 2021). Cette méthodologie inédite et composite se déploie et s'organise dans le croisement des trois temps de la méthodologie didactique clinique dans lesquels s'emboîtent les quatre phases de la méthodologie d'ingénierie didactique.

Le temps du « déjà-là »

- 21 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 matière de savoirs à construire et de compétences à développer. Grâce à un entretien d'accès au déjà-là des CoT, nous procédons à l'analyse *a priori* du degré d'hybridité de la séquence et des comportements attendus par les apprenant·e·s au regard de l'appropriation des

enjeux de savoir et des conditions matérielles et humaines de la mise en œuvre. 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 apprenant·es 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

- 22 Le temps de l'épreuve (expérimentation) est celui du réel durant lequel le Sujet s'éprouve, éprouve et fait ses preuves (Carnus, 2009). Nous y accédons grâce à l'observation médiante de la pratique effective *in situ* à l'aide d'une ou plusieurs caméras (filmage ou autofilmage de quelques séances), ce qui permet de constituer un corpus à la fois audio et vidéo. L'audio relatif aux interactions didactiques est intégralement retranscrit. 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 « à chaud » réalisés juste avant et juste après chaque intervention (auprès des CoT).

Le temps de l'après-coup¹⁵

- 23 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. L'après-coup est un temps de remaniement opéré par les sujets (Freud, 1895). Il permet aussi de confronter les hypothèses des chercheur·se·s au point de vue des sujets, enseignant·es comme apprenant·es, 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. Cette analyse permet de dégager le degré d'hybridité effectif en même temps que les comportements observés chez l'enseignant·e dans la mise en œuvre du scénario didactique et chez les apprenant·es au regard de l'appropriation des enjeux de savoir et des conditions matérielles et humaines de la mise en œuvre.

Résultats (présentation de deux vignettes didactique clinique)

Yann : « Ça commence à faire très lourd »

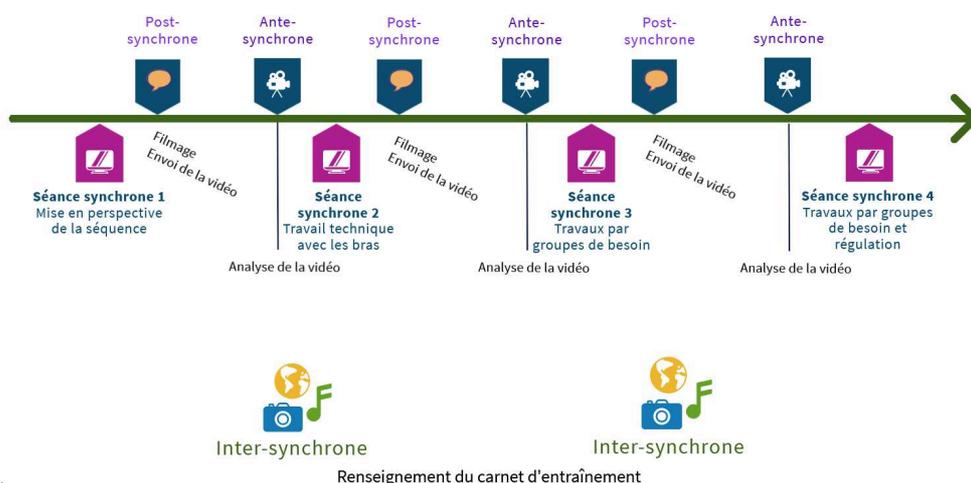
Présentation de l'IHD2C et du CoT

- 24 L'objectif de cette ingénierie, qui se déroule dans une classe de terminale, est de suivre le fil des enjeux de savoir à travers une expérience corporelle dans une activité d'expression codifiée : le *Low Intensity Aerobic* (LIA)¹⁶. Cette activité gymnique s'inscrit pleinement dans le cadre des programmes¹⁷ d'Éducation physique et sportive (EPS) au lycée et permet de construire des compétences motrices spécifiques (coordonner des actions de déplacement à l'aide de pas codifiés avec des actions du haut du corps et plus

spécifiquement l'utilisation des bras selon une codification spécifiée) en lien avec la reproduction de formes codifiées en même temps que des compétences méthodologiques (se filmer, poster ma prestation sur Pronote, coacher mon binôme) et sociales comme s'informer, composer, mémoriser, s'entraîner et juger. Lors de l'analyse *a priori*, le degré d'hybridité de la séquence est estimé à 72 % (temps asynchrone / temps total d'apprentissage).

- 25 Le CoT, Yann, a une quarantaine d'années et enseigne depuis quinze ans. Il est à la fois enseignant d'EPS et formateur d'enseignants d'EPS. « Timide » et « empêché » lorsqu'il était élève, Yann est hyperactif et passionné par tout ce qu'il fait. Il adore l'informatique et les technologies numériques. Dès la cinquième, il s'était construit un blog pour échanger avec ses amis. Après avoir suivi une scolarité « tranquille », il hésite entre les études en informatique et l'EPS. Il entre en STAPS¹⁸ par défi après des remarques d'une de ses professeures de terminale : « tu n'y arriveras jamais »...
- 26 Depuis le 5 octobre 2020, l'enseignement de l'EPS au lycée où exerce Yann se fait entièrement à distance et « ça commence à faire très lourd... ». Yann travaille en équipe avec une collègue qui, elle aussi, participe à l'IHD2C. Ils utilisent Pronote et surtout Classroom pour le travail asynchrone. Les élèves ont eu une courte formation en début d'année sur l'usage de ces outils. Les moments synchrones sont assurés en visioconférence par Zoom sur des créneaux de 45 minutes. Le public étant plutôt favorisé, tous les élèves ont le matériel nécessaire pour la « continuité pédagogique » et notamment, en plus de l'ordinateur, un smartphone pour se filmer ou se faire filmer.
- 27 La séquence a lieu lors du deuxième trimestre 2021 et s'organise autour de quatre visioconférences. Entre chacune de ces classes virtuelles, Yann soumet à ses élèves un cahier des charges organisant pas à pas l'apprentissage de ces derniers : les élèves sont en duo, chacun étant le ou la coach de l'autre. Après la visioconférence, les élèves se filment et envoient leur prestation à leur camarade-coach qui analyse la vidéo à partir de critères précis et spécifiés dans le carnet d'entraînement posté sur la plateforme. Ce carnet se compose d'une grille d'évaluation¹⁹, d'une classification des ressources en LIA, d'une synthèse des apprentissages et de trois onglets caractérisant les trois étapes d'apprentissage correspondant aux trois temps asynchrones post-synchrones (figure 2).

Figure 2 : Les phases synchrones, ante, post et inter-synchrones dans la séquence de Yann



- 28 Le carnet d'entraînement précise ce qu'il faut faire d'ici la fin de la séquence (construire et réaliser en rythme et deux fois de suite trois blocs de 32 temps), les consignes de sécurité (échauffe-toi, hydrate-toi avant et après l'effort, pratique avec des chaussures de sport dans un espace dégagé de 40 × 70 cm), le travail demandé à chaque étape de l'apprentissage (un rendu vidéo, un plan d'entraînement, un coaching) et les compétences à acquérir pour l'élève dans son rôle de juge. Le carnet d'entraînement constitue ici le « cordon ombilical » qui relie l'élève, le ou la coach et l'enseignant tout au long de la séquence.

Premier bilan sur le maintien du lien et les pratiques d'accompagnement

- 29 Après la première visioconférence, Yann dépose sur Classroom une infographie (figure 3). Les élèves peuvent analyser leur prestation et celle de leur camarade et mettre en relation ce qu'ils ont ressenti au cours de la prestation, l'objectif à poursuivre pour la classe virtuelle n° 2 ainsi que les pistes de travail pour atteindre cet objectif.

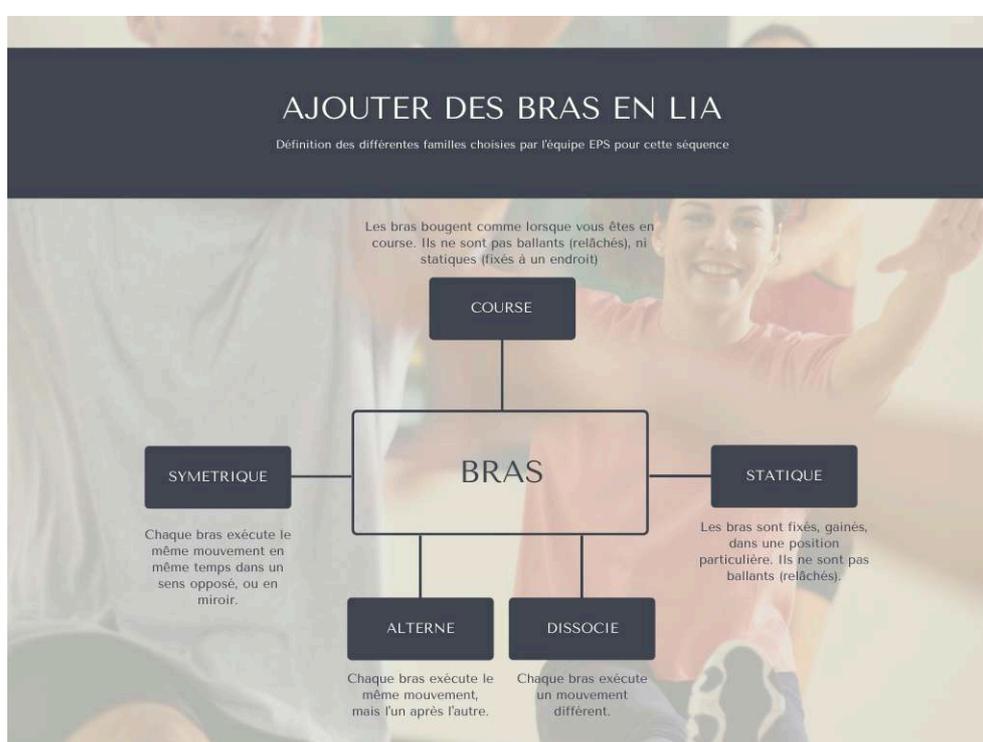
Figure 3 : Exemple de ressource pédagogique de Yann (infographie « Analyser sa prestation »)



- 30 Au cours de la classe virtuelle n° 2, Yann commence par prendre des nouvelles de ses élèves. Il note toutes leurs remarques et précise, après l'envoi des carnets d'entraînement, l'objectif prioritaire à poursuivre : enrichir la chorégraphie en coordonnant les déplacements (bloc de pas) avec une utilisation des bras. Il explique comment va se mettre en place le processus d'apprentissage et rassure ses élèves en ce sens. Il revient également sur le barème d'évaluation et plus particulièrement sur le rôle de coach qui devrait permettre aux élèves de comprendre les catégories retenues pour le barème et ainsi les mettre en œuvre lorsqu'ils sont acteur-ric. Enfin, Yann précise aux élèves qu'il est possible de travailler par groupe sur les temps asynchrones.

- 31 Les contenus portent spécifiquement sur le rôle des bras. Les élèves, répartis par trois ou quatre dans des salles virtuelles, observent la vidéo d'une chorégraphie postée sur le carnet d'entraînement, constituée de trois blocs de 4 fois 8 temps chacun. Ils et elles doivent ensemble identifier les familles de bras utilisées au cours des différents blocs. Pour cela, les élèves disposent d'une seconde infographie (figure 4) présentant les contenus ainsi qu'une fiche de recueil de données (issus d'un getSheet collaboratif en direct). Parallèlement et après la visioconférence, les élèves devront répondre aux attentes imposées par l'enseignant, s'entraîner pour pouvoir renseigner l'étape n° 2 du carnet d'entraînement, déposer une nouvelle vidéo de leur prestation sur l'espace Classroom et l'envoyer à leur camarade-coach. Au cours de cette seconde visioconférence, Yann passe de salle en salle, régule en fonction des réponses qui apparaissent dans le document collaboratif, répond à l'ensemble des questions posées par les élèves, explique la spécificité de chaque famille de bras et précise que si certaines ont des difficultés, il est plus facile d'utiliser les familles « course » et « symétrique ».

Figure 4 : Exemple de ressource pédagogique de Yann (infographie « Les bras »)



- 32 À la suite de ce temps synchrone à distance, chaque élève envoie à son camarade-coach une nouvelle vidéo (sous 2 à 3 semaines) que ce dernier analysera à partir de deux infographies, ce qui lui permettra de compléter l'étape 2 du carnet d'entraînement correspondant à la seconde étape d'apprentissage. Ce travail constitue une nouvelle phase asynchrone à distance accompagnée d'un exemple concret posté sur la plateforme.
- 33 Après la présentation de cette micro-ingénierie, il est possible de faire un premier bilan au sujet de la pratique d'accompagnement de Yann pour maintenir le lien avec ses élèves et être présent à distance. Cet enseignant 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 seule et à conserver une confiance en soi. Lors des phases synchrones, Yann met en place des salles virtuelles où les élèves s'entraînent à trois ou quatre et dans lesquelles il a la possibilité d'observer, d'interagir avec de petits groupes et de réguler en temps réel les apprentissages des élèves.

- 34 Les phases asynchrones (ante, post et inter-synchrone) sont nourries par des infographies permettant aux élèves de continuer leurs apprentissages, de poster des vidéos et de les analyser. Les carnets d'entraînements sont systématiquement envoyés après chaque phase de filmage par les élèves. Ils sont corrigés et renvoyés par Yann permettant ainsi un retour sur l'activité de l'élève et une régulation sur ce qu'il reste à faire pour atteindre l'objectif terminal. Ces phases ne sont pas, par essence, sous le contrôle de l'enseignant, mais se révèlent au travers de l'ensemble des productions des élèves. Elles renouvellent le contrat didactique en donnant à voir les attentes implicites des protagonistes de l'E/A. En effet, la séquence telle qu'elle est construite et vécue montre qu'au-delà des compétences disciplinaires en EPS, l'enseignant cherche également à évaluer des compétences méthodologiques, sociales et numériques. Ce contrat didactique revisité témoigne d'une réelle entrée par les compétences où l'autonomie représente une des clés de la réussite. À ce stade de la recherche, il est impossible de mesurer le temps que l'élève consacre réellement à l'entraînement et son niveau d'engagement.

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

Présentation de l'IHD2C et du CoT

- 35 L'IHD2C en question est conduite au sein des unités d'enseignement (UE) recherche d'un master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) en Inspé²⁰. Il s'agit d'une formation hybride s'adressant principalement aux enseignant·es (premier et second 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 étudiant·es présentent oralement l'avancée de leur recherche aux formateurs·rices et aux autres étudiant·es. Deux temps composent l'organisation du séminaire du mois de février qui fait l'objet de la micro-ingénierie : un temps de présentation de l'état de leur recherche par les étudiant·es de M2 (premier jour) et un temps de présentation de leur projet de recherche par les M1 (matinée de la deuxième journée). Ces temps de présentation sont organisés par petits groupes (îlots), où les étudiant·es se joignent après avoir lu les résumés des interventions produites et diffusées en amont via un document partagé en ligne. En aval de chaque présentation, les personnes présentes à l'îlot écrivent leurs retours dans un document collaboratif où sont repérés les points saillants de la recherche (cadres théorique et méthodologique) et les conseils apportés sur le fond et la forme.
- 36 Les compétences visées lors de ce séminaire sont disciplinaires (ex. : formuler une problématique, établir un plan de recherche), numériques (ex. : travailler avec les outils FOAD²¹) et transversales (ex. : travailler en équipe, développer l'écriture collaborative). Lors de l'analyse *a priori*, le degré d'hybridité de la séquence est estimé à 87 % (temps asynchrone / temps total d'apprentissage).

- 37 Le CoT, Jules, est un professeur agrégé d'EPS de 44 ans et formateur académique sur des thématiques transversales telles que le numérique. Il est titulaire du master dans lequel il enseigne et en coordonne la première année. Ses débuts en formation se sont faits en EPS, mais aussi sur les thématiques transversales du numérique et de l'école inclusive. Ce formateur utilise le numérique « depuis longtemps » sans pour autant avoir suivi de formation institutionnelle aux pratiques pédagogiques numériques. Il a été gestionnaire du réseau pédagogique et administrateur de l'ENT de son ancien collège entre 2010 et 2017, période pendant laquelle il formait ses collègues à l'usage du numérique éducatif. Étant à l'aise avec les outils numériques, il a pu intervenir à l'Inspé dans le master MEEF hybride où il a été identifié par ses collègues comme une personne compétente dans l'usage du numérique pour l'enseignement et l'évaluation. Avec la pandémie, il n'a pas eu à réinventer sa pratique quotidienne : « Je suis habitué aux outils d'enseignement à distance et plutôt d'une nature à anticiper les choses. »
- 38 L'agencement par l'enchaînement au sein de petits ateliers des présentations des travaux de recherche plutôt qu'un dispositif frontal en plénière a ses racines au sein de l'expérience personnelle qu'a Jules de cette même formation en tant qu'étudiant : « j'avais mal vécu le frontal... pas infantilisant... mais humainement pas satisfaisant... » ; « un peu comme un gamin pas à l'aise en danse contemporaine, tu ne vas pas le faire danser direct devant tout le monde, tu fais d'abord des petits groupes... ». Cette impression négative de l'ancien dispositif « trop frontal » lui a permis de proposer des modifications structurelles pour l'optimiser et horizontaliser les relations.

Premier bilan sur le maintien du lien et les pratiques d'accompagnement

- 39 L'accompagnement des étudiant·e·s par le formateur comporte de multiples dimensions temporelles avant, pendant et après le séminaire de recherche. De plus, la préparation et la rédaction du mémoire de recherche traversent toute la séquence, illustrant ainsi le travail inter-synchrone.
- 40 Avant le séminaire (phase ante-synchrone), sur la page Moodle de l'UE concernée, s'affichent des informations générales concernant l'organisation de la formation : noms de formateurs·rices, objectifs de l'UE, compétences visées, simulateur d'évaluation et lien vers le forum de discussion. 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 dépose sur la même page des ressources textuelles et audiovisuelles sous format de documents partagés pour accompagner les étudiant·e·s dans la préparation du séminaire. Par exemple, une capsule vidéo (tutoriel) réalisée par Jules est diffusée aux apprenant·e·s (via Moodle et par courriel) afin de présenter les consignes, les attentes, les ressources didactiques et la démarche méthodologique du séminaire.
- 41 Ses pratiques d'accompagnement dans ce temps ante-synchrone consistent à expliciter les objectifs et les attentes vis-à-vis des apprenant·e·s, à présenter le contrat didactique et le contrat d'évaluation, à mutualiser les ressources et à expliciter les tâches prescrites pour préparer le temps synchrone, c'est-à-dire le séminaire de recherche. L'anticipation est l'élément central de cette organisation à travers l'ergonomie des supports, que ce soit la page Moodle, le tutoriel ou les documents. Pour faire « culture commune », il associe une identité graphique à tous ses supports numériques en

incluant des logos, une table des matières, des hyperliens intradocuments et entre documents, des codes couleur, etc. Ainsi, Jules anticipe les besoins de ses étudiant·es dans l'usage en les rendant les supports le plus ergonomiques possible.

- 42 De plus, le formateur 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) ». Son intention est traduite dans la manière dont il organise le temps ante-synchrone, avec la mise à disposition des informations nécessaires pour la réussite des étudiant·es.
- 43 Pendant le séminaire (phase synchrone), le formateur, 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. La séance débute avec un moment de présentation et de rappel des consignes (contrat didactique, règles des interactions didactiques). Des moments de *briefing* sont également prévus afin de permettre aux étudiant·es de poser leurs questions au formateur et de récupérer les documents partagés via le *chat* de Zoom.
- 44 Si, pour Jules, accompagnement est synonyme de participation active de la part des apprenant·es, le séminaire véhicule sa volonté de développer un apprentissage social et actif, puisque à la fin de chaque présentation, les participant·es qui écoutent remplissent un document collaboratif en repérant les éléments saillants de la présentation tels que la problématique ou le cadre théorique et méthodologique (figure 5). La place centrale des documents collaboratifs traduit ainsi ses intentions didactiques qui sont de l'ordre de la « culture de l'écriture collaborative » et de l'« horizontalisation des relations didactiques ».

Figure 5 : Document collaboratif proposé par Jules

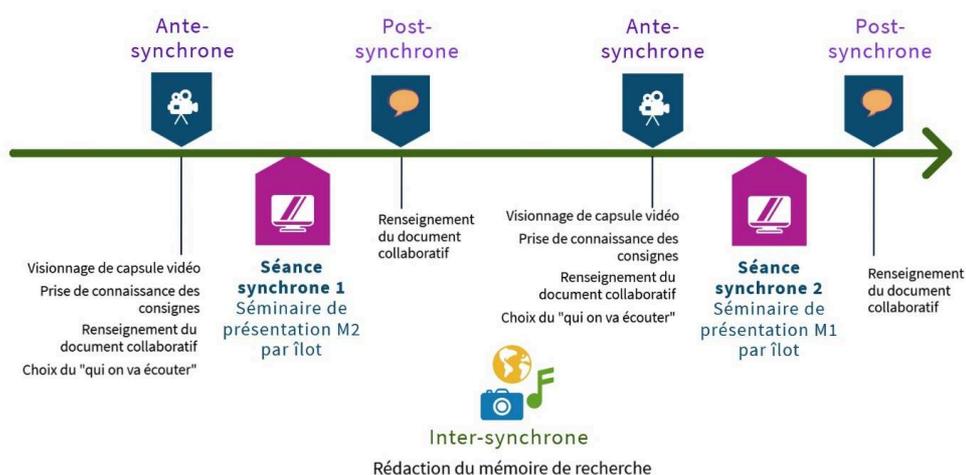



Séminaire de recherche des master - 16/02/2021
 PRISES DE NOTES ÉCOUTANTS ET RETOUR SUR SÉMINAIRE
 Accès séminaire: <https://>

Nom/Prénom	
Retour début ICI	
1ère présentation	2ème présentation
ex: M2 - Nom/ Prénom	
Problème initial: Cadre(s) théorique(s) repéré(s): Concepts et notions repérés: Problématique: Cadre méthodologique: Conseils sur la forme de la présentation: Conseils sur le fond:	

- 45 De plus, les exposant·es peuvent exprimer leur besoin en matière d'accompagnement afin que les écoutant·es puissent leur apporter de l'aide sur le plan théorique ou méthodologique lors du temps d'échange à l'issue de la présentation orale. La conduite des échanges, l'écriture dans les documents collaboratifs des remarques faites à celles et ceux qui présentent, ainsi que la gestion du temps sont des responsabilités partagées : « Il n'y a pas une seule personne qui écrit, celui qui écrit, on lui repasse derrière ». La consigne de Jules auprès des autres formateurs·rices consiste à « laisser les étudiants interagir d'abord et puis amener votre regard ». Volontairement, l'accompagnement n'est pas exclusivement assuré par le formateur ou la formatrice. Les pairs y jouent un rôle important. Tous les apprenant·es ont la possibilité d'accompagner leurs camarades dans des situations synchrones (visioconférences) ou asynchrones (via le document collaboratif qui prolonge l'accompagnement post-synchrone). Jules accorde une place importante à la « rencontre humaine » lors du séminaire. Malgré le fait que les temps informels (repas de midi, pauses café) ont été empêchés à cause de la pandémie, pendant le séminaire, le CoT crée des salles Zoom pour que les participant·es puissent se retrouver virtuellement et échanger. En fin de séance, un moment d'échange entre les responsables du master et les étudiant·es permet de réguler et faire un retour sur la journée.
- 46 Après le séminaire (phase post-synchrone), Jules est joignable par courriel, mais aussi par le biais du forum de l'UE, outil mobilisé par les étudiant·es pour exprimer leurs questionnements. Les apprenant·es sont censé·es faire une relecture du document collaboratif avec les notes prises par les écoutant·es. Tous les documents partagés restent consultables tout au long de l'année universitaire et participent à l'accompagnement des étudiant·es dans la réalisation de leur mémoire de recherche. Le projet de mémoire fédère étudiant·es et formateurs·rices dans la phase inter-synchrone.

Figure 6 : Les phases synchrones, ante, post et inter-synchrones dans la séquence de Jules



Rapprochement des cas et discussion

- 47 Après la présentation de ces deux vignettes, nous effectuons à présent un rapprochement de nos deux cas afin de répondre à nos questions de recherche, à savoir : comment les enseignants ont-ils maintenu le lien pédagogique ou didactique à distance avec leurs élèves ou leurs étudiant·e·s pendant la pandémie ? Quelles pratiques d'accompagnement et de suivi des temps synchrones et asynchrones ont-ils mises en œuvre ?
- 48 L'observation de deux enseignants, l'un au lycée et l'autre à l'université, rend compte de la position de chacun des sujets dans son activité professionnelle, face à des conditions sanitaires particulières, les conduisant à mettre en place de nouvelles formes d'accompagnement dans la mise en œuvre de la « continuité pédagogique ». 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·e : synchrone, ante-synchrone, post-synchrone et inter-synchrone.
- 49 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. Ainsi, les séances synchrones s'organisent à partir de ressources (documents-contenus, documents collaboratifs, capsules vidéos, carnet d'entraînement, livret de résumés) soigneusement sélectionnées et déposées par l'enseignant dans un environnement numérique d'E/A (les plateformes Classroom ou Pronote pour Yann, Moodle pour Jules) 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 apprenant·e·s tout en restant présents à des fins de remédiation. Par conséquent, le climat de classe est co-construit, malgré la distance géographique, et l'espace psychique qui en découle ne cesse de constituer l'un des fondements de la relation didactique (Blanchard-Laville, 2013).
- 50 Dans les deux cas, la part de l'E/A asynchrone est importante, correspondant à un degré d'hybridité au-delà de 70 % sur l'axe du temps. Les phases ante-synchrone et post-synchrone permettent de construire une cohérence et d'anticiper sur les phases synchrones. 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 apprenant·e·s. Des interactions peuvent avoir lieu via la messagerie à n'importe quel moment de la séquence. Ainsi, le risque d'isolement et d'éloignement des élèves ou des étudiant·e·s est potentiellement réduit (Poellhuber et al., 2011).
- 51 La modalité inter-synchrone constitue pour les deux professionnels sans aucun doute la phase la plus problématique à accompagner dans la mesure où elle n'est pas régie par la présence de l'enseignant, mais uniquement par le recours à des ressources. La modalité inter-synchrone vit à partir de l'engagement individuel consenti ou concédé par chaque élève ou étudiant·e et met en perspective une compétence prioritaire et nécessaire : l'autonomie disciplinaire, méthodologique, sociale et numérique. La variabilité interindividuelle reste impossible à mesurer et donc à contrôler, ce qui peut constituer ce que nous nommons en didactique clinique « l'impossible à supporter » du sujet-enseignant (Terrisse, 2013).

- 52 Yann comme Jules 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 étudiant·es 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).
- 53 La problématique de l'autonomie des apprenant·es pour « ne pas les perdre » est au cœur de l'accompagnement. L'enseignant·e doit avoir acquis un savoir-faire, un savoir y faire (Carnus & Alvarez, 2019) permettant aux élèves comme aux étudiant·es de devenir autonomes, dépasser leurs angoisses, accepter le *bug* informatique, appréhender sereinement le rapport à la contingence, accepter la non-maîtrise, le non-savoir et leur propre ignorance.
- 54 Yann et Jules, de par leurs propositions, montrent la nécessité d'un accompagnement anticipé, réfléchi, programmé de l'élève ou de l'étudiant·e dans le processus d'apprentissage à distance : une séquence finement cadrée tant sur l'organisation que sur le choix des savoirs à enseigner. Le contrat didactique (Brousseau, 1990) et les attentes réciproques sont plus explicites qu'en enseignement traditionnel. En effet, la classe virtuelle sert à identifier les attentes, à s'assurer qu'elles sont comprises de tous et toutes, à réguler les apprentissages en cours. Le rôle d'accompagnateur est un rôle à multiples facettes : animateur de la classe virtuelle, gestionnaire du temps synchrone, technicien capable d'aider chacune à se connecter et à télécharger les ressources, administrateur de la séquence, formateur capable de concevoir, planifier, réguler, conduire et évaluer à distance, lors des phases synchrones et asynchrones. Si l'implicite du contrat didactique reste présent, on remarque aussi une part d'explicite plus conséquente qui marque la présence du sujet-enseignant en classe virtuelle, mais aussi le sentiment de présence lors des phases ante-asynchrone et post-synchrone.
- 55 Le rapport au temps est bousculé, les apprenant·es sont contraint·es à leur insu à une gestion personnelle du temps (certain·es anticipent, d'autres procrastinent). Le rapport au numérique (Charalampopoulou et al., 2021) joue un rôle crucial lors de l'accompagnement des apprentissages des élèves et des étudiant·es à distance. Pour construire une présence à distance, 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). Yann et Jules ont développé un rapport au numérique qui renvoie à l'interaction synchrone et asynchrone favorisant l'échange en vue de développer des compétences. La corrélation entre ces deux types de distances oblige à revisiter la triangulation savoir-enseignant-élèves vers une nouvelle problématique de coconstruction interactionnelle qui conduit à la question de l'autonomie chez l'apprenant.

Conclusion

- 56 Face à l'enjeu de l'accompagnement à distance, Yann et Jules ont pu compenser la distance géographique (Blandin, 1999), supprimer l'absence (Jacquinot, 1993) et générer de la présence (Jézégou, 2010 ; Paquelin, 2011 ; Peraya, 2014). Au-delà d'une réponse à la « continuité pédagogique », qui n'a jamais été remise en cause, ces professionnels ont pour intention première la construction d'un lien didactique, pédagogique et éthique,

enchevêtré au désir d'être présent. Les pratiques d'accompagnement observées au cours de ces deux ingénieries montrent que plus le désir est fort chez l'enseignant, plus la présence est là. Yann et Jules ont développé un savoir y faire dans l'articulation des phases synchrones et asynchrones. Les phases synchrones sont le moment de la construction de savoirs disciplinaires, méthodologiques, sociaux et numériques, de la mise en place d'interactions différenciées avec une réflexion autour du mode de groupement ainsi que de l'organisation des phases asynchrones. Les phases asynchrones (ante, post et inter) sont anticipées (au plan macro et micro) et planifiées. Elles permettent la continuité dans la discontinuité, grâce aux ressources mises à la disposition des apprenant·es et aux outils spécifiques permettant une réelle explicitation et clarification du contrat didactique.

- 57 De même, cette recherche fait émerger une nouvelle manière de concevoir et de mettre en œuvre des ingénieries où le rapport au numérique des enseignant·es et des apprenant·es ne se limite pas à l'expertise. Il intègre la rencontre avec les outils (déjà-là expérientiel) et le désir du Sujet à les utiliser. L'ingénierie hybride didactique clinique constitue une méthodologie innovante qui laisse émerger la singularité du Sujet enseignant *pris dans le* didactique et met en perspective les tensions qui habitent le Sujet lors de phases synchrones et asynchrones.
- 58 Enfin, nous sommes convaincues de l'intérêt d'une lecture clinique des phénomènes didactiques qui conduit à appréhender des « objets cachés et même les Sujets cachés au-devant des procédures d'enseignement visibles » (Carnus, 2013, p. 136) et à nourrir les pratiques de formation initiale et continue des enseignant·es vers une formation intégrée permettant l'élaboration de savoirs partagés répondant à des enjeux éthiques et déontologiques.
- 59 Tout au long de cet article, nous avons tenté de décrire et de comprendre la question de la présence à distance, de montrer comment dans l'enchevêtrement des temporalités, l'enseignant·e parvient à transmettre, à interagir et à accompagner l'apprentissage des élèves ou des étudiant·es. Toutefois, il est nécessaire de continuer d'interroger la présence dans l'accompagnement à distance qui reste complexe et de préciser la place et la posture que chacune peut occuper en présence ou en l'absence de l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, A. (1989). Une approche centrée sur la personne de l'enseignant. *Éducatons et Pédagogies*, Sèvres, CIEP, 1.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 8(1), 59-72.
- Bertrand L., Demers, L. & Dion, J.-M. (1994). Contrer l'abandon en formation à distance : expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-université. *Éducation à distance*, 9(2), 49-63.

- 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.
- Blandin, B. (1999). La formation ouverte et à distance : état des lieux début 1999. *Actualité de la formation permanente*, 160, 18-28. https://www.academia.edu/2543340/La_formation_ouverte_et_%C3%A0_distance_%C3%A9tat_des_lieux_d%C3%A9but_1999
- Boilevin, J.-M. (2019, 25 juin). *Ingénieries coopératives et recherches collaboratives en éducation [communication]*. 1^{er} 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
- Bourdet, J.-F. & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne : de leur analyse à leur appropriation. *Distances et Savoirs*, 7(1), 11-29.
- Brassard, C. & Teutsch, P. (2014). Proposition de critères de proximité pour l'analyse des dispositifs de formation médiatisée. *Distances et médiations des savoirs*, 5. <https://doi.org/10.4000/dms.646>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques* (textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield). La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu : dévolution. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Carminatti, N., Dejean, J.-P., Teste, S. & Carnus, M.-F. (2021, 30 juin). *La construction de compétences collectives au sein de deux ingénieries prototypiques de la recherche EDiCOViD : dévoluer l'institutionnalisation en mathématiques dans deux classes de 6^e*. [communication]. 2^e congrès international de la TACD : Pour une reconstruction de la forme scolaire, Nancy, France. <https://tacd-2021.sciencesconf.org/>
- Carnus, M.-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Étude de cas en Éducation physique et sportive. Dans A. Terrisse & M.-F. Carnus (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* (p. 49-63). De Boeck.
- Carnus, M.-F. (2013). Le sujet enseignant n'est pas le maître dans son institution. Dans M.-F. Carnus et A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p. 23-32). Revue EPS.
- Carnus, M.-F. (2021, 10 février). *Crise sanitaire, « continuité pédagogique » et ruptures professionnelles : vers de nouvelles formes de coopération dans la recherche - action EDiCOViD [communication]*. Journée d'étude Éduquer dans les années 2020. Quelle présence pour travailler collectivement en contexte de crise ? Caen, France. <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/inspe2021/Am04>
- Carnus, M.-F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.
- Carnus, M.-F. & Alvarez, D. (2019). Des savoirs incorporés au cœur des compétences. L'éclairage de la didactique clinique. Dans P. Dupont, P. Buznic-Bourgeacq, M.-F. Carnus (dir.), *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre : controverses, compromis ou compromissions ?* (p. 163-178). De Boeck.
- Carnus, M.-F., Carminatti, N. & Ben Jomââ, H. (2021, 30 juin). *L'ingénierie hybride didactique clinique coopérative (HID2C) dans le projet RA-EDiCOViD : fondements et méthodes [communication]*. 2^e congrès international de la TACD : Pour une reconstruction de la forme scolaire, Nancy, France.

- Charalampopoulou, C., Cordelois, J., Buznic-Bourgeacq, P. & Carnus, M.-F. (2021). *Hybridation de la formation à/par la recherche dans une logique coopérative : l'exemple du master MEEF ADIR* [communication]. 2^e 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. & Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. IREM d'Aix-Marseille.
- 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 D. Bourdin)*. Bréal.
- Hall, E. (1984a). *Le langage silencieux*. Seuil.
- Hall, E. (1984b). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Seuil.
- 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). La distance, la proximité et la présence en e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 143-163). Be Boeck Supérieur.
- Kiyitsioglou-Vlachou, C. & Moussouri, E. (2010). Approche sociolinguistique et didactique du facteur « distance » dans la formation des enseignants du FLE. *Distances et Savoirs*, 3(8), 475-488.
- Lee, J. F. & Pruitt, K. W. (1979). Homework assignments: classroom games or teaching tools? *The Clearing House*, 53, 31-35. <https://doi.org/10.1080/00098655.1979.9957112>
- 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, université Toulouse III].
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020, 1^{er} avril). *Continuité pédagogique – Tous mobilisés ! #Merciauxprofs*. <https://www.education.gouv.fr/archive-continuite-pedagogique-tous-mobilises-merciauxprofs-303276>
- Paquelin, D. (2011). La distance : question de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-589.
- 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. & 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.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Racette, N. (2009). La conception d'un programme motivationnel destiné au cycle supérieur en formation à distance. *Revue de l'éducation à distance*, 23(2), 25-50. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/479>

Sarrazy, B. (2007). Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques. *Anthropologie wittgensteinienne et théorie des situations didactiques. Éducation et didactique*. 31-46.

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

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

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Terrisse, A. (2013). La construction du cas : un enjeu scientifique en didactique clinique. Dans M.-F. Carnus & A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p. 125-133). Éditions EP&S.

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

Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches et Éducatons, HS*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

NOTES

1. Alvarez, D., Ben Jomâa, H., Buznic-Bourgeacq, P., Cadiou, S., Carminatti, N., Carnus, M.-F., Loizon, D., Mothes, P.
2. Il s'agit d'une recherche dont le processus est destiné à doter tous les participant·e·s de la scène éducative et formative à co-construire des moyens pour améliorer leurs pratiques et à nourrir de nouvelles pratiques enseignantes ainsi que de nouveaux savoirs théoriques et pratiques.
3. E/A, il s'agit pour nous de signifier le processus interactionnel entre l'enseignant et les élèves ainsi que le temps de la transmission et celui de l'apprentissage qui se concrétisent dans la situation.
4. <https://www.education.gouv.fr/archive-continuite-pedagogique-tous-mobilises-merciauxprofs-303276>
5. L'enseignant·e doit se présenter avec une image parfaite : tout savoir et tout maîtriser, notamment au sujet des outils numériques à faire fonctionner. La tâche peut se révéler bien difficile *a priori*. Or son image idéalisée est la conséquence directe des tensions propres au Soi collectif.
6. Le temps réel peut être rapproché de la dimension culturelle développée par Hall (1984a) 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).
7. Le mode asynchrone peut prendre deux formes : institutionnelle ou formelle à l'initiative de l'enseignant·e (par exemple, les devoirs à la maison) et informelle privée à l'initiative de l'apprenant·e.
8. 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 étudiant·e·s et l'enseignant·e.

9. L'enseignement à distance ou hybride est décliné en différents modes sur trois axes, celui du temps (synchrone/asynchrone), celui de l'espace (proche/lointain) et celui du Sujet (présence/absence) (Carnus, 2021).
 10. Chaleur et odeur du corps de l'autre, rythme de la respiration, volume de la face, vision du corps, posture.
 11. Hall distingue deux rapports au temps : le temps monochronique et polychronique.
 12. « La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 303).
 13. L'ostension désigne « un au-delà qui veut être montré mais qui ne peut être vu que de celui qui sait » (Sarrazy, 2007, p. 37)
 14. Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.
 15. Dans notre article, nous présentons les résultats de l'analyse issue des deux premiers temps, l'après-coup n'ayant pas encore eu lieu.
 16. Activité physique qui permet le développement des qualités de coordination et d'endurance aérobie, basée techniquement sur des déplacements à faible impact au sol. Les déplacements s'effectuent sans saut (un des deux pieds reste toujours au sol) avec des mouvements simples de bras.
 17. BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.
 18. Sciences et techniques des activités physiques et sportives.
 19. 12 points pour la réalisation de l'enchaînement, 5 points pour l'entraînement, 3 points pour l'accompagnement du ou de la coach.
 20. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.
 21. Formation ouverte et à distance.
-

RÉSUMÉS

En raison de la pandémie, les enseignant·es et formateurs·rices de la maternelle à l'université ont dû basculer d'un enseignement « en présentiel » à un enseignement à distance ou hybride, alternant des temps synchrones et asynchrones, en vue d'assurer la « continuité pédagogique » prescrite par l'institution. Ce passage forcé a conduit à des redéfinitions des temps et des espaces d'enseignement/apprentissage (E/A) et à l'émergence de nouvelles pratiques d'accompagnement. Dans le contexte de deux ingénieries hybrides didactiques cliniques coopératives, nous interrogeons la notion de présence et les formes que peut prendre la présence à distance pour accompagner les apprentissages dans les phases synchrones et asynchrones de l'E/A à distance. Les deux études de cas donnent à voir des pratiques d'accompagnement en mode synchrone mais aussi en modes ante, post et inter-synchrones.

Due to the pandemic, teachers and trainers from kindergarten to university have had to switch from "face-to-face" teaching to remote or hybrid practices, alternating synchronous and asynchronous moments, in order to ensure the prescribed "pedagogical continuity". This forced change has generated redefinitions of times and spaces of teaching and learning leading to new support practices. In the context of two examples of Hybrid Clinical Didactics Cooperative Engineering, we question the concept of presence and the different forms that remote presence can take in order to support learning in synchronous and asynchronous phases of remote

teaching and learning situations. The two case studies reveal support practices in synchronous as well as in ante, post and inter-synchronous modes.

INDEX

Keywords : remote teaching/learning, support, Hybrid Clinical Didactics Cooperative Engineering, synchronous/asynchronous, didactic contract

Mots-clés : enseignement/apprentissage (E/A) à distance, accompagnement, ingénierie hybride didactique clinique coopérative (IHD2C), synchrone/asynchrone, contrat didactique

AUTEURS

NATHALIE CARMINATTI

Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paris-Est-Créteil, laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les Transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES)
nathalie.carminatti@u-pec.fr

CHRISTIANA CHARALAMPOPOULOU

Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université Toulouse Jean Jaurès, unité mixte de recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)
christiana.charalampopoulou@univ-tlse2.fr

MARIE-FRANCE CARNUS

Professeure en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université Toulouse Jean Jaurès, unité mixte de recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)
marie-france.carnus@univ-tlse2.fr

La « distance proximale » à l'épreuve du dispositif « Ma classe à la maison »

The notion of "Proximal Distance" in the "My Classroom at Home" scheme

Isabelle Jugé-Pini, Jean-François Plateau et Bernard Coulibaly

Introduction

- 1 Cet article aborde les effets du premier confinement lié à la crise de la Covid-19 sur la relation pédagogique dans l'enseignement secondaire français. Le dispositif « Ma classe à la maison », mis en place par le ministère de l'Éducation nationale, entend répondre au principe d'assurer la « continuité pédagogique ». Les professeurs doivent « maintenir le lien » à distance avec les élèves et poursuivre les apprentissages. Mais comment évolue la relation pédagogique dans le cadre d'un déplacement des enseignements de la salle de cours vers l'espace privé ?
- 2 Cette expérience singulière nourrit la réflexion sur la définition de la « bonne distance » ou « distance proximale » (Paquelin, 2011, p.566). Le paradoxe d'un rapprochement à distance entre professeur et élève semble se profiler. Aussi posons-nous la question de départ : dans quelle mesure le « distanciel » produit-il de la proximité dans le cadre obligé du confinement ?
- 3 Nous présenterons tout d'abord le contexte de notre étude, puis le cadre théorique et la méthodologie privilégiée. Après avoir posé notre problématique, nous exposerons quelques résultats de l'enquête menée entre mars et juillet 2020. Enfin, notre article permet d'entamer une discussion sur les éventuels effets pérennes de l'accompagnement à distance sur la relation pédagogique en présentiel.

Contexte

- 4 Entre mars et juillet 2020, les acteurs et les usagers de l'école poursuivent leurs interactions dans le cadre restrictif et subi de la classe virtuelle. La communauté éducative reçoit en effet la consigne de « maintenir le lien entre les élèves, leurs familles » et de « poursuivre leurs apprentissages ». Elle bénéficie de nombreuses ressources, de dispositifs et d'outils dont l'espace numérique de travail (ENT) et « Ma classe à la maison », le service en ligne développé par le Centre national d'enseignement à distance (CNED), pour « permettre la continuité pédagogique des élèves, quels que soient leur niveau d'enseignement et leur accès aux outils en ligne » (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020). Ceci se traduit par un déplacement de l'école vers le domicile grâce aux outils numériques précédemment cités et agréés par le ministère. L'objectif officiel est d'éviter une rupture de communication propice au décrochage scolaire.
- 5 Or, le contexte sanitaire inédit et anxiogène entraîne une rupture brutale avec les habitudes à tous les niveaux de formation. Jusqu'au confinement, la notion de cours à distance ne concernait pas le niveau du secondaire. Certes, la plupart des enseignants étaient familiers d'outils numériques tel l'ENT pour communiquer avec les élèves et mettre à disposition des supports d'apprentissage. Mais les activités consistaient en des recherches documentaires ou des exercices numérisés. Réalisées la plupart du temps de manière asynchrone, elles constituaient souvent un prolongement du cours.
- 6 D'une part, gérer la classe à distance suppose de s'approprier au quotidien des fonctions nouvelles telles la préparation des cours, leur conduite à distance ainsi que la gestion des groupes classes en synchrone et en asynchrone. D'autre part, les facteurs émotionnels conditionnent les comportements. En effet, les données anxiogènes telle la crainte de la contamination interfèrent avec la gestion des apprentissages.
- Ce rappel du contexte nous amène à définir le cadre théorique sur lequel repose notre article.

Cadre théorique

- 7 Le contexte de l'étude se caractérise par le passage au « tout à distance » dans l'enseignement secondaire. Aussi les modèles existants sur l'accompagnement à distance sont-ils soumis à un éclairage singulier. Ils nous paraissent montrer leurs limites pour étayer notre analyse. C'est pourquoi le cadre théorique repose sur les travaux les plus susceptibles de définir les conditions d'un accompagnement à distance réussi dans un contexte complexe.

Les limites de la classe à la maison

- 8 L'environnement sanitaire anxiogène contraint les individus à « penser l'éducation en temps de crise » et transforme « le fameux triangle pédagogique, enseignants, savoir, élèves » (Wagnon, 2020). Ainsi, Cerisier (2020) analyse les capacités d'adaptation des enseignants face à une situation éducative sans précédent. Il souligne leur solitude pour répondre aux consignes de l'institution qui leur demande de faire preuve d'« imagination » (Gibert, 2018).

- 9 Conséquemment, la dénomination « Ma classe à la maison » exprime l'interchangeabilité des espaces scolaire et privé. Or, selon Wagnon (2020), « l'école à la maison » relèverait du « mythe ». La définition de la classe par Meirieu (2020, 16 mai) complète notre approche. Selon lui, « La classe n'est pas une juxtaposition d'élèves à qui l'on fournit des travaux individuels ». Il précise que la classe est « un espace symbolique de construction du collectif et de l'apprentissage du « faire société » (2020, 3 avril). La classe est donc un espace dédié aux apprentissages incompatible avec la sphère privée où se jouent d'autres interactions. Ceci renvoie à l'approche vygotkienne de l'être humain comme être social qui se construit dans les confrontations entre pairs et avec le maître.

Formation ouverte à distance (FOAD) et continuité pédagogique

- 10 Pour appréhender la question de la distance et de la continuité pédagogique, nous nous appuyons sur les analyses des formations ouvertes à distance (FOAD). Il semble utile de convoquer au préalable l'approche ternaire des dispositifs en formation (Albero, 2010). La dimension idéale, représentée par la volonté ministérielle d'imposer la mise en œuvre du processus de continuité pédagogique à la dimension fonctionnelle, représentée par les lycées, et sa dimension actorielle (enseignants et lycéens) constituent le contexte.
- 11 L'alternance de cours à distance et de regroupements en présentiel est l'une des caractéristiques des FOAD. L'ouverture implique aussi de pouvoir donner « des libertés de choix à l'apprenant, au regard des différentes composantes du dispositif pédagogique » (Jézégou, 2008, p. 97). Le collectif de Chasseneuil (2001) évalue l'efficacité des FOAD par l'adaptation de l'accompagnement pédagogique au degré d'autonomie de l'utilisateur pendant le processus de formation, le maintien de sa persistance et de sa motivation grâce à une ingénierie qui permet à l'aide de ressources diversifiées et d'un accompagnement de type coopératif et collaboratif d'agir sur trois leviers : la (méta)cognition, la technique et la communication. Cet équilibre entre les formes d'accompagnement en rapport avec l'autonomie de l'apprenant se retrouve dans les typologies définies par Burton et al. (2011). Elles varient d'un modèle composé uniquement de supports, sans interaction, vers des modèles de plus en plus ouverts en articulant les phases présentiels et distantes avec un accompagnement médiatisé ou humain de plus en plus fourni.
- 12 En outre, les paramètres propres aux FOAD fondent la différence fondamentale avec le dispositif « Ma classe à la maison ». D'une part, les FOAD comme les *Massive Open Online Courses*¹ (MOOCs) sont très organisés et composés d'un personnel technique et pédagogique. D'autre part, ils s'adressent à un public adulte qui adhère au dispositif selon un choix éclairé. En effet, ils répondent souvent à un besoin lié aux difficultés de participer aux cours en présentiel – éloignement géographique du lieu de formation, disponibilité réduite liée à une activité professionnelle. En revanche, « Ma classe à la maison » constitue un dispositif d'urgence et à caractère exceptionnel. Mis en place par l'institution, il est présenté aux élèves, à leurs familles et aux professeurs comme un substitut du cours en présentiel.

Dès lors, envisager la classe virtuelle selon les modalités mises en place dans l'enseignement supérieur risque de biaiser la réflexion, car les conditions de déploiement des deux dispositifs sont différentes. Ceci nécessite en tout premier lieu

que soit pensée la question de la maîtrise pratique, voire cognitive, des instruments de médiatisation et de médiation de l'enseignement.

Présence à distance

- 13 La mise en place du dispositif à distance eut pour effet de douter des compétences numériques des enseignants. *A contrario*, les élèves étaient présentés *de facto* comme familiers de ces mêmes outils, car issus d'une « génération Z née au début des années 90 » capable de rédiger des messages « à la vitesse de l'éclair ». (Serres, 2012). Cette vision a cependant le défaut de placer l'enseignant et l'élève sur le même plan en matière de construction, de médiation et d'appropriation du savoir.
- 14 En fait, les enseignants sont principalement confrontés à la nécessité d'« apprivoiser la distance ». Jacquinet (1993) ne la réduit pas à la suppression de l'absence. Paquelin (2011, p. 556) évoque un changement de paradigme en ces termes : « [...] Passer de la notion de distance qui sépare à celle de proximité qui relie. » Il définit la « bonne distance » ou « distance proximale » dans un « espace-temps-social qui délimite et contient la zone d'activités participatives des sujets [...] pour répondre à un besoin ». La distance provoque « une centration sur le sujet » (p. 569) et donc le lien professeur-élève que caractérisent un « sentiment d'appartenance » et un « climat de confiance réciproque » (p. 566-567). Ceci pose la question du besoin de la « présence à distance » et des conditions nécessaires à son établissement ainsi définies par Jézégou (2010) :
- La présence pédagogique en e-learning résulte des interactions sociales que le formateur entretient à distance avec les apprenants pour soutenir les présences cognitive et socioaffective. Ces interactions consistent à favoriser les transactions entre les apprenants tout en contribuant à un climat socioaffectif basé sur la symétrie de la relation sociale et sur l'aménité, au sein d'un espace numérique de communication (p. 270).
- 15 Notre observation du processus de repositionnement des professeurs et des élèves dans le contexte de la continuité pédagogique s'appuie sur ce que Jézégou (2019) nomme « la triade "distance, proximité, présence" en formation » (p. 186). Ainsi la distance revêt diverses formes dont la version « transactionnelle ». Elle désigne « l'espace psychologique et communicationnel où se jouent les transactions interpersonnelles entre le formateur et l'apprenant. » (p. 189). La présence renvoie à la « sociabilité » essentielle à l'être humain. « En e-Formation, elle permet de réduire la distance et de générer de la proximité » (p. 192).
- 16 Alexandre (2020) répond à « comment réduire cette distance ? ». Elle énonce des stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser la présence à distance. Elles reposent sur « l'adoption des attitudes favorables à la communication », à savoir des messages personnalisés sous forme de courriels et de contacts téléphoniques, dans des rencontres synchrones, mais aussi sur l'écoute, l'établissement d'un rapport de confiance et l'expression de l'affectivité.
- 17 Cette approche permet d'interroger notamment les facteurs de motivation ou de décrochage dans le dispositif « Ma classe à la maison ». Enfin, la définition du concept de l'estime de soi, selon Gendron et Lafortune (2009, p. 71), permet d'interroger les facteurs précités : « [Elle] se manifeste dans la confiance qu'une personne a en ses capacités de réussir une tâche. »

Cette confiance en soi, « que l'on peut l'assimiler à une composante partielle de l'estime de soi, désigne ainsi le sentiment subjectif, chez un sujet donné, d'être ou non capable

de réussir ce qu'il entreprend » (André, 2005, p. 29). Ces deux concepts sont des moteurs pour préserver la motivation et donc la persistance dans la formation.

- 18 Ainsi entrent en jeu les facteurs affectifs pour appréhender les positionnements des enseignants et des élèves dans le cadre de la classe à distance. Les travaux d'Espinosa (2016) offrent un éclairage psychanalytique sur les enjeux relationnels. Ils précisent « le rôle de l'affectivité » dans la relation triangulaire maître-élève-savoir ainsi que la « relation de dépendance » entre émotions et cognition.

Ce cadre théorique étant posé, il nous amène à formuler notre problématique et les questions de recherche sous-tendues.

Problématique et questions de recherche

- 19 Les consignes ministérielles visent le maintien d'une relation à distance identique à la relation mise en place en présentiel. Or, les enseignants et les lycéens sont confrontés pour la première fois à l'usage du numérique comme unique espace des apprentissages sur une durée équivalente au troisième trimestre.

Cela interroge les notions de distance et de proximité dans le rapport professeur-élève. En effet, cette mise à distance contrainte des enseignements a suscité chez les acteurs la rencontre de difficultés dont la nature est à déterminer. Celles-ci ont *a priori* modifié, voire perturbé le rapport affectif au parcours scolaire. C'est pourquoi nous tentons d'identifier le rôle des émotions dans la relation pédagogique à distance et leur rapport avec la notion de « distance proximale ». Aussi la question de l'influence de cette situation inédite sur le ressenti est-elle posée en ces termes : dans quelle mesure le dispositif « Ma classe à la maison » met à l'épreuve la notion de « distance proximale » ?

- 20 Or, la dénomination du dispositif « Ma classe à la maison » serait source de confusion. En effet, elle laisse envisager la transposition exacte des présences cognitive, pédagogique et socioaffective de la sphère scolaire vers la sphère privée. Conséquemment, nous nous interrogeons sur les éventuelles limites de la « continuité pédagogique ». Nous nous concentrons sur les effets de l'éloignement temporaire de l'espace dédié aux apprentissages sur la pratique des enseignants, la motivation des lycéens, leur persistance et sur la relation pédagogique.

Les effets du dispositif à distance sur la relation pédagogique

- 21 Nous identifions les moyens pédagogiques et didactiques mis en œuvre pour adapter la relation maître-élève-savoir au contexte inédit en posant la problématique suivante : en quoi le repositionnement des enseignants dans le dispositif de la continuité pédagogique peut-il générer ou non de la proximité ?

Cela nous conduit à énoncer quelques questions de recherche : tout d'abord, les acteurs ont-ils apprécié ou non leur formation en ligne ? Ont-ils connu des difficultés ? Si oui, de quel ordre ? Ont-ils su conserver leur motivation ? Ces variables ont-elles agi sur leur mental, concentration, confiance en soi, estime de soi et sentiment de décrochage ? Ensuite, l'expérience du confinement a-t-elle induit des changements dans la relation professeur-élève ? Si oui, lesquels ? Les enseignants ont-ils réussi à créer de la proximité à distance ? Et de quelle manière ? Cette expérience les incite-t-elle à modifier l'organisation de leur accompagnement pédagogique ?

La méthodologie d'enquête propose de répondre à ces questions.

Méthodologie

- 22 Nous nous appuyons sur une enquête réalisée entre juin et août 2020 auprès d'un large public d'enseignants, formateurs, élèves et étudiants de l'école primaire à l'enseignement supérieur universitaire et professionnel. Elle porte sur leur ressenti.
- Un travail collaboratif mené à distance entre quatre chercheurs du Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) a permis de créer sept questionnaires selon les différents niveaux d'enseignement et de formation précédemment cités. Notre article ne mentionne que la version soumise aux élèves et aux professeurs d'un lycée de l'académie d'Orléans-Tours. Nous avons adopté la posture de praticien-chercheur portant un regard distancié sur les effets de la continuité pédagogique. Il s'agit d'identifier a) les difficultés rencontrées par les enseignants et les lycéens pour s'approprier le dispositif de « Ma classe à la maison » ; b) les signes d'un repositionnement dans la relation pédagogique ; c) les effets du confinement sur les affects dans le cadre d'un enseignement à distance subi.
- 23 Notre démarche consistait à faire compléter les questions fermées de type OUI/NON, en conformité avec nos questions de recherche pouvant être traitées quantitativement, et d'y joindre des questions ouvertes pour obtenir des justifications qualitatives. Des questions échelles, sous forme d'autoévaluation, ont été conçues pour permettre de mesurer le ressenti des personnes sondées. Les indicateurs retenus ici sont le ressenti mental, la concentration, la confiance en soi, l'estime de soi et le sentiment de décrochage. Ces mesures s'effectuent avec cinq échelles allant de « beaucoup moins bien que d'habitude » à « beaucoup mieux que d'habitude », avec « comme d'habitude » comme valeur centrale pour les quatre premiers indicateurs. Le sentiment de décrochage est évalué avec comme valeur centrale « je n'ai pas décroché » et « beaucoup moins que d'habitude » vers « beaucoup plus que d'habitude » pour les quatre autres items.
- 24 Le questionnaire a été testé entre collègues et auprès de quelques élèves, puis adressé en ligne avec le logiciel Lime Survey (LS). Les réponses ont été extraites depuis LS vers un tableur afin d'être analysées. Certaines analyses croisées ont été reprises dans le logiciel SPSS, après importation, afin de jauger facilement leur degré de significativité.
- Au vu du nombre de réponses collectées, notre étude est exploratoire. Les questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse qualitative classique qui nous permet de mieux répondre à nos questions de recherche.

Résultats

- 25 L'échantillon supérieur à 100 pour les lycéens permet de traiter les résultats en pourcentage tandis que ceux qui concernent les enseignants ne peuvent être traités qu'en proportion, compte tenu du faible nombre de répondants (48).

Appréciation de la classe à distance

- 26 Tout d'abord, nous cherchons à évaluer dans quelles proportions les acteurs ont apprécié ou non la classe à distance (tableau 1). Près des deux tiers des professeurs et 46 % des lycéens interrogés fournissent une réponse négative. Un test de Chi2 pour constater si des différences significatives paraissent dans les comparaisons entre enseignants et lycéens n'en laisse point paraître avec notre échantillon.

Tableau 1 : Réponses concernant l'appréciation ou non de la formation à distance

		Appréciation des cours à distance			Total	
		Non-réponse	Non	Oui		
Profil	Lycéens	Effectif	13	49	44	106
	Enseignant	Effectif	2	30	16	48
Total		Effectif	15	79	60	154
		% dans Profil	9,7 %	51,3 %	39,0 %	100,0 %

Note : Au seuil de 5 % les différences de réponses entre lycéens et professeurs ne font pas paraître de différences significatives (Chi2 = 4,50, ddl = 2, p = 0,106 avec les non-réponses et Chi2 = 1,97, ddl = 1, p = 0,160 sans les non-réponses).

- 27 La flexibilité permise dans l'organisation de son temps est unanimement appréciée. « Le travail à distance m'a octroyé un gain de temps considérable sur le temps de transport, ce qui m'a permis notamment d'avoir une activité sportive importante et de dormir à un rythme plus en accord avec mon horloge biologique », précise ce lycéen. Sur le plan pédagogique, cet élève remarque que « lorsqu'il y a des diaporamas pour présenter les leçons, c'est très bien et des QCM pour voir si on a bien compris c'est bien aussi ». Pour certains professeurs, en plus de « la liberté de rythme », la gestion des élèves a été plus facile avec « moins de discipline à gérer en classe ». Mais près d'un enseignant sur deux, parmi ceux qui n'ont pas apprécié les cours distants, met en avant le manque d'interaction et plus d'un quart d'entre eux la surcharge de travail. Ces remarques figurent aussi chez les élèves dans une plus faible proportion. Mais un quart d'entre eux signalent la complexité des cours et les problèmes de concentration. « C'est plus compliqué de se motiver à travailler seule », indique cette lycéenne.

Difficultés rencontrées

- 28 Les trois quarts des enseignants et 60 % des lycéens rencontrent des difficultés (tableau 2).

Tableau 2 : Réponses concernant les difficultés rencontrées

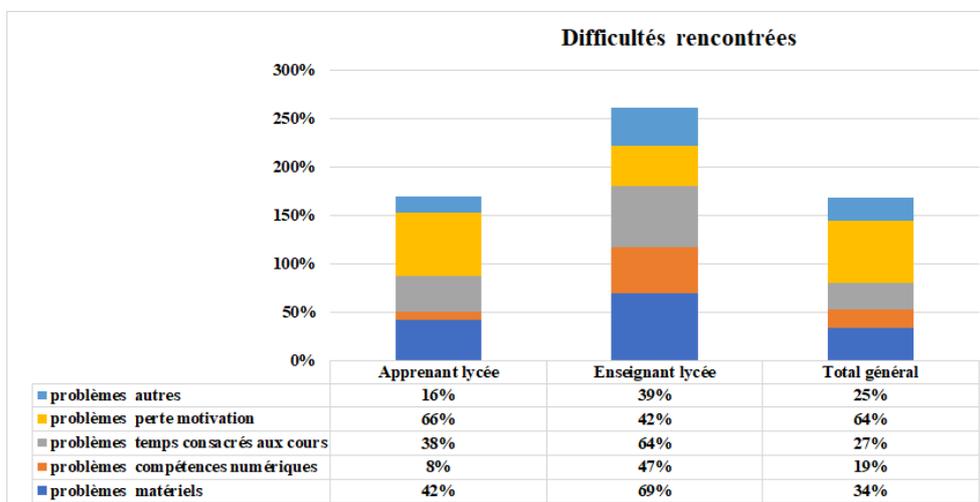
	Difficultés rencontrées	Total

			Non-réponse	Non	Oui	
Profil	Apprenant	Effectif	5	37	64	106
	Enseignant	Effectif	1	11	36	48
Total		Effectif	54	48	52	154

Note : Au seuil de 5 % les différences de réponses entre lycéens et professeurs ne font pas paraître de différences significatives ($\chi^2 = 3,20$, $ddl = 2$, $p = 0,201$ avec les non-réponses et $\chi^2 = 2,56$, $ddl = 1$, $p = 0,109$ sans les non-réponses).

- 29 En scrutant la nature des difficultés rencontrées, nous avons remarqué entre les enseignants et les lycéens des différences significatives pour chacune d'entre elles. Sans les détailler statistiquement pour ne pas surcharger l'article, la figure 1 suivante les illustre :

Figure 1 : Nature des difficultés rencontrées



Note : Les pourcentages sont exprimés en fonction du rapport entre le nombre de difficultés par nature de difficultés sur le nombre de « Oui » à la question générale sur les difficultés rencontrées du tableau 2.

- 30 Les problèmes de motivation principalement évoqués par les enseignants sont liés aux soucis matériels, au questionnement sur leurs compétences numériques et à la surcharge de travail.

Nous détaillons ici les réponses recueillies. Sont cités en priorité les problèmes de connexion et la qualité de leur équipement. Cet enseignant met en cause son « ordinateur assez vieux, qui l'a parfois mis en difficulté sur les classes virtuelles ». Ce professeur remarque que ses « élèves [sont] non ou mal équipés ». Ce lycéen en témoigne : « Mon seul matériel était mon téléphone et mon micro ne fonctionne pas dessus donc je pouvais moins participer. »

- 31 En outre, ce professeur signale la difficulté sous-jacente de ne pas avoir « assez d'ordinateurs à la maison pour assurer la continuité pédagogique de toute la famille ». Les « plateformes de l'Éducation nationale (ENT comme CNED) ne sont pas pensées pour un usage régulier. Il manque de nombreuses fonctionnalités essentielles [...], la

connexion n'est pas bonne ». Ces difficultés techniques se doublent d'un ressenti affectif négatif envers l'institution qui n'octroie « aucune aide financière pour l'équipement », précise ce collègue.

- 32 Ce positionnement s'exprime aussi au travers des difficultés liées aux compétences numériques. Ces dernières sont perçues très différemment ($\text{Chi}^2 = 25,5, p < 0,001$) selon les acteurs. Les élèves estiment en être exempts, puisque seulement 5 % déclarent en avoir contre plus du tiers (17 sur 48) des professeurs. Pour ces derniers, l'adaptation aux outils a été rude. Une enseignante indique : « Il a fallu s'auto-former seule comme d'habitude (p. ex. aux classes virtuelles, aux potentialités de Pronote...). » Ce souci d'absence de formation en réponse au manque de compétence ressenti est redondant dans les commentaires avec des expressions fortes comme la « peur d'utiliser la classe virtuelle ». « La multiplication des offres numériques », considérée comme « un véritable cauchemar » par cette autre enseignante, rejoint la plainte de ce lycéen qui a du mal à retrouver ses « profs sur plusieurs plateformes différentes ».
- 33 Ensuite, les difficultés liées au temps passé sur les activités affectent près de la moitié des enseignants contre 23 % des lycéens : pour les élèves, la surcharge de travail, surtout au début du confinement, occupe la totalité des discours. « Au début, j'y passais des journées entières sans pause », indique l'un d'eux. Quant aux enseignants, un « 24/24 » est même énoncé. C'est surtout l'adaptation des cours au mode de classe à distance qui a été perturbant et chronophage. Les enseignants soulignent leur inadaptation aux réalités du terrain dans le secondaire : « Préparation des cours à distance pour 7 niveaux différents (6^e à la Terminale). »
- 34 Les difficultés liées à la perte de motivation touchent sensiblement de la même façon près d'un tiers des enseignants et 40 % des élèves. Ceci constitue, pour les lycéens, le pourcentage le plus important en comparaison aux autres difficultés relatives. Manque de cadre, d'un espace autre que le domicile, d'interaction, parfois de retour, sentiment de solitude sont les éléments les plus saillants. L'isolement et le manque de contact avec les élèves sont fréquemment énoncés par les professeurs. Ces deux facteurs émoussent le sens du métier pour quelques-uns. Ainsi l'une d'entre eux dresse un bilan négatif du cours à distance : « Absence de contact, de feedback visuel, de l'énergie qui m'habite quand je fais cours à une classe. »
- 35 D'autres difficultés concernent près de 3 enseignants sur 10 pour seulement 9 % des lycéens.

Elles sont principalement liées au déplacement du cours vers l'espace privé. C'est « difficile de travailler avec des enfants à la maison », remarque cette enseignante. La « dégradation de la santé » est également signalée à plusieurs reprises.

Les lycéens évoquent tout autant un cadre domestique inadapté, car source de distractions et de bruits parasites incompatibles avec les activités scolaires. L'un d'entre eux expose ainsi les conséquences négatives de la conduite des apprentissages en milieu domestique : « Le niveau de concentration est nettement altéré [...] par l'absence des conditions de classe normales auxquelles nous sommes habitués. » L'environnement scolaire constitue manifestement la norme. Enfin, ils citent le « stress lié au caractère unique de la période » à plusieurs reprises, auquel s'ajoutent l'anxiété et le sentiment de solitude.

Mesure du ressenti

- 36 Pour les professeurs, les valeurs mesurant les indicateurs retenus pour cet article en ce qui concerne leur ressenti durant le confinement sont toutes inférieures à celles qui étaient éprouvées avant le confinement (tableau 3). Elles sont aussi inférieures à toutes celles qui ont été jaugées par les élèves, et globalement plus proches de la situation antérieure, excepté la concentration, valeur la plus basse recueillie chez les lycéens. De plus, le sentiment de décrochage a très nettement augmenté.

Tableau 3 : Comparaison des moyennes des indicateurs de mesure du ressenti entre les élèves et les professeurs

Profil		Mental	Concentration	Confiance en soi	Estime de soi	Sentiment de décrochage
Élèves	Moyenne	2,82	2,47	3,19	3,08	3,67
	N	103	103	102	100	100
	Écart type	1,27	1,14	1,01	0,94	0,97
Professeurs	Moyenne	2,51	2,62	2,96	2,89	
	N	47	47	46	46	
	Écart type	1,04	0,87	0,73	0,87	
Total	Moyenne	2,72	2,51	3,11	3,02	3,67
	N	150	150	148	146	100
	Écart type	1,21	1,07	0,94	0,92	0,97

Note : Les valeurs moyennes du ressenti sont recueillies par autoévaluation à l'aide de 5 échelles, de « beaucoup moins bien que d'habitude » à « beaucoup mieux que d'habitude », traduites numériquement de 1 à 5 avec comme valeur centrale 3, soit « comme d'habitude ».

- 37 Les difficultés globalement perçues par les lycéens sont corrélées négativement aux indicateurs concernant la concentration (figure 2). Celles qui concernent la perte de motivation sont toutes corrélées négativement aux indicateurs du ressenti. L'appréciation de la formation est corrélée positivement à ces mêmes indicateurs et négativement avec le sentiment de décrochage.

Figure 2 : Tableau de corrélations entre les variables chez les élèves

	Appréciation cours distance	Difficultés						Chang-Relation prof élèves	Ressenti					
		globale	matér.	numér.	temps	perte motiv	autres		décrochage	mental	Concentration	confi. en soi	estime de soi	
Appréciation cours distance		1	-0,035	-0,010	0,159	0,134	-.427**	0,132	0,119	-.318**	,256*	,366**	-.274**	-.388**
Difficultés	globale	-0,035	1	c	c	c	c	0,023	,231*	-.223*	-.281**	-0,093	-0,060	
	matér.	-0,010	c	1	-0,131	-0,139	-0,114	-.280*	-0,049	-.318*	-0,079	0,162	0,078	-0,009
	numér.	0,159	c	-0,131	1	-0,105	-0,157	0,035	0,056	-0,028	0,038	0,053	-0,149	-0,070
	temps	0,134	c	-0,139	-0,105	1	0,017	0,022	-0,083	0,052	-0,006	0,243	0,248	0,215
	perte motiv	-.427**	c	-0,114	-0,157	0,017	1	-0,232	0,155	,503**	-.340**	-.413**	-.429**	-.389**
	autres	0,132	c	-.280*	0,035	0,022	-0,232	1	0,046	-0,163	0,090	0,158	,253*	0,155
Chang-Relation	prof élèves	0,119	0,023	-0,049	0,056	-0,083	0,155	0,046	1	0,013	-0,119	-0,034	0,055	-0,105
Ressenti	Décrochage	-.318**	,231*	-.318*	-0,028	0,052	,503**	-0,163	0,013	1	-0,033	-.248*	-.199*	-.249*
	mental	,256*	-.223*	-0,079	0,038	-0,006	-.340**	0,090	-0,119	-0,033	1	,375**	,522**	,448**
	Concentration	,366**	-.281**	0,162	0,053	0,243	-.413**	0,158	-0,034	-.248*	,375**	1	,322**	,308**
	confi. en soi	-.274**	-0,093	0,078	-0,149	0,248	-.429**	,253*	0,055	-.199*	,522**	,322**	1	,776**
	estime de soi	-.388**	-0,060	-0,009	-0,070	0,215	-.389**	0,155	-0,105	-.249*	,448**	,308**	,776**	1

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

c. Calcul impossible, car au moins une des variables est une constante.

Ces corrélations ne se retrouvent pas chez les professeurs (figure 3).

Figure 3 : Tableau de corrélations entre les variables chez les professeurs

	Appréciation cours distance	Difficultés						Chang-Relation prof élèves	Ressenti				
		globale	matér.	numér.	temps	perte motiv	autres		mental	Concentration	confi. en soi	estime de soi	
Appréciation cours distance		-0,050	-0,030	0,183	0,182	-0,139	0,068	0,155	0,230	0,294	0,065	0,220	
Difficultés	globale	-0,050	1	a	a	a	a	0,046	-0,111	0,158	0,107	-0,013	
	matér.	-0,030	a	1	0,023	0,129	0,316	-0,213	0,075	-0,174	0,246	0,082	-0,020
	numér.	0,183	a	0,023	1	,364*	,329*	0,273	0,233	0,201	0,067	0,000	0,049
	temps	0,182	a	0,129	,364*	1	0,283	0,007	0,193	-0,116	0,194	0,000	-0,034
	perte motiv	-0,139	a	0,316	,329*	0,283	1	0,019	0,167	-0,102	-0,084	-0,156	-0,279
	autres	0,068	a	-0,213	0,273	0,007	0,019	1	0,167	0,284	-0,128	-0,080	-0,105
Chang-Relation	prof élèves	0,155	0,046	0,075	0,233	0,193	0,167	0,167	1	0,286	0,029	0,058	0,040
Ressenti	mental	0,230	-0,111	-0,174	0,201	-0,116	-0,102	0,284	0,286	1	,387**	,408**	,475**
	Concentration	0,294	0,158	0,246	0,067	0,194	-0,084	-0,128	0,029	,387**	1	,423**	,462**
	confi. en soi	0,065	0,107	0,082	0,000	0,000	-0,156	-0,080	0,058	,408**	,423**	1	,863**
	estime de soi	0,220	-0,013	-0,020	0,049	-0,034	-0,279	-0,105	0,040	,475**	,462**	,863**	1

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

a. Calcul impossible, car au moins une des variables est une constante.

Comme chez les élèves, les indicateurs mesurant le ressenti se trouvent corrélés fortement. Nous notons également des corrélations, bien que plus faibles, associant la perte de motivation aux difficultés liées au temps passé sur leur travail. Certains se sont retrouvés dépassés par le nombre de mails et refusaient ce temps très important passé devant un écran.

Des changements notables dans la relation professeur-élèves

- 38 Plus de 8 enseignants sur 10 ont remarqué des changements dans la relation professeurs-élèves ; les lycéens ne sont que 44 % à faire ce constat (tableau 4). Cette différence est remarquable.

Tableau 4 : Réponses concernant le changement de relation professeur-élèves

			Changement de relation professeur-élèves			Total
				Non	Oui	
Profil	Apprenant	Effectif	12	47	47	106
	Enseignant	Effectif	1	7	40	48
Total		Effectif	13	54	87	154

Note : La différence est très significative (Chi2 = 20,57, p < 0,001).

- 39 Un professeur note : « Avec les élèves présents en classe virtuelle, s'est formée comme une communauté. » Chacun reconstitue son cercle de relations d'avant le confinement. « Pour certains je pense que les enseignants avec lesquels ils avaient des contacts réguliers ont été des repères », relate cette enseignante. Mais une autre exprime l'idée commune à l'ensemble des commentaires : « Certains se sont rapprochés des cours et d'autres s'en sont éloignés. » Certes, la plupart soulignent la proximité, mais aussi beaucoup de cas de décrochage. Ce professeur estime ainsi « l'éloignement d'environ 1/3 des élèves sans moyen de les récupérer ». À ce sujet, l'un d'entre eux résume la possible relation de causalité avec l'enseignement à distance en temps de pandémie : « Les décrocheurs n'avaient jamais "accrochés" pour certains et l'inverse. » En d'autres termes, il faut se garder d'affirmer que le dispositif en distanciel est responsable du décrochage des élèves. En effet, une partie des élèves étaient déjà démobilisés en présentiel.

Comment créer de la proximité à distance ?

- 40 Nous mettons au jour un processus de repositionnement dans la relation pédagogique. Il renvoie en premier lieu au souci de conserver le lien et d'éviter le décrochage des plus fragiles. Celui-ci se traduit par le niveau d'attention accordée à l'élève. Nous notons l'idée de la formation d'un groupe autour de l'enseignant. Un élève décrit ce repositionnement : « Plus de facilité de parler ensemble car la situation était assez compliquée pour en plus être de mauvais poil avec tout le monde. » Un autre évoque une meilleure compréhension en étant « tous dans la même galère ! ». Le facteur clé pour recréer de la proximité à distance repose sur la manifestation des affects. Cet élève témoigne des modifications relationnelles : « Oui, durant cette période, je me suis senti encore plus proche d'eux, car nous avons vécu cette période ensemble [...]. Dès que le professeur coupait son micro, je me sentais un peu perdu. »
- 41 Certes, « certains ne nous ont rien envoyés et d'autres ont demandé des nouvelles, nous ont soutenus », observe ce lycéen. Mais les élèves font état en général de « plus de proximité », « d'indulgence », « de contact », de la part des professeurs. Nous observons des levées d'inhibition comme dans cette remarque : « Nous avons bénéficié d'un contact plus personnel avec nos professeurs ce qui nous a permis de plus se livrer avec moins de timidité [...]. »

- 42 La place des affects est particulièrement perceptible dans les réponses à la question du maintien de la motivation. Les lycéens établissent le lien entre espace dédié, proximité physique du professeur et mise au travail : « Le fait de ne pas être dans un cadre favorisant l'apprentissage et sans le professeur à nos côtés, la motivation est compliquée à garder », confie ce lycéen.
- Parallèlement, le confinement a permis d'augmenter l'estime de soi, comme l'exprime une des lycéennes : « Cela m'a montré que j'étais capable de travailler seule et cela m'a offert une certaine autonomie dans mon organisation de travail ce qui était plutôt bien. »
- 43 Cette proximité a des effets de prévention sur le décrochage scolaire, objectif principal du dispositif, ou sur la perte de compétences, comme en témoigne ce lycéen : « J'ai plus échangé avec mes professeurs et cela m'a permis de progresser. » En revanche, la perte de motivation est clairement liée à l'absence de lien avec le professeur : « La motivation n'est plus présente, certaines disciplines ne se travaillent pas (les professeurs ne répondant pas aux messages). »
- 44 Quant aux professeurs, ils évoquent spontanément davantage de contacts personnels, « des échanges plus naturels et plus humains », une relation « moins formelle », « une certaine complicité ». Certains communiquent même avec leurs élèves à partir de leur boîte mail personnelle. L'enseignement devient une « aide » tandis que le « retour » des élèves concerne moins la remise des devoirs que l'expression de leur « gratitude ». Les professeurs expriment ainsi leur attente d'une reconnaissance.

Des changements durables dans les pratiques en présentiel sont-ils attendus ?

- 45 Près de la moitié des professeurs et seuls 38 % des élèves souhaitent des changements dans le parcours en présentiel classique. Les enseignants soulignent une incompatibilité de la classe à distance avec le cœur du métier ainsi défini dans un des commentaires : « Je suis encore plus persuadée qu'avant que l'enseignement ne peut fonctionner que lorsqu'il y a réellement "échange", ce qui n'est pas toujours facile à instaurer mais qui est le véritable enjeu de notre métier. »
- 46 De même, la capacité de l'outil à servir des situations pédagogiques complexes est encore contestée. Le souhait d'un enseignement hybride apparaît, mais limité à deux jours dans la semaine, par exemple. Finalement, l'adhésion au dispositif à distance tient principalement au respect des rythmes biologiques et aux activités source de bien-être, comme le souligne cet enseignant : « [...] les horaires devraient être repenser [...], car cela permettrait d'avoir un rythme plus convenable aux adolescents [...], ainsi que de faire plus d'activités sous toutes leurs formes [...]. »
- Les élèves préconisent aussi plus de souplesse au niveau des horaires, afin de respecter leurs rythmes biologiques, ainsi qu'une meilleure communication.
- 47 Selon les enseignants, leurs élèves auraient donc « besoin d'autre chose » qu'un dispositif numérique ne saurait remplacer. Ainsi, les marqueurs de la communication non verbale sont fréquemment cités, comme avec cette remarque : « Le manque de lien humain, d'humour dans les yeux, etc (beaucoup d'élèves, même dans les visio-cours, ne mettent que le micro et pas la vidéo, ce qui se comprend – et même en mettant la vidéo, ce n'est pas pareil !). »

Accompagnement, formation, moyens matériels suffisants et classes moins chargées sont les doléances principales des professeurs. Ces remarques mettant au jour les vecteurs de proximité entre élèves et professeurs constituent l'amorce pour notre discussion.

Discussion

- 48 Les résultats quantitatifs ont bien mis en relief la faible proportion des acteurs ayant apprécié la formation mise à distance durant le confinement. Si les réponses des lycéens ne se distinguent pas significativement de celles de leurs enseignants, la taille de notre échantillon – point faible de notre étude – en est certainement la cause car l'enquête initiale avait répertorié, avec plus de 5 000 réponses, toutes formations confondues, une différence significative avec 40 % des enseignants et formateurs qui l'ont appréciée contre 32 % seulement d'apprenants (Plateau, 2020, p. 11). Ces derniers s'étaient aussi abstenus à 18 % contre 10 % chez les enseignants. Ce manque d'appréciation, non corrélé aux quatre indicateurs retenus – ressenti mental, concentration, confiance et estime de soi chez les enseignants –, l'est fortement, comme la perte de motivation, avec ceux des lycéens. Il est plus fortement corrélé avec le sentiment de décrochage. Il est donc important, pour maintenir l'intérêt des apprenants pour leur formation et surtout leur persistance, de faire en sorte qu'ils l'apprécient. Ce facteur affectif est un élément clé pour maintenir la présence dans la formation, qu'elle soit à distance ou en présentiel. Nous avons d'ailleurs remarqué dans l'analyse de l'enquête initiale, par le jeu d'une régression linéaire multiple, la forte influence de l'appréciation de la formation, de la concentration et de la perte de motivation sur le sentiment de décrochage (*idem*, p. 21).
- 49 Que peut apporter cette expérience de dix semaines, vécue dans un contexte sanitaire exceptionnel, lors d'un retour en présentiel ? Au moment de notre enquête, les professeurs manquent encore de recul pour analyser les modifications engendrées par ces mois de confinement sur leur pratique et la relation aux élèves. Toutefois, peut-on oublier ce repositionnement didactique et pédagogique construit à distance ? Peut-on taire le ressenti qu'expriment professeurs et élèves ?

La classe à la maison : un malentendu ?

- 50 Les données quantitatives et qualitatives de l'enquête conduisent à discuter la pertinence de la dénomination du dispositif « Ma classe à la maison ». En référence à l'approche ternaire des dispositifs de formation, l'injonction ministérielle de la continuité pédagogique (sommet idéal) a montré ses limites au niveau de l'organisation (sommet fonctionnel) avec sa difficulté de mise en place de la « classe à la maison », en laissant aux acteurs (sommet actoriel) le soin de s'en « débrouiller ». Aussi soumettons-nous à la réflexion l'idée d'un malentendu décliné selon les quatre points suivants :
- Le niveau de compétence numérique ;
 - Le dysfonctionnement matériel ;
 - L'usage de l'outil numérique dans le secondaire possiblement comparable à celui d'une formation à distance ;
 - Le caractère interchangeable des espaces scolaire et privé.

Si les élèves n'éprouvent pas, d'après eux, d'incompétence numérique, bon nombre de professeurs expriment des besoins de formation dans ce domaine. Cela leur permettrait de perdre moins de temps et de gagner en motivation, comme semblent le supposer les corrélations de la figure 3 mettant en lien ces variables.

- 51 Les difficultés rencontrées s'expliquent avant tout par le manque de qualité et de fiabilité des connexions et des équipements des usagers. Les débuts chaotiques du dispositif et les « bugs » ponctuels ont fortement déstabilisé les publics scolaire et enseignant déjà fragilisés par le contexte inédit et anxiogène. Les dysfonctionnements se traduisent par un mal-être non dissimulé, voire des souffrances physiques chez les plus fragiles. Par conséquent, un usage apaisé de l'outil numérique n'est pas réalisable dans ces conditions d'impréparation.

L'usage du numérique comme unique espace et support des apprentissages est une expérience inédite, car le recours ponctuel à l'outil dans le secondaire explique les difficultés exprimées. Dès lors, les professeurs sont plus susceptibles d'être mis en échec face aux différentes plateformes mises à disposition.

- 52 La dénomination « Ma classe à la maison » a créé une confusion dans les pratiques et les attentes comme dans la relation pédagogique. Wagnon (2020, p. 19) évoque « [...] l'idée d'une transposition de l'école vers l'espace familial sans penser à ses modalités et ses difficultés ». Elle a gommé les particularités des deux espaces et fait entrer les affects et les comportements propres à la sphère privée dans la sphère scolaire. Or, des interactions spécifiques sont identifiables lors d'une séance menée en présentiel dans l'espace dédié de la salle de cours.

La place des affects dans la relation pédagogique

- 53 Les résultats de l'enquête permettent de nuancer la vision selon laquelle la continuité pédagogique serait limitée à sa dimension technique (Wagnon, 2020). Les enseignants ont plutôt cité la dimension didactique et la nécessité de remanier leurs cours pour les adapter à une séance à distance. Certes, le temps de la réflexion pédagogique est difficilement compatible avec celui de l'urgence sanitaire. Ceci ne signifie pas pour autant qu'elle fut entièrement sacrifiée. Bien au contraire. Les enseignants ont constaté que la session à distance nécessite de l'expertise afin de remanier les préparations de cours. La continuité pédagogique implique un surcroît de travail. « Il fallait un nombre d'heures considérable pour adapter les cours au format numérique », rapporte cette enseignante. Elle est perçue comme chronophage et peu adaptée à la réalité du terrain, à savoir des services d'enseignement sur plusieurs niveaux. Mais le bilan pointe aussi ou davantage les limites de la gestion à distance du fait de l'hétérogénéité des besoins d'accompagnement des élèves. De fait, le temps de la réflexion didactique est d'autant plus important qu'elle intègre des facteurs affectifs générés par la gestion du cours à distance.

- 54 Enfin, les réserves exprimées sont liées à l'entrée de l'activité pédagogique dans la sphère privée, comme cela a été largement évoqué.

La maîtrise de l'outil numérique et sa fiabilité sont deux facteurs fondamentaux d'engagement. Les problèmes techniques génèrent des sentiments négatifs et constituent une perte de temps et d'efficacité propres à neutraliser l'adhésion au dispositif à distance. Quant à la maîtrise, elle ne vient qu'avec une formation ou un accompagnement proactif. Les dispositifs des FOAD différencient aussi les métiers de

tuteurs en ligne, pour l'accompagnement pédagogique ou à l'appropriation des logiciels, et ceux de concepteurs de cours, avec en sus le métier de techniciens informatiques pour réguler le système.

- 55 Les lycéens se positionnent également par rapport au suivi à distance. Nous pouvons imaginer que leur familiarité avec le numérique induit une adhésion univoque au dispositif. En fait, la distance matérielle crée plutôt chez l'élève le besoin d'une proximité affective.

Selon les élèves interrogés, les « bons profs » ne se contentent pas de « donner du travail ». Cette remarque entre en contradiction avec les préconisations de l'institution, à savoir limiter la perte de compétences et assurer une progression. Le paradoxe de l'expérience à distance est de mettre au jour les enjeux affectifs de la relation pédagogique en présentiel. Le principe de « distance proximale » énoncé par Paquelin (2011, p. 566), citant Habermas (1987), suppose de « s'entendre avec l'autre, de façon à interpréter ensemble la situation et à s'accorder mutuellement sur la conduite à tenir ».

- 56 Les réponses portant sur les changements observés montrent que le professeur prend alors un statut intime qui occulte le moi social. Le repositionnement est donc avant tout une affaire de proximité affective.

La place des affects est particulièrement perceptible dans les réponses à la question du maintien de la motivation. Selon les élèves, la distance engendre une forme de proximité propice à la mise au travail. Le contexte médiatisé et à domicile permet à certaines personnalités de surmonter leur peur du regard des pairs. Elle est également liée à la qualité relationnelle établie en présentiel entre professeur et élève. Elle suppose une présence à la fois cognitive et affective assurée à distance. Les lycéens établissent le lien entre espace dédié, proximité physique du professeur et mise au travail.

- 57 Les notions d'absence et de distance revêtent des formes variées. Ainsi la mise en place d'un cours à distance ne suffirait pas à « supprimer l'absence ». À ce propos, Jacquinet écrit : « La présence physique de l'enseignant n'est pas toujours le garant de sa présence psychologique, de sa disponibilité et de sa capacité d'écoute [...] » (Jacquinet, 1993, p. 60). Nous avons vu que l'expérience de la classe à distance révèle dans le rapport maître-élève-savoir les enjeux émotionnels identifiables en présentiel telles la connivence, l'écoute, la bienveillance et une relation apaisée.

- 58 L'expérience du distanciel dans le secondaire conduit à mettre des mots sur les phénomènes affectifs observables dans la relation pédagogique. Les remarques des élèves font écho à l'idée d'une « demande » de l'élève qui ne se limite pas au savoir, mais inclut les affects : « [...] la demande affective de l'élève ambitionne une relation “hors du champ constitué” » (Espinosa, 2016, p. 143). Il semble alors plus juste de parler de « relation enseignant/e-élève et de rapport à l'enseignant/e » (p. 143). Elle est marquée par la complexité des émotions et des interactions. Sur ce point, on rappelle l'importance de la notion de présence. Selon Jézégou (2019), elle « comporte à la fois une dimension imaginaire et objective » (p. 191).

Or, le contexte inédit et anxiogène est révélateur du besoin des élèves en matière de soutien affectif. Comme vu précédemment, les élèves interrogés sont en quête de « proximité », de « communication » et de « partage ». En outre, le déplacement dans l'espace privé favorise et renforce la part d'intimité.

- 59 Soulignant la complexité de l'affectivité, Espinosa (2016, p. 146) évoque « une attente plus personnelle » sous forme de « reconnaissance ». Or, la place des affects dans l'enseignement est habituellement tue, car de l'ordre du « désir ». Aussi ce désir est-il exprimé en termes de « désir d'apprendre » ou de « désir d'enseigner ». Tous les deux renvoient néanmoins à des « processus transfériels » difficilement assumés par les acteurs de l'éducation. C'est pourquoi les professeurs, comme les élèves, doivent se montrer vigilants afin de ne pas se laisser « malmener ou agiter par des éléments inconscients intervenant dans la relation » (p. 150).

Enfin, le bilan du confinement atteste de la transposition sur le terrain des conclusions portant sur les « caractéristiques d'une relation enseignant/e-élève réussie » (p. 150) : « relation de confiance », « estime de soi », « engagement » des élèves dans les apprentissages, « bienveillance » de l'enseignant.

Le distanciel : une simple parenthèse ?

- 60 Au sortir du confinement, on peut s'interroger sur la durabilité des aménagements didactiques et pédagogiques observés.

Le recours à l'outil numérique n'est pas plus perçu comme une modalité d'enseignement substituable au cours en présentiel. La classe à distance demeure « une démarche contrainte » à laquelle les enseignants opposent « un retour à la normale », comme le formule l'un d'entre eux. L'usage de l'outil peut être plus fréquemment intégré à la pratique, mais conserve sa finalité d'avant confinement. Il est un prolongement du cours en présentiel, capable d'optimiser les apprentissages par « l'utilisation des supports numériques pour la mémorisation et les exercices » et pour « travailler davantage sur la différenciation et les besoins des élèves », précisent deux enseignantes.

- 61 En fait, ces suggestions renvoient à des méthodes déjà bien documentées et non à de véritables innovations didactiques. Toutefois, la méthode d'enseignement semble évoluer avec « davantage d'exercices personnalisés en numérique pour accompagner les activités de cours », « plus d'outils TICE, classe inversée, plus de devoirs maison de type "activité langagière en autonomie" à partir d'un lien ou d'une application », ou encore « pour de l'appoint ou de l'approfondissement », selon ces enseignants.
- 62 Chercheurs et praticiens réflexifs sont naturellement conduits à repenser la relation pédagogique à l'ère du numérique. Il reste à estimer dans quelle mesure les aménagements constatés dans une situation d'urgence sont transférables dans un contexte apaisé et pourraient constituer une norme. Au moment de notre enquête, l'expérience conforte le besoin de contact en présentiel, car l'être humain est un être social. Le lien pédagogique est renforcé par l'épreuve. L'école demeure un lieu de socialisation au sens de « faire société » (Meirieu, 2020, 3 avril). Le professeur et non l'outil numérique est un média facilitateur en sa qualité d'expert et d'humain.
- 63 La classe à la maison demeure donc une parenthèse et ne semble pas engager une révolution des pratiques en matière d'usage du numérique et dans le cadre d'un cours en présentiel. Nous ne notons pas d'adhésion notable aux pratiques innovantes déjà mises en place, telle la classe inversée. De même, la capacité de l'outil à servir des situations pédagogiques complexes est encore contestée.

- 64 Faut-il néanmoins continuer d'opposer les modalités à distance observées dans le cadre des FOAD aux besoins de l'enseignement secondaire ? Le dispositif institutionnel a révélé les limites de la transférabilité de la réflexion pédagogique et didactique propre aux FOAD sur le terrain du secondaire. Faut-il pour autant renoncer à proposer un parcours à distance aux lycéens ? Soulignons que le confinement a remobilisé les professeurs autour des outils et espaces numériques. En outre, pouvons-nous continuer de considérer que seul le cours en présentiel au niveau de l'enseignement secondaire offre aux facteurs affectifs inhérents à la relation pédagogique un terrain propice à leur développement ?

Conclusion

- 65 Les réponses des enseignants et des lycéens tendent à valider l'idée que le dispositif de « l'école à la maison » relèverait du « mythe » (Wagnon, 2020, p. 3). Notre étude démontre la spécificité de l'acte d'enseigner et d'apprendre dans un espace et un temps dédiés. Les activités à distance sont envisagées comme un prolongement du cours en présentiel et répondent au principe d'individualisation des parcours. De plus, l'accompagnement à distance induit un repositionnement pédagogique, du moins dans le dispositif étudié.
- 66 L'analyse compréhensive des résultats confirme chez les élèves le besoin d'un contact en présentiel avec le professeur. Elle met en lumière le phénomène paradoxal d'une distance génératrice de proximité, dessine des pistes de réflexion sur la gestion de la proximité à distance et précise la notion de « distance proximale » dans le contexte singulier du confinement. Les résultats de notre enquête au niveau de l'enseignement secondaire illustrent le caractère indissociable et complémentaire des notions de distance et proximité : « Sans distance, pas de proximité, sans proximité pas de distance » (Jézégou, 2019, p. 190).
- 67 Notre étude s'inscrit dans la lignée des travaux où le cognitif et l'affectif ne sont pas mis en concurrence. Si la question de la place de l'outil numérique dans le secondaire est largement posée, son usage durant le confinement apporte des réponses sur le rapport maître-élève. Les phénomènes affectifs conscients et inconscients en jeu sont ainsi plus verbalisés et reconnus. Un processus de reconnaissance des interactions affectives entre professeur et élève est engagé afin de contribuer à améliorer les apprentissages et soutenir la motivation.
- 68 Par ailleurs, notre enquête permet de définir les limites de la transférabilité du dispositif à distance habituellement développé dans l'enseignement supérieur sur les pratiques pédagogiques dans le secondaire. En effet, il semble être trop étroitement ancré dans le contexte singulier du confinement pour assurer son intégration pérenne à ce niveau d'enseignement. À cet égard, il serait sans doute pertinent de porter le questionnement dans une étude complémentaire sur les motivations qui sous-tendent la promotion active de « l'École du numérique ».
- La réflexion étant ouverte, nous concluons sur l'idée que les deux niveaux d'enseignement peuvent profiter de l'expérience du confinement pour s'amender mutuellement.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. Dans B. Charlier & F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses universitaires de France. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663>
- Alexandre, M. (2020). L'enjeu relationnel de la présence en formation à distance. *Le Tableau*, 9(6). <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/lenjeu-relationnel-de-la-presence-en-formation-distance>
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82, 26-30. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026>
- 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. <https://doi.org/10.3166/ds.9.69-96>
- Cerisier, J.-F. (2020, 17 mars). Covid 19 : heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française. *The conversation*. <https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820>
- Collectif de Chasseneuil (dir.) (2001). *Accompagner des formations ouvertes : conférence de consensus*. L'Harmattan.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : Contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26. <https://doi.org/10.4000/ree.6663>
- Gendron, B. & Lafortune, L. (2009). *Leadership et compétences émotionnelles : dans l'accompagnement au changement*. Presses de l'université du Québec
- Gibert, A.-F. (2018). Le travail collectif enseignant entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFE*, 124.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16(1), 97-115. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0097>
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning : Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>
- Jézégou, A. (2019). Chapitre 6. La distance, la proximité et la présence en e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 143-163). De Boeck Supérieur. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01951530/document>
- Lahaye, L. (2014). « Flipped classroom » ou classe inversée... Une autre manière d'enseigner avec le numérique. *Analyse UFAPEC*, 34, 1-8. <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2014/3414-pedagogie-inversee.pdf>

Meirieu, Ph. (2020, 3 avril). L'enseignement à distance accroît les inégalités. *Ouest France*. <https://www.ouest-france.fr/education/enseignement/entretien-le-pedagogue-philippemeirieu-l-enseignement-distance-accroit-les-inegalites-6799110>

Meirieu, Ph. (2020, 16 mai). L'école à distance n'est pas l'école. *L'Union*. <https://www.lunion.fr/id150833/article/2020-05-16/philippe-meirieu-lecole-distance-nestpas-lecole>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). [Archive] *Continuité pédagogique - Tous mobilisés ! #MerciAuxProfs*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/archive-continuite-pedagogique-tous-mobilises-merciauxprofs-303276>

Paquelin, D. (2011). La distance : Questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590. <https://doi.org/10.3166/ds.9.565-590>

Plateau, J.-F. (2020, 26-27 novembre). *Pourquoi a-t-on aimé ou non la formation à distance durant le confinement sanitaire ?* [Communication orale]. Colloque international « Pédagogie universitaire numérique : Quelles perspectives à l'ère des usages multiformes des réseaux sociaux pour apprendre ? », Mulhouse, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03127789>

Serres, M. (2012). *La petite poussette*. Le Pommier.

Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : Méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations*, HS. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

NOTES

1. Cours en ligne ouvert à tous.

RÉSUMÉS

Notre étude poursuit l'objectif d'identifier les effets socio-éducatifs et affectifs du premier confinement lié à la Covid-19 sur la relation pédagogique. Sur le terrain éducatif, le principe de « continuité pédagogique » a nécessité la mise en place du dispositif « Ma classe à la maison ». Aussi observons-nous le ressenti des professeurs et des élèves à travers la notion de « distance proximale » (Paquelin, 2011). Une enquête quantitative et qualitative menée auprès d'enseignants et de 106 lycéens permet d'étayer les questions suivantes : Le « distanciel » produit-il de la proximité ? Quel rôle jouent les émotions dans la relation professeur-élève à distance ? Cette expérience peut-elle avoir des effets pérennes sur l'accompagnement en présentiel ? Les résultats fournissent des pistes de réflexion sur : a) le paradoxe d'une proximité à distance ; b) la reconnaissance assumée de la place des émotions dans la relation triangulaire élève-enseignant-savoir ; c) les limites de la transférabilité dans le secondaire de l'expérience à distance sur les pratiques pédagogiques hors contexte sanitaire.

The aim of our study is to identify the socio-educational and affective effects of the first Covid-19-related confinement on the pedagogical relationship. In the educational field, the principle of "pedagogical continuity" required the implementation of the "My class at home"

scheme. We therefore observe the feelings of teachers and pupils through the notion of “proximal distance” (Paquelin, 2011). A qualitative and quantitative survey conducted among teachers and 106 high school students supports the following questions: Does “distance” produce proximity? What role do emotions play in the teacher-student relationship? Can this experience have lasting effects on distance support? The results provide avenues for reflection on: a) the paradox of proximity at a distance; b) the recognition of the place of emotions in the triangular student-teacher-knowledge relationship; c) the limits of the transferability of the distance experience to secondary school teaching practices outside the health context.

INDEX

Mots-clés : confinement, continuité pédagogique, distance proximale, relation pédagogique, affectivité

Keywords : confinement, pedagogical continuity, proximal distance, pedagogical relationship, affectivity

AUTEURS

ISABELLE JUGÉ-PINI

Docteure en sciences de l'éducation et de la formation, LISEC, UHA

JEAN-FRANÇOIS PLATEAU

Docteur en sciences de l'éducation et de la formation, qualifié aux fonctions de Maître de conférences, LISEC, UHA

BERNARD COULIBALY

Maître de conférences HDR, Sciences de l'éducation et de la formation, LISEC, UHA

Aider les élèves à apprendre à l'école en période de confinement

Helping students learn at school in times of lockdown

Julien Netter et Léa Régibier

- 1 En France, avec le premier confinement du printemps 2020, conséquence de la pandémie mondiale de Covid-19, les professeurs des écoles ont été contraints de faire évoluer leurs pratiques du jour au lendemain pour proposer aux élèves – et à leurs familles – une organisation permettant le maintien d'une relation enseignant/élève et d'un travail scolaire (Ifé & Réseau Canopé, 2020). Si la dévolution du travail n'a pas toujours été simple, elle a généralement abouti tant bien que mal (Ifé, 2020 ; DEPP, 2020a). En revanche, l'accompagnement des élèves, compris comme le fait d'« être avec et d'aller vers », c'est-à-dire de « faciliter l'apprentissage ou un passage » (Paul, 2009, p. 95) par la constitution d'une communauté d'apprentissage (Tardif & Lessard, 1999), a constitué un défi (Carignan, Bissonnette & Beaudry, 2021) voire, pour certains se jugeant incapables de le mettre en place, une douleur. Cet article vise à rendre compte de la façon dont certains enseignants ont soutenu cette gageure, des solutions qu'ils ont mises en œuvre, des limites qu'ils ont rencontrées et des éventuelles possibilités ouvertes par l'épisode.
- 2 Il est appuyé sur un cadre théorique, développé au sein du réseau Reseida, explorant une « hypothèse relationnelle » (Goigoux & Bautier, 2004 ; Rochex & Crinon, 2011). Selon cette approche, croisant des apports de la sociologie, des didactiques et de la psychologie culturelle, les inégalités scolaires se développent au sein de situations de classe (Broccolichi & Sinthon, 2011) mettant en jeu des élèves caractérisés par des rapports aux savoirs socialement marqués et des pratiques enseignantes ou des dispositifs d'enseignement historiquement et socialement construits. L'article rend compte d'une enquête de type ethnographique menée dans deux groupes scolaires de Seine-Saint-Denis, l'un en REP⁺ et l'autre en quartier socialement hétérogène, croisant les observations filmées pendant le déconfinement² en 2020, sur le lieu de travail à distance des enseignants, de sept classes virtuelles synchrones de CP conduites en groupes de trois à six élèves avec des entretiens menés en présentiel après le

confinement, entre juin 2020 et mars 2021, auprès de 20 enseignants, conjugués au recueil de leurs supports d'enseignement. L'enquête est inscrite dans un dispositif plus large, le GTnum PLEIADES³, déployé sur trois régions, qui permet des comparaisons avec d'autres contextes territoriaux et un cadrage du terrain grâce à l'administration, sur ce terrain, d'un questionnaire en ligne (n = 49). L'analyse des observations a porté sur les éléments témoignant d'une évolution par rapport à des pratiques « en présentiel » observées au préalable, parfois avec les mêmes enseignants, et sur ce qui pourrait expliquer un accroissement des inégalités scolaires durant cette période (DEPP, 2020b). Les questions posées dans le questionnaire et les entretiens ont visé à cerner les réalités de l'exercice du métier avec le passage à la « classe à distance » – conçue comme l'ensemble des modalités d'enseignement possibles pendant le confinement – et les difficultés en ayant éventuellement résulté. Les enseignants ont manifestement été avides de partager une expérience marquante. Toutefois, au fur et à mesure de l'avancée de l'année scolaire 2020-2021, l'éloignement de la période du premier confinement et la fatigue liée au contexte sanitaire les a progressivement rendus moins réceptifs à la recherche. Le terrain d'enquête demeure, dans l'ensemble, limité et l'article prétend moins dresser un tableau exhaustif des pratiques d'accompagnement en temps de confinement que dessiner les logiques de pratiques de terrain observées au cours de l'enquête. Les réponses à un questionnaire élargi, renseigné par 352 enseignants du primaire, permettent cependant de situer les pratiques en matière de classe virtuelle, ici toujours considérée synchrone, dans un ensemble plus large et seront ponctuellement mobilisées.

- 3 Quels que soient les choix pédagogiques opérés, il apparaît que l'accompagnement des élèves a semblé difficile pour les enseignants enquêtés, mais que la grande majorité d'entre eux a tenté, au-delà de la reconstitution du collectif « classe », de rétablir des pratiques d'étayage (Vygotski, 2014 ; Bruner, 1983) compatibles avec la situation, explorant la transformation de l'aide habituellement développée en classe dans plusieurs directions qui seront présentées successivement. La première est le développement d'aides « indirectes » centrées sur les supports et les consignes, trouvant leur paroxysme dans le recours à l'aide « artificielle » des exercices en ligne. Une seconde piste consiste à tenter de rétablir une aide « directe », en particulier avec la synchronie des classes virtuelles. Enfin, l'article se penchera plus rapidement sur le recours à de nouveaux outils associés au passage à la classe à distance tout en interrogeant les limites liées à leur utilisation.

Les incontournables aides indirectes : la classe à distance en mode asynchrone

Les questions soulevées par l'asynchronie

- 4 Au lendemain du confinement de mars 2020, la première urgence pour les enseignants a été d'établir un contact avec les parents de leurs élèves puis de procéder à l'envoi d'activités scolaires afin de se conformer à l'impératif de « continuité pédagogique » imposé par le ministère de l'Éducation nationale. Plusieurs problèmes sont alors apparus conjointement, que les enseignants ont tenté de résoudre. Tout d'abord, toute activité scolaire suppose la dévolution d'une consigne de travail, souvent appuyée sur un support (Bonnéry, 2015). En classe, la consigne et le support sont accompagnés

d'explications parfois déclinées sous plusieurs formes, plus ou moins développées selon les élèves auxquels elles s'adressent. Ils peuvent conduire, si la compréhension n'est pas jugée suffisante, à une modification de la consigne, voire du support, certaines parties pouvant être mises de côté. Il s'agit pour les enseignants d'assurer que l'ensemble des élèves crédite l'activité entreprise de significations partagées, horizon parfois non atteint mais qui demeure souhaitable au sein de la classe (Bautier & Rochex, 2004). Une fois la dévolution assurée, une partie importante de l'activité des enseignants consiste à centrer l'attention de tous les élèves sur la tâche à réaliser. La tâche présente un intérêt en matière d'apprentissage quand elle recèle des problèmes que les élèves doivent résoudre, c'est-à-dire quand le « milieu didactique » présente un caractère « antagoniste » (Brousseau, 1998). Cela suppose d'adapter le milieu aux capacités des élèves (Félix & Johsua, 2002). Dans une classe, l'hétérogénéité des niveaux scolaires de ces derniers conduit souvent les enseignants à adapter les tâches et à aider certains élèves à surmonter les difficultés successives, au risque de tomber dans l'écueil du surajustement (Goigoux & Bautier, 2004) et de la différenciation contre-productive (Rochex & Crinon, 2011).

- 5 Avec la classe à distance, tout au moins dans sa déclinaison asynchrone largement majoritaire en début de confinement, le travail d'accompagnement de la dévolution de l'activité est très contraint. Il n'est plus possible d'explicitement la consigne ou le support de travail. Il n'y a plus de retour immédiat sur la façon dont les enfants comprennent la consigne. La transformation en situation de la consigne ou du support est interdite. Les enseignants ne peuvent plus soutenir l'attention des élèves sur la tâche alors même que le cadre scolaire lui-même (Netter & Boulin, accepté), qui participe grandement de la mobilisation de l'attention, semble se dissoudre. Enfin, il n'est plus possible d'aménager l'activité ou d'aider immédiatement à sa réalisation. Cela a pesé sur les enseignants et les a conduits à expérimenter des formes d'aides que l'on qualifiera ici d'« indirectes » parce qu'elles ne s'appliquent pas directement à l'activité mais procèdent d'un aménagement du milieu.

Rendre le travail plus facile et soutenir la motivation

- 6 La première stratégie mise en œuvre par les enseignants, engagés en ce sens par le ministère, a consisté à proposer des contenus déjà maîtrisés par les élèves, qualifiés de « révisions ». Avec des contenus connus, les enseignants pouvaient en effet s'attendre à ce qu'un grand nombre d'élèves puissent réaliser le travail seuls, sans la série d'aides qui entourent en classe la dévolution du travail. Il s'agit donc d'une aide indirecte par le choix des contenus visant à désamorcer en amont les difficultés éventuelles. Cette stratégie s'est heurtée à deux limites. Tout d'abord, l'absence d'apprentissages qui s'ensuit logiquement pour certains élèves tend à dissoudre leur intérêt pour l'activité et à faire perdre son sens à la situation scolaire. La réponse à cette limite s'est traduite par le retour à l'enseignement de « nouvelles notions », institutionnellement encouragé après quelques semaines de confinement. Une deuxième limite, en apparence contradiction avec cette première, réside dans les difficultés persistantes d'autres élèves face à l'activité, à l'image de ce qui a pu être observé avec les devoirs à la maison, réputés faciles mais recelant des obstacles insoupçonnés (Kakpo & Netter, 2013).
- 7 Dès le début du confinement, avec la disparition du cadre scolaire, la question de la motivation des élèves s'est posée de manière accrue. En classe, en effet, la question est

déjà présente. Mais la situation, qui voit le rassemblement dans un même espace d'enfants explicitement tournés vers les activités scolaires, contribue largement à contraindre leur attention. Et les encouragements verbaux ou non verbaux prodigués aux élèves sont des gestes qui interviennent tout au long des journées de classe. Certains parents se sont substitués aux enseignants pour encadrer le travail de leurs enfants (Delès, Pirone & Rayou, 2021). Mais la plupart n'y étaient pas préparés, comme en témoignent leurs retours aux enseignants enquêtés, et les liens ont parfois été très ténus avec les parents et les élèves, notamment en REP+. De fait, les enseignants ont perçu la nécessité d'accompagner la motivation de leurs élèves tout au long de la période. Une première réponse à cette nécessité a consisté à privilégier des activités supposées plus plaisantes ou motivantes pour les enfants, par leur nature ou par leur forme. Ainsi, Anne (CM)⁴ prévoit des séances régulières de danse en appartement qui participent à la mise en œuvre du programme scolaire mais lui semblent également, au-delà de leur lien avec l'école, faire du bien aux enfants dans la situation de confinement. Fabrice (CP) propose de même à ses élèves l'apprentissage de chansons dument orchestrées par ses soins, Camille (CE1) ou Lise (MS) les engagent dans des activités plastiques ou des recettes de cuisine. Il s'agit en somme de trouver ce qui, dans cette situation inédite, est à même de continuer à soutenir la motivation des élèves pour maintenir le lien école-enfants. Salomé, qui apporte une aide à dominante pédagogique à certains élèves en REP+, tente plutôt d'aménager la forme de l'activité, en privilégiant pour ses exercices de lecture des supports informatiques supposés intrinsèquement motivants (Amadiou & Tricot, 2014) ou rendus ludiques par leur présentation ou leur mode d'administration, par exemple sous forme de quiz. Salomé reconnaît à mi-mots l'échec de sa stratégie et la quasi-absence de retours de ses élèves tout en se déclarant paradoxalement enthousiasmée par ces formes qu'elle maintient dans son activité ultérieure, en classe après le confinement, avec alors, selon elle, un effet positif. Fabrice insiste, quant à lui, notamment avec l'inscription du confinement dans la durée, sur la nécessité de varier les formats des supports de travail. Il a ainsi engagé la réalisation de vidéos « tuto », d'un journal de classe, s'est lancé dans les classes virtuelles pour alimenter l'intérêt des enfants. Une deuxième réponse à la question de la motivation, que l'on pourrait qualifier d'aide « détournée », a consisté à tenter d'aménager le milieu de travail des élèves. Salomé a par exemple proposé, comme plusieurs de ses collègues, des « modes d'emploi » de séances de relaxation préparatoires au travail scolaire pour les parents. Mais l'aménagement a également pu résider dans le maintien du groupe, en affichant par exemple, en ligne, les travaux des enfants comme l'ont fait Fabrice ou Lucie (CP), ou en reconstituant avec les élèves une communauté de discussion et de problématisation des savoirs par échanges asynchrones de textes, comme le fait Anne (CM1).

L'aménagement incertain des consignes et des supports

- 8 Le cœur de l'aide indirecte réside toutefois, pour la majorité des enquêtés, dans l'aménagement des consignes et des supports de travail, pour lesquels il paraît plus nécessaire que dans la classe d'anticiper les différentes étapes de l'activité et les difficultés des élèves (Péraya, 1994). Les enseignants enquêtés qui engagent une telle démarche sont aussi, dans leurs classes, sensibles aux difficultés rencontrées par leurs élèves. La plupart de ces difficultés proviennent du recours incontournable à la littératie, conçue de manière large comme une « technologie de l'intellect » (Goody,

Privat & Maniez, 2007), et de l'impossibilité de l'accompagner d'un oral qui en offre une forme de traduction, comme cela se fait couramment en classe, du fait de la désynchronisation et la délocalisation des activités scolaires (Rayou & Ria, 2020). Le problème est d'autant plus prégnant que certains parents, peu familiers de la culture écrite scolaire (Lahire, 1993), ont du mal à décrypter les attentes des enseignants et à aider les enfants à y répondre. Et l'apparente homogénéité de l'accès au numérique (bien que, sur notre terrain, certains parents n'y aient pas accès, notamment en REP+) peut masquer des usages différents, notamment en matière de familiarité avec la littératie numérique (Bourdaloie & Pasquier, 2020), plus ou moins facilitants face à l'écrit et au courrier électronique, largement privilégiés pour communiquer avec les familles et assurer la continuité pédagogique (Ifé & Réseau Canopé, 2020).

- 9 Salomé témoigne de l'impréparation de certains parents face à la complexité de supports numériques composites transmis (Bautier, Crinon, Marin & Delarue-Breton, 2012) en rapportant la mauvaise compréhension des « plans de travail » hebdomadaires qu'elle avait fini par réaliser après plusieurs tentatives d'envois qui lui semblaient pourtant moins adaptées. Chaque plan de travail était constitué d'un tableau à double entrée où se mêlaient le quadrillage du tableau, des titres correspondant aux jours, à des entrées du programme scolaire ou aux activités, des liens hypertextes renvoyant les enfants à ces activités, des dessins supposés les illustrer mais aussi contrebalancer l'austérité du contenu, proche de l'emploi du temps hebdomadaire servant de support de préparation aux enseignants. Salomé déplore que certains parents aient imprimé le plan de travail, rendant caduque l'ensemble des liens hypertextes et ne sachant ensuite qu'en faire. Plus largement, Catherine (CP/CE1) parle de « mésinterprétation » avec certains parents du fait de la tenue des échanges par e-mail. Nada (CE1, REP+) explique, quant à elle, avoir fini par délaisser les envois par e-mail, les jugeant peu lisibles et démobilisants, pour leur préférer un « padlet », mur en ligne accessible depuis les smartphones qu'elle sait plus répandus chez les parents et permettant d'accéder directement à des contenus, en cliquant sur les liens hypertextes préparés par ses soins.
- 10 Par ailleurs, les retours des élèves et des parents ont montré aux enseignants que l'absence d'accompagnement avait renforcé la complexité de la prise en main des supports pédagogiques par les élèves, déjà soulignée dans les recherches sur la maternelle (Joigneaux, 2009) ou l'élémentaire (Bonnéry, 2015). Ainsi, Anne (CM1) se heurte à la bonne compréhension des supports écrits par ses élèves et explique avoir « systématiquement tout doublé avec une voix, une voix qui lisait les consignes... qui lisait les textes... quand les consignes étaient longues [...], de manière à être sûre que ce soit compris par les enfants, y compris quand ils étaient seuls à la maison et qu'ils n'avaient pas les moyens de lire des textes aussi longs ». Ce soutien technique précieux ne peut toutefois garantir que les élèves se saisissent pleinement des attentes de l'enseignante. D'autres enseignants renoncent à l'écrit pour certains contenus, à l'image de Britney (CP, REP+) qui recourt à des vidéos personnelles afin de « laisser une trace » ou de Fabrice (CP) qui se filme expliquant une notion de mathématiques. Les pratiques ne sont pas homogènes : certains, comme Lucie (CP), mobilisent des vidéos « clé en main », avec des programmes déjà enregistrés, tandis que d'autres leur adjoignent des vidéos créées spécifiquement pour leurs élèves. C'est le cas d'Agathe (CE2/CM1, REP+), qui appuie sur la permanence de la trace : « Je trouve ça quand même assez pratique pour expliquer des choses [...] et en plus on peut visionner la vidéo,

contrairement à quand on fait des visio en live, où on a l'explication une seule fois, là on peut reversionner plusieurs fois, réécouter. »

- 11 Les fichiers audio ou vidéo ainsi transmis ont l'apparence de l'aide directe fournie en classe, surtout quand on y voit et y entend l'enseignant. Elles semblent relever d'un oral par opposition à l'écrit des consignes et des supports. Mais il s'agit alors d'un oral trompeur, qui en conserve les aspects techniques de transmission par le son et l'image et joue un rôle affectif manifeste mais demeure ancré dans un temps et un espace différents. En ce sens, on pourrait parler d'un oral littéracié, qui ne peut s'appuyer sur l'implicite d'une situation partagée mais doit au contraire veiller à expliciter au maximum les termes qu'il mobilise, un oral contraint d'anticiper la réception qui lui sera faite et qui ne se coélabore pas dans l'échange, à l'image d'un texte qui ne peut plus être retouché une fois qu'il est transmis au lecteur. Ainsi, ces formats nouveaux pour la classe, caractérisés par la nécessité accrue d'anticipation de la réception, relèvent clairement de l'aide indirecte et s'appuient ce que des didacticiens appelleraient une analyse *a priori* de la situation.

Les tentatives de délégation de l'accompagnement des élèves

- 12 L'aide indirecte trouve une forme paroxystique avec l'aide « artificielle » des exercices. Ces programmes en ligne reposent précisément sur des algorithmes qui anticipent différentes réponses possibles des élèves afin de les orienter suivant ces réponses. Les exercices paraissent adaptés au développement d'automatismes et permettent aux élèves d'accéder à des rétroactions immédiates (Tricot, 2020), « accompagnant » en quelque sorte les élèves dans la réalisation de leur travail à la place de l'enseignant. Leurs limites et les problèmes posés par leur utilisation dans les classes sont bien documentés (Fluckiger, 2017) : ils ne prennent en charge que des contenus simples et supposent souvent un encadrement d'élèves tentés de cliquer plus ou moins au hasard pour s'acquitter de leur travail. Ils sont cependant hétérogènes et, si les exercices prescrits par Salomé en REP+ semblent avoir rencontré peu d'écho chez ses élèves, Lucie ou Fabrice rendent compte des effets positifs de l'entraînement encadré par les parents sur les exercices qu'ils ont conseillés. Ils peuvent toutefois constituer un leurre car l'autonomie de réalisation qu'ils permettent peut parfois passer pour une autonomie cognitive tournée vers les apprentissages sans que cela soit avéré, l'« accompagnement » supposé des élèves demeurant alors purement théorique. Salomé explique ainsi que « l'idée, c'était que les enfants ils soient autonomes [...] et si vraiment ils n'y arrivent pas en fait, pour certains jeux, il y a une autocorrection [...] ça marquait "erreur", et hop, ils marquaient la correction ». Le « hop » dans le discours de Salomé est révélateur de l'idée d'une facilité – dont le caractère systématique est démenti par Fluckiger – à s'approprier la correction proposée par l'exercice. Cependant, il semble presque relever d'une forme d'incantation, d'autant plus vive que Salomé se désespère du manque d'aide qu'elle parvient à donner aux élèves qu'elle suit.
- 13 Enfin, un aspect important de l'aide indirecte mérite d'être souligné. Sans que cela soit clairement affiché, elle est destinée, dans le contexte du confinement, à deux publics simultanément : les enfants et leurs parents. Pour la plupart des enseignants enquêtés, il s'agit de rendre les consignes et supports aussi explicites que possible pour que les enfants puissent s'en saisir, mais également pour que les parents puissent les comprendre et aider leurs enfants à s'en saisir. Ce double adressage est

particulièrement évident en maternelle, où les enfants ne savent pas lire, et où les enseignants sont entièrement dépendants des parents pour la transmission des consignes de travail et, dans une grande mesure, pour l'organisation des activités. Cela est par exemple visible dans l'e-mail qu'Ariane (PS-MS-GS, REP+) envoie pour transmettre le travail de la semaine, qu'elle commence par « chers élèves » et où elle s'adresse tantôt aux enfants, tantôt aux parents sans que ce changement d'adressage soit explicité. Zoé (PS-MS-GS, REP+) explique avoir beaucoup réfléchi à la manière de formuler les consignes le plus simplement possible pour les parents, se contraignant à synthétiser, à clarifier au maximum, notamment lors de l'envoi d'activités d'écriture : « J'avais des couleurs pour savoir quand lever le crayon. [...] J'ai fait un document avec les lettres qu'on avait faites : premier tracé en rouge, avec une légende, et en disant "Je change de tracé, je lève le crayon ; je ne change pas de tracé, je ne lève pas le crayon". » Catherine (CP-CE1) explique quant à elle avoir différencié les consignes qu'elle envoyait aux parents et donné des indications écrites parfois plus précises à certains. Mais l'éloignement culturel entre certains parents et les exigences scolaires, notamment en éducation prioritaire, peut produire pour les enseignants, malgré leurs efforts, des situations les laissant désarmés.

- 14 Ainsi, face à un nouveau contexte d'enseignement faisant la part belle aux contraintes de l'asynchronie, les enseignants ont expérimenté plusieurs types d'aides indirectes, tournées vers l'accessibilité des tâches prescrites, la motivation des élèves, l'explicitation des consignes ou la délégation de l'accompagnement. Ils se sont toutefois trouvés confrontés aux difficultés récurrentes des enfants et de leurs parents face à leurs attentes, aux limites des supports écrits, audio ou vidéo. Cela les a parfois engagés à se tourner vers d'autres solutions.

Des tentatives de rétablissement de l'aide directe : le retour à la synchronie

Le recours rapide à l'appel téléphonique

- 15 Malgré la lourdeur de la charge de travail durant la période de classe à distance (Félix, Filippi, Gebeil & Martin, 2021), certains enseignants ont tenté de rétablir une aide plus directe auprès de leurs élèves. L'aide directe la plus évidente a été l'appel téléphonique, parfois via l'application WhatsApp, notamment dans les milieux populaires, utilisé dès le début du confinement pour contacter les parents et mettre en place, avec eux, les modalités de transmission du travail. La communication ainsi établie a pu être réinvestie pour l'aide aux élèves quand c'était jugé nécessaire. Il en est ainsi, par exemple, de Nada (CE1), pour qui « le dernier recours c'était appel téléphonique WhatsApp [...] et on expliquait voilà. On lui disait "Prends la feuille devant toi, là t'as fait quoi, comment t'as fait pour trouver, en fait il faut faire comme-ci ou comme-ça". [...] Au moins on était sûr de perdre personne ». De la même manière, Anne (CM1), ayant identifié ses élèves les plus fragiles, « les prenai[t] en WhatsApp pour les faire lire » ou pour « réenclencher » progressivement « des petites choses en disant "oui mais tu sais il y a une petite fiche il faudrait que tu la fasses" », ce qui lui a permis, explique-t-elle, de « raccrocher des élèves ».
- 16 Plus de la moitié des enquêtés évoquent ainsi dans leurs réponses au questionnaire (n = 49) le recours aux appels téléphoniques tout au long du confinement, qui permet

un suivi dual des élèves, à l'image des enseignants du second degré étudiés par Rayou et Ria (2020), qui mobilisent « des canaux de communication individuelle ». Plusieurs limites apparaissent alors. D'une part, le temps de travail, dès lors qu'il est multiplié par autant de créneaux que d'élèves, tend à s'étendre plus que les enseignants ne peuvent l'assurer (Netter, accepté). D'autre part, la juxtaposition des suivis individuels contredit le caractère collectif de l'expérience de la classe et met en évidence pour les enseignants la nécessité de retrouver des interactions collectives et une forme de coopération au sein d'une communauté discursive favorable à l'élaboration de significations communes (Bautier & Rochex, 2004 ; Jaubert, Rebière & Bernié, 2004). Enfin, les discussions audio, si elles permettent de rétablir une coprésence dans le temps, demeurent limitées par l'absence de coprésence dans l'espace, notamment avec les élèves les plus jeunes.

Des classes virtuelles pour rétablir une synchronie collective

- 17 La possibilité d'un appel vidéo avec WhatsApp permet d'atténuer en partie cette dernière limite, mais c'est surtout la pratique de la classe en ligne qui a constitué pour un tiers des enquêtés ayant répondu au questionnaire élargi (n = 352) l'ouverture vers une possibilité d'aide nouvelle. Si les raisons du recours à la classe virtuelle varient, tous insistent sur le fait qu'elle permet de rester en contact avec les élèves, abondant le caractère « visio-affectif » souligné par Rayou et Ria (2020) dans le secondaire et d'autant plus prégnant que les élèves sont jeunes. Mais elle permet aussi aux élèves de rester en contact entre eux, ce que 95 % des enseignants ayant mené de telles classes virtuelles jugent très important, c'est-à-dire qu'elle reconstitue un collectif qui permet pour trois quarts d'entre eux de motiver les élèves, quoique ce collectif soit incomplet du fait des difficultés d'accès matérielles à la classe virtuelle, notamment en REP+. Pour les trois quarts des enseignants ayant eu recours à la classe virtuelle, elle permet « d'expliquer des choses aux élèves ». Agathe (CE2/CM1, REP+) commente ainsi : « Au début je voyais pas forcément la nécessité de la visio..., et c'est plus vers le moment où les enfants me disaient "ben je ne comprends pas telle notion ou telle notion", là, pour expliquer, j'ai mis en place, en fait, la visio, c'était plus pour..., c'était pas en collectif, c'était plutôt en individuel, pour expliquer certaines choses, pour corriger des choses qui n'avaient pas été comprises en fait, [...] parce que par écrit ça me paraît compliqué d'expliquer quelque chose ou d'approfondir un point en particulier ». 42 % des enquêtés ayant mené des classes virtuelles, notamment ceux qui ont, comme Agathe, privilégié les petits groupes, insistent ainsi sur le fait que la classe virtuelle permet de mieux travailler avec chaque élève. La classe virtuelle paraît en ce sens équivalente, dans sa fonction, aux appels téléphoniques. Mais Fabrice décrit aussi la difficulté à faire attendre les élèves en ligne pendant qu'une explication est donnée à un camarade, dessinant plutôt une complémentarité entre des moments tournés vers le collectif et d'autres consacrés spécifiquement à des élèves donnés. Une telle complémentarité est confirmée par Camille (CE2), qui distingue des classes virtuelles collectives où les problèmes lourds d'apprentissage ne peuvent pas être considérés, et des classes virtuelles individuelles destinées à deux élèves « non lecteurs ». Ainsi, la classe virtuelle apparaît comme une aide dans deux directions différentes. Elle permet d'une part de recréer un collectif qui soutient les élèves, et d'autre part de développer des pratiques d'étayage pour des élèves en particulier, qui témoignent de difficultés disciplinaires données.

- 18 L'enquête a permis d'observer plusieurs séances de classe virtuelle avec Fabrice et Lucie, enseignants de CP dans un quartier socialement hétérogène de Seine-Saint-Denis, lors de séances de lecture et d'étude de la langue, avec plusieurs petits groupes d'élèves. Elles montrent que le rétablissement de l'aide directe en classe virtuelle suppose la mise en place de règles de fonctionnement très précises : les enfants désactivent leur micro quand un camarade lit pour ne pas le déranger, lèvent la main à l'écran quand ils veulent demander la parole, désactivent leur micro après chaque intervention, affichent un pouce levé quand ils ont fini ou encore éteignent ponctuellement leur caméra. L'aide s'applique donc en premier lieu à ces nouvelles règles et bénéficie de la répétition des séances : « Je t'écoute Shana. N'oublie pas de prendre la parole, avant. Tu as allumé le micro, je te rappelle que tu dois lever la main, avant. [...] Il faut parler à la classe. » Fabrice pointe les exigences de ce nouveau dispositif pour ses jeunes élèves, mais aussi ses avantages : « Le fait que ce soit hyper cadré, [...] là, tu as quand même trois outils à maîtriser : le micro, la caméra... et c'est plus compliqué, finalement, *a priori*, au niveau des outils que tu utilises. Mais je pense que c'est intéressant, du fait que... par exemple, quand il y a un élève qui va parler avec un autre camarade en classe, il va gêner le déroulement de la classe. Là, c'est plus clivé. »
- 19 Lorsque Fabrice fait lire le mot « porte » à un élève dans une des phrases de la fiche d'activité qui apparaît sur l'écran, il semble pouvoir conduire une aide directe comme il le ferait en classe :
1. Élève : pro...
 2. Fabrice : Attention à la position du R. Est-ce que le R est juste après le P ou est-ce qu'il est après le O ? Observe bien la première syllabe.
 3. Élève : Après le O.
 4. Fabrice : Donc ? Je t'écoute.
 5. Élève : Pro...
 6. Fabrice : Non, là tu l'as mis avant le O.
 7. Élève : Ro...
 8. Fabrice : Non plus.
 9. Élève : Por...
 10. Fabrice : Oui, très bien.
- 20 L'aide fait ici la preuve de son efficacité dans la mesure où elle permet d'orienter l'élève dans sa lecture et l'amène à porter une attention à des éléments décisifs pour le décodage, ici l'ordre des lettres. Elle est appuyée sur l'immédiateté de la réaction de l'enseignant qui suit l'élève pas à pas dans son déchiffrement et peut lui signifier une même erreur successivement à trois reprises. Ainsi, le rétablissement de la synchronie apparaît comme un aspect essentiel de l'aide. Un deuxième aspect réside dans le fait de pouvoir regarder en même temps un même document à l'écran : l'enseignant peut alors s'assurer que les significations produites concernent le bon objet.

Une coprésence dans le temps et l'espace incomplète

- 21 Pourtant, une différence essentielle se fait jour avec l'aide telle qu'elle se développe dans la classe : la coprésence dans l'espace est limitée. Cela conduit à la limitation des possibilités d'usage des déictiques liés à l'espace, comme « ici », « là » ou les gestes de

monstration. Or, ces déictiques ont une place considérable dans les classes, notamment lorsque les enfants sont jeunes. Ariane (PS-MS-GS) souligne leur importance dans sa pratique d'enseignante de maternelle : « Je suis beaucoup dans le geste avec élèves, dans le tactile [...] parce que tout ce qui est verbaliser, montrer les gestes..., en fait c'est fou ce qu'on... parle et ce qu'on gesticule en maternelle en fait, et ce qu'on montre. ».- C'est que la monstration est la façon privilégiée de faire apprendre les concepts (Vygotski, 1934). C'est ainsi, par la coprésence, que les enfants apprennent par exemple ce que c'est qu'« une chaise », « le tableau », mais aussi « deux », « plus grand », « jaune », etc. Vygotski ajoute que les enfants ne parviennent à définir que ce qu'ils connaissent déjà. Autrement dit, les enfants commencent par se familiariser empiriquement avec le sens des choses en les côtoyant, dès lors qu'on les leur montre en les désignant, ce qui leur permet de s'approprier des significations partagées au sein de la société où ils vivent. Puis ils peuvent, bien plus tardivement selon Vygotski, accéder aux définitions de ces objets et tenter de les définir.

- 22 L'absence de coprésence dans l'espace contraint Fabrice à s'appuyer sur des termes dont les significations sont supposées partagées, « avant » et « après », qui renvoient ici à l'ordre des lettres dans le sens de la lecture. Ainsi, l'aide fonctionne (pas si facilement) parce que l'élève de six ans maîtrise suffisamment le sens de lecture et les indications d'orientation spatiales. En coprésence, Fabrice aurait pu souligner le sens de lecture d'un geste, masquer le R avec son doigt pour souligner le fait qu'il était « après », ce qui n'est possible en ligne que bien plus lentement et à condition de maîtriser particulièrement des outils complexes. Les séances observées témoignent de l'ampleur de la place prise par la description explicite de l'espace due à l'absence de coprésence :

Ruby, est-ce que tu arrives à allumer ton micro ? En bas de ton écran, normalement, tu as, dessinés, un micro, une caméra et un petit bonhomme qui lève la main. Il faut que tu cliques, avec la souris, tu déplaces la petite main sur le micro et tu cliques gauche.

- 23 Un tel foisonnement a potentiellement deux effets contradictoires. Il peut, dès lors qu'il est accompagné, engager les élèves dans le sens d'une décontextualisation langagière partielle caractéristique de l'écrit (Goody, 1979), dont les liens avec la réussite scolaire sont richement documentés (Bernstein, 1975 ; Lahire, 1993 ; Laparra & Margolinas, 2016). Mais l'utilisation systématique d'un langage décontextualisé peut aussi constituer une marche trop haute à franchir pour certains enfants, notamment dans les petites classes, et les laisser perplexes face à ce que les enseignants tentent de leur faire comprendre. Les enseignants, qui recourent en classe à différents outils successifs dès lors qu'un élève ne se saisit pas d'une forme d'aide, se trouvent alors à leur tour démunis. Camille (CE1) explique ainsi qu'elle ne peut mettre en œuvre certaines astuces pédagogiques qu'elle mobilise habituellement, comme écrire dans le dos des élèves avec son doigt pour leur faire percevoir la forme des lettres. Lucie dit, quant à elle, la difficulté à aider en ligne, même si elle loue l'intérêt de nombreux outils liés à la plateforme de classe virtuelle. L'absence des affichages ou du matériel manipulable lui apparaissent comme des limites fortes si bien que « c'est assez limité au niveau de l'aide. On ne peut pas faire grand-chose, on les questionne mais en même temps, on est assez limités ». Et l'aide directe renvoie les enseignants à la nécessité, plus grande qu'en classe, d'une anticipation constante des difficultés des élèves pour qui veut avoir prévu le matériel et les dispositifs d'aide directe adaptés.
- 24 L'aide directe suppose la mise en œuvre d'une analyse instantanée. Lorsque Fabrice indique qu'il faut « faire attention à la position du R », il analyse l'erreur au moment

même où elle intervient et engage une façon d'aider l'élève à la surmonter. Ainsi, l'aide passe par une prise d'indices fine menée par l'enseignant. Fabrice parvient à la réaliser parce qu'il a accès à l'activité de lecture en train de se faire. Mais, dans la plupart des cas, la prise d'indices se retrouve affaiblie avec la classe virtuelle. Lise (GS) explique ainsi : « on ne les voit pas faire et nous, notre travail c'est aussi de prélever tous les indices du corps, tous les indices du langage au moment où ils font l'activité, au moment où on les voit apprendre ». Nombre d'enseignants enquêtés s'entendent sur leur manque de visibilité relativement aux processus cognitifs mis en jeu lors de la réalisation des tâches à distance par les élèves, qui les gêne pour émettre des hypothèses interprétatives. Les modalités techniques imposées par le format de la classe virtuelle, comme le cadrage de la caméra, qui masque par exemple les mains des enfants quand ils écrivent, ou la désactivation des micros, qui garantit la sérénité de la lecture mais empêche d'entendre les réactions, apparaissent ainsi comme des freins à la prise d'indices contraignant les enseignants à tâtonner pour adapter leur accompagnement.

- 25 En outre, les nombreux problèmes de matériel ou de connexion, signalés par la quasi-totalité des enseignants enquêtés pratiquant la classe virtuelle (n = 114), dont la moitié les jugent « énormément » gênants, comme la part des échanges consacrée à compenser l'absence de coprésence physique, contribuent à ralentir le rythme des échanges et à lasser les élèves. Les interactions sont ainsi jugées « très difficiles » voire plus par la moitié de ces enquêtés. De plus, l'aide directe telle qu'elle est mise en œuvre par Fabrice s'inscrit dans une relation duelle entre le professeur et l'élève, laissant le reste de la classe en attente. Or, rappelle Lucie, « si on prend beaucoup trop de temps avec un élève, les autres vont complètement décrocher et après, ça va être difficile de les récupérer ». Ariane pointe également la difficulté pour les élèves timides à prendre la parole lors des échanges virtuels : « Par exemple la petite timide, en classe, quand elle n'arrive pas à parler, elle vient me parler à l'oreille, mais là... » Fabrice renchérit, suggérant qu'il est difficile de mobiliser les élèves en ligne sans les « stigmatiser[r] devant tout le monde ». Et de nombreux élèves n'ont tout simplement pas d'accès à la classe virtuelle, notamment en REP+. Il en résulte une relative désillusion face aux possibilités d'aide directe qu'elle permet, à peine un cinquième des enquêtés jugeant qu'ils peuvent vraiment aider les élèves via ce dispositif quand un autre cinquième juge l'aide en ligne vaine et que les trois cinquièmes qui restent se disent réservés quant à son efficacité.
- 26 Quelle que soit la qualité de l'aide directe, elle n'a pu intervenir que de façon sporadique par rapport à la façon dont elle se développe en classe. En l'absence de l'enseignant, le travail d'explicitation des consignes et activités a dès lors incombé massivement, comme pour les devoirs, aux parents, avec les mêmes écueils (Kakpo, 2012 ; Kakpo & Rayou, 2018 ; Lareau, 2002). Tenant compte de cette contrainte forte, certains enseignants ont développé une autre forme d'aide directe à destination de ce nouveau public pour « aider les parents à aider ». Nada évoque ainsi le fait que, pour ses élèves, qui souvent « décodaient mais [qui] avaient beaucoup de mal dans la compréhension », elle produisait des vidéos puis se tournait vers les parents, profitant de ses appels téléphoniques pour leur expliquer les activités « à l'oral » : « comment dire... j'expliquais la vidéo ». Fabrice, de son côté, organisait des classes virtuelles hebdomadaires avec les parents, en partie pour expliciter ses consignes de travail auprès d'eux et en faire des « relais » de son aide.

L'avènement des *widgets*

- 27 La classe à distance a conduit les enseignants à appuyer leur accompagnement des élèves sur une série de nouveaux outils. Ces outils, générés conjointement dans le cadre d'une activité qu'ils transforment (Tikhomirov, 1974), deviennent un « moyen d'action pour le sujet » (Rabardel, 1999, p. 269). Parmi ces nouveaux outils, les *widgets* sont ici conçus comme des composants d'une interface numérique permettant d'accéder à un service ou à une fonctionnalité (barre de défilement, affichage d'une bulle d'aide, zoom pour agrandir l'affichage d'un texte, clavardage, etc.). Nous nous attarderons plus spécifiquement sur le clavardage (*chat*), la loupe et le pointeur.
- 28 Le clavardage, lorsqu'il est utilisé par les enseignants, est avant tout conçu comme une façon de se substituer aux échanges oraux entre l'enseignant et le groupe. Ainsi, alors que Fabrice s'adresse aux élèves, il est soudain déconnecté depuis son téléphone et doit poursuivre depuis son poste de travail, sans micro. Il réagit aussitôt, commençant à clavier et commentant ses actions pour l'enquêteur : « J'envoie un message... on lit sur les lèvres... Donc même coupés du micro, pour des élèves de ce niveau-là, qui arrivent à lire les *chats*, tu peux continuer à travailler. [...] (voyant à l'écran une élève se mettre au travail) Tu imagines, en termes d'autonomie ? Et ça débite, ils sont hyper réactifs ! » Pour ces élèves de CP, le clavardage apparaît comme une façon d'expérimenter en situation la fonction de communication de l'écrit. Il constitue une occasion poussée d'accompagnement de l'appropriation de l'objet « consigne » dans le sens où il apparaît ici dans une situation où l'élève lit et cherche à se conformer à une instruction écrite en l'absence physique de son enseignant, lequel peut néanmoins réagir en cas de malentendu parce qu'il observe ce qu'elle fait à distance. Le bénéfice du clavardage suppose cependant une certaine aisance que tous les élèves de la classe n'ont pas. Fabrice constate ainsi : « Je n'aurais pas pu faire ça comme ça, peut-être, avec l'autre groupe. » Le *chat* est ainsi corrélatif d'une maîtrise technique, mais également d'un usage littéracisé du numérique qui n'est pas partagé dans toutes les familles (Bourdelloie & Pasquier, 2020).
- 29 Dans la classe virtuelle de M. Bruno (CM2), où le clavardage est techniquement accessible à tous les élèves, il est l'objet de différents usages qui n'ont pas le même intérêt scolaire. Il est ainsi utilisé pour les échanges « de politesse » (« bonjour », « au revoir », « merci ») par presque tous les élèves (une quinzaine), notamment en début et en fin de séance. Il peut également être mobilisé pour répondre à des questions techniques liées au contexte numérique, comme la confirmation du bon affichage des documents. Mais le recours au *chat* pour répondre aux questions posées par l'enseignant, dans le format du cours dialogué qui prévaut durant la séance (Fleury & Fabre, 2005), demeure limité, seuls trois ou quatre – « bons » – élèves s'y essayant de manière succincte (« On peut plier les bords » ; « On peut mettre plusieurs feuilles » ; « J'ai fait comme Élise » ; « J'ai réussi »). Cela suggère d'une part que les interactions et l'aide qui peut s'y déployer sont contrastées en fonction du profil scolaire des élèves et d'autre part que l'outil est tributaire de la façon dont son utilisation est anticipée par l'enseignant et des habitudes de travail dans la classe, plus ou moins tournées vers la production de textes argumentatifs.
- 30 La loupe illustre le cas d'un outil pouvant aider les enfants à lire mais qui est également potentiellement vecteur de malentendus. Dans la classe virtuelle de Fabrice, les enfants

peuvent zoomer en différents endroits du texte qu'ils doivent lire seuls à l'écran pour l'afficher à la taille de leur choix. Cependant, l'enseignant ne peut pas contrôler la taille du texte qui est affiché sur l'écran de chaque élève, ce qui impliquerait qu'il demande à chacun de « partager » son écran, alors que ce contrôle est d'autant plus important que la taille d'une police a un effet avéré sur l'apprentissage de la lecture (Rouet, 2016). Avec le transfert vers les élèves du contrôle de l'outil, Fabrice ne peut plus s'assurer que tous sont centrés sur le texte lu collectivement. Ce constat est partagé par Lucie : « Je pensais que je pouvais agrandir pour tout le monde mais c'est individuel. Au début j'agrandissais, je pensais que les enfants voyaient bien et en fait, non. Après, j'ai compris. Au fur et à mesure, tu t'appropries l'outil et tu leur expliques. »

- 31 Néanmoins, une telle explication implique une aisance avec l'outil informatique qui n'a rien d'évident, surtout pour les plus jeunes. L'utilisation d'un outil, Liu, Audran et Oget (2019) le soulignent à propos de la prise en main des tablettes chez les enfants de maternelle, suppose un apprentissage étayé par une assistance extérieure. Les jeunes élèves peuvent avoir du mal à se repérer dans l'espace de la classe ou d'une feuille. Dans le contexte de la classe à distance, il leur a fallu apprendre, parfois du jour au lendemain, à se repérer dans « l'espace d'un écran », à circuler souvent de manière non linéaire sans se perdre, c'est-à-dire à « revenir en arrière, sauter d'un passage à l'autre, connaître le meurtrier avant d'avoir lu l'assassinat », comme le dit Goody (1979, p. 215-216). Cela a manifestement posé un problème à certains.
- 32 Le pointeur ou le surligneur apparaissent au contraire comme des outils ne requérant pas d'utilisation de la part des élèves, guidés par l'enseignant. Ils se substituent en partie aux gestes des enseignants, mais leur utilisation apparaît alors beaucoup moins fluide parce qu'ils ne peuvent s'appuyer sur l'évidence de la lecture du geste produite par la coprésence et incorporée tout au long de la socialisation. L'extrait suivant en témoigne, où Fabrice tente d'attirer l'attention des élèves sur un mot :
1. Fabrice : Les enfants, est-ce que vous voyez une main apparaître sur le document ?
 2. Élèves : Oui.
 3. Fabrice : Sur quel mot est ma petite main ? (silence)
 4. Maman : Sur quel mot elle est, la main ?
 5. Élève : (inaudible)
 6. Fabrice : Vous ne voyez pas la petite main sur le mot « pour » ? [...]
 7. Élève : S'il te plaît, tu pourrais juste un peu pousser la main ? On ne voit pas.

Cet extrait souligne à quel point les gestes sont des signes socialement construits, et comment leur remplacement par des substituts numériques sur le plan de l'écran en deux dimensions suppose pour les élèves une nouvelle construction qui ne doit pas être sous-estimée.

Conclusion

- 33 L'analyse de la transformation de l'aide montre que l'accès des élèves à un soutien efficace des enseignants s'est heurté pendant cette période à des limites inédites, ce qui peut contribuer à expliquer l'accroissement des écarts constatés par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère français de l'Éducation nationale dans les résultats aux évaluations nationales en 2020 (DEPP, 2020b ; 2020c). L'aide indirecte, la plus massivement mise en œuvre, n'a manifestement pas suffi pour

qu'une partie des élèves puisse apprendre. L'aide directe, moins fréquente et moins facile à assurer qu'en classe, semble avoir été considérée comme un pis-aller utile mais souvent décevant pour nombre d'enseignants enquêtés. Pour autant, la recherche entreprise suggère paradoxalement que, du fait de la difficulté à déployer cette aide, le confinement a été pour certains un moment de prise de conscience d'une série de difficultés d'apprentissage des élèves jusqu'alors mal perçues. Cela peut avoir été vécu, avec l'isolement, comme une situation d'échec personnel source de frustration et, parfois, de colère, mais pourrait également les avoir convaincus durablement de la nécessité de mieux anticiper la préparation d'aides adaptées. Il faudrait cependant pour s'en assurer mener une nouvelle enquête en ce sens. Mais la recherche montre également que les réponses des enseignants à la situation ont été fort diverses, moins de la moitié des enseignants enquêtés ayant par exemple recouru à la classe virtuelle synchrone. Cette hétérogénéité renvoie à des situations personnelles diverses mais aussi à des conceptions du métier inégalement tournées vers la volonté de faire apprendre tous les élèves. Une telle analyse souligne alors l'utilité d'un accompagnement des enseignants symétrique à celui des élèves permettant d'identifier des problèmes professionnels à partir desquels envisager une amélioration des pratiques enseignantes (Picard, Mamede & Netter, 2018) et d'entretenir l'ancrage de la réflexion des enseignants sur les questions d'aide aux élèves ayant le plus de mal à se saisir des attentes scolaires. Elle pointe également l'intérêt d'un outillage théorique ouvrant à la fois sur l'étude fine des situations d'apprentissage et sur leurs ancrages social et historique, permettant d'envisager des recherches sur les effets dans la durée des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves, pendant le confinement et au-delà.

BIBLIOGRAPHIE

- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Retz.
- Bautier, É., Crinon, J., Marin, B. & Delarue-Breton, C. (2012). Les textes composites : Des exigences peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro & R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 197-220). De Boeck.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Éditions de Minuit.
- Bonnéry, S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : Études sociologiques*. La Dispute.
- Bourdeloie, H. & Pasquier, D. (2020). Cultures et sociabilités juvéniles à l'ère numérique. Continuités et recompositions. Dans M. Richard & N. Lacelle (dir.), *Croiser littérature, art et culture des jeunes* (p. 13-33). Presses de l'université du Québec.
- Broccolichi, S. & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, 15-38. <https://doi.org/10.4000/rfp.3017>

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990*. La Pensée sauvage.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Carignan, I., Bissonnette, S. & Beaudry, M.-C. (2021). L'école virtuelle : Faute de pain, on mange de la galette ! *Médiations et médiatisations*, 8, 53-60. <https://doi.org/10.52358/mm.vi8.201>
- Delès, R., Pirone, F. & Rayou, P. (2021). L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020. *Administration & Éducation*, 169, 155-161.
- DEPP (2020a). *Continuité pédagogique. Période de mars à mai 2020. Enquête de la DEPP auprès des familles et des personnels de l'Éducation nationale. Premiers résultats*. (Document de travail n° 2020-E03). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- DEPP (2020b). *Évaluations 2020. Repères CP, CE1 : Premiers résultats* (Document de travail 2020-E04). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- DEPP (2020c). *Évaluations de début de sixième 2020. Premiers résultats* (Document de travail 2020-E05). Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Félix, C., Filippi, P.-A., Gebeil, S. & Martin, P. (2021). « Si on avait pu se préparer... » ou les effets d'un enseignement à distance non anticipé. *Administration & Éducation*, 169(1), 101-105.
- Félix, C. & Johsua, S. (2002). Le travail des élèves à la maison : Une analyse didactique en termes de « milieu » pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 141, 89-97.
- Fleury, B. & Fabre, M. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation de pratiques pédagogiques, la longue marche vers le processus apprendre. *Recherche et formation*, 48, 75-90.
- Fluckiger, C. (2017). Innovations numériques et innovations pédagogiques à l'école. *Recherches*, 66, 119-134.
- Goigoux, R. & Bautier, É. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Goody, J. (1979). *La Raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit.
- Goody, J., Privat, J.-M. & Maniez, C. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. La Dispute.
- Ifé (2020). *Les effets du confinement sur l'activité des enseignants et des professionnels de l'enseignement : Premiers résultats*.
- Ifé & Réseau Canopé (2020). *École, numérique et confinement : Quels sont les premiers résultats de la recherche en France ?*
- Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié, J.-P. (2004). Significations et développement : Quelles « communautés » ? Dans C. Moro & R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 85-104). De Boeck.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Presses universitaires de France.
- Kakpo, S. & Netter, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie*, 182, 55-70.

- Kakpo, S. & Rayou, P. (2018). Un accompagnement parental expert. Quand des parents enseignants se mobilisent. *Revue française de pédagogie*, 203, 15-28.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2016). *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe*. De Boeck.
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776.
- Liu, C., Audran, J. & Oget, D. (2019). Jeunes enfants et tablettes tactiles. Appareils pour apprendre ou appareils à apprendre ? *Recherches en didactiques*, 27, 25-42.
- Netter, J. (accepté). « Continuité pédagogique » ou métier empêché ? Inégalités face à l'enseignement à distance à l'école primaire en France. *Sociologies*.
- Netter, J. & Boulin, A. (accepté). La règle du jeu. Des collégiens entre normes partagées et interprétations divergentes. *Revue française de pédagogie*.
- Paul, M. (2009). Autour du mot... Accompagnement. *Recherche & formation*, 62, 91-108.
- Péraya, D. (1994). Formation à distance et communication médiatisée. *Recherches en communication*, 1, 147-167.
- Picard, P., Mamede, M. & Netter, J. (2018). Recherche, formation, métiers : Quelle interface ? *Recherche formation*, 87, 109-119.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 265-290). La Dispute.
- Rayou, P. & Ria, L. (2020, 30 avril). L'école à l'épreuve du confinement. *Le café pédagogique*.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Rouet, J.-F. (2016). Quelles sont les spécificités de la lecture numérique ? Dans *Conférence de consensus : lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* (p. 116-123). CNESCO, Ifé.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses université Laval.
- Tikhomirov, O. (1974). Man and computer: The impact of computer technology on the development of psychological processes. *Teachers College Record*, 75(5), 357-382.
- Tricot, A. (2020). *Quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique ?* CNESCO.
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.

NOTES

1. En France, l'appellation REP+ signale les établissements accueillant majoritairement un public particulièrement pauvre et fragile scolairement.
2. Dans les écoles, le premier confinement lié à l'épidémie a duré du 17 mars au 10 mai 2020. Du 11 mai au 22 juin 2020, une phase de déconfinement progressif a vu la persistance de la classe à

distance parallèlement au retour progressif de quelques élèves en présentiel. La plupart des enseignants intervenaient alors alternativement à l'école et à distance.

3. Le GTnum PLEIADES, financé par le ministère de l'Éducation nationale, rassemble une quinzaine de chercheurs. Ont notamment pris part au recueil de données mobilisées dans cet article Lalina Coulange, Oriane Gélin, Christophe Joigneaux, Laure Sochala, Grégory Train, Cendie Waszak et les auteurs.

4. Les enseignants enquêtés sont désignés par des prénoms ou noms fictifs et caractérisés par leur classe et, parfois, le milieu d'activité.

RÉSUMÉS

Le confinement du printemps 2020 a vu disparaître la coprésence physique caractérisant l'enseignement en classe, conduisant les enseignants à faire évoluer leurs pratiques d'accompagnement du travail des élèves. L'article, appuyé sur une enquête ethnographique mêlant observations de classes virtuelles synchrones, entretiens rétrospectifs et questionnaire de cadrage, met au jour la montée en puissance durant cette période d'une aide indirecte visant à faciliter le travail des élèves seuls à domicile ou avec leurs parents. Il montre aussi que, parallèlement à ce développement, certains enseignants ont tenté de rétablir un étayage direct, notamment destiné à accompagner les élèves les plus fragiles. Cet étayage, contraint par l'usage nouveau d'outils numériques, s'est heurté à des limites imprévues comme le manque de visibilité sur l'activité des élèves ou la difficulté à montrer du doigt, qui ont amené les enseignants à produire des ajustements permanents et à tester des possibilités auparavant peu explorées de ces outils. Paradoxalement, le confinement pourrait alors avoir contribué à les convaincre de la nécessité d'un travail sur les difficultés des élèves.

The spring 2020 lockdown saw the disappearance of the physical co-presence that characterized classroom teaching, leading teachers to change their practices in supporting students' work. The article, based on an ethnographic study combining observations of virtual synchronous classrooms, retrospective interviews and a framing questionnaire, reveals the rise during this period of indirect support aimed at facilitating the work of students alone at home or with their parents. It shows that, in parallel with the development of these new practices, some teachers tried to restore direct support, in particular to accompany the most fragile students. This support, constrained by the new use of digital tools, has come up against unforeseen limits such as the lack of overview of the students' activity or the difficulty in using gestures, which have led teachers to make permanent adjustments and to test previously unexplored possibilities of these tools. Paradoxically, containment may have contributed to convince them of the need to work on students' difficulties.

INDEX

Keywords : lockdown, teaching practices, students' difficulties, educational inequalities, support for students

Mots-clés : confinement, pratiques enseignantes, difficultés des élèves, inégalités, aide aux élèves

AUTEURS

JULIEN NETTER

MCF Circeft Escol, univ. Paris Est Creteil

LÉA RÉGIBIER

Masterante Circeft Escol, univ. Paris 8

Comment maintenir l'action conjointe dans les enseignements universitaires en distanciel ?

Philippe Clauzard

Introduction

- 1 La pandémie de Covid-19 accentue l'utilisation des ressources numériques à l'université et conduit à un enseignement en distanciel ou en mode hybride (alternance présentiel/distanciel) qui contraint à repenser les activités d'enseignement, les modes d'exposition du cours, les interactions entre formateur et apprenant, les interactivités entre étudiants, la présence « dans la distance » au sein du dispositif numérique.
- 2 L'agenda du formateur universitaire, ses gestes professionnels, se sont vus bousculés (Bucheton & Soulé, 2009) au point de remettre en question la participation cognitive des étudiants (Audran & Garcin, 2011 ; Barth, 2007), d'affecter l'adoption d'une posture réflexive chez les apprenants (Pastré, 2011 ; Bautier & Goigoux, 2004) et les glissements conceptuels propres à la conceptualisation (Clauzard, 2014).
- 3 Nous interrogeons comment repenser la didactique à l'université dans un *jeu* d'absence/présence dans la formation à distance, de manière à maintenir l'action conjointe dans des *jeux d'apprentissage*¹ spécifiques d'enjeux de savoir (Santini, 2013) ? Comment repenser les gestes d'étude des étudiants vs gestes d'enseignement (Sensevy, 2010) dans une formation universitaire à distance qui ne neutralise pas l'action conjointe à distance, la motivation, l'autonomie et la réflexion individuelle et collective ?
- 4 Précisons que les gestes d'enseignement sont des « manières de faire » grâce auxquelles le formateur ayant élaboré un rapport critique au savoir par son étude effective et la rencontre avec des connaisseurs, familiers de ce savoir, va en assurer la communication aux apprenants au sein d'un dispositif didactique (Sensevy, 2010). Les gestes d'étude sont, quant à eux, des gestes de travail des apprenants comportant un ensemble de

décisions à prendre pour répondre aux sollicitations des enseignants, pour résoudre une tâche donnée (Morel et al., 2015). À notre sens, les gestes d'étude répondent aux gestes d'enseignement. Une relation forte s'établit afin que l'action conjointe entre l'enseignant et les élèves soit gagnante (Sensevy & Mercier, 2007).

- 5 Notre contribution analyse un retour d'expérience personnelle, en tant que formateur et concepteur d'un enseignement en distanciel à l'université dans le cadre d'une formation de formateurs. Nous nous appuyons sur une enquête auprès de nos étudiants. Reprenant la théorie de l'action conjointe en didactique, travaillée en présentiel, nous cherchons à analyser la relation pédagogique et didactique à partir des critères établis en fonction de la notion de « jeu didactique » et de « jeu d'apprentissage » (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011, 2012). D'évidence, nous en observons les limites et les modifications. Ce qui nous conduit à esquisser une reconstruction du modèle prenant en compte une nouvelle scénarisation intégrant la motivation, l'autonomie, la recherche documentaire, les travaux de réflexion et production d'étudiants à distance, de nouvelles formes de régulation et d'étayage des apprentissages par le formateur. Cette nouvelle modélisation constitue, possiblement, un outil de facilitation de la planification du distanciel afin de parfaire les apprentissages.
- 6 Après description de notre cadre théorique, en lien avec les notions d'enquête, de collaboration et de jeu d'apprentissage, nous exposons la méthodologie et les résultats de notre investigation auprès de nos étudiants que nous analysons et discutons en fonction de critères employés notamment par la TACD. Nous tentons pour conclure d'esquisser de nouvelles perspectives en proposant de nouveaux critères d'intervention en distanciel.

Cadre théorique

Du distanciel entre interactions sociales, enquêtes, collaborations, et apprentissages autorégulés

- 7 Selon Jézégou (2010), la réussite d'un enseignement à distance résulte d'un ensemble d'interactions sociales entre les apprenants et entre le formateur et les apprenants d'autant plus sensibles qu'elles deviennent des éléments de présence dans une absence physique. Une collaboration à distance s'articule, selon cette autrice, entre des transactions cognitives entre les apprenants (confrontation de leurs points de vue, ajustements mutuels, négociations et délibérations) afin de résoudre de façon commune et conjointe une situation problématique ainsi que des interactions sociales permettant un climat socioaffectif favorable à ces transactions. Le formateur soutient à distance cet environnement transactionnel.
- 8 Cette perspective transactionnelle engage ainsi une pédagogie fondée sur un problème à résoudre, une solution à dégager afin que se concrétisent des collaborations à distance qui permettraient de rentrer dans un jeu distanciel d'apprentissage, l'enjeu de la collaboration étant de faire construire un savoir ou un savoir-faire. La notion d'enquête développée par Dewey correspond à cette optique. L'enquête favorise les interactions sociales et les confrontations de point de vue, des recherches et des négociations, une activité conjointe de construction d'un objet de savoir, par le

truchement d'activité intellectuelle complexe (Dewey & Bentley, 1949 ; Lipman, 1995 ; Renault, 2008).

- 9 Le travail collaboratif, défini par le fait de mener conjointement des activités déterminées ensemble entre apprenants afin de résoudre un problème partagé, semble un outil pertinent (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003 ; Henri & Lundgren-Cayrol, 2003 ; Daele & Charlier, 2006 ; Jézégou, 2010). Il diffère de la coopération par un souci d'égalité des statuts des apprenants dans les interactions sociales, un moindre découpage formel des tâches à réaliser et plus de responsabilités au sein des groupes (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003 ; Henri & Lundgren-Cayrol, 2003). Damon et Phelps (1989) défendent la *collaboration contradictoire* qui insiste sur la plus-value jouée par l'expression des divergences et la confrontation des points de vue dans les apprentissages, proche de la dynamique du conflit sociocognitif (Vygotski, 1934/1997). Le travail collaboratif permet aux étudiants de travailler ensemble à résoudre une problématique, à débattre sur des sujets relatifs à la formation dispensée, à construire une réponse dans le respect de chacun, avec un esprit proprement collaboratif, non concurrentiel. Pour autant, cela ne lisse pas tout ce qui compose les interpositionnements entre individus et les prises de leadership.

Cette perspective génère, nous semble-t-il, du réengagement de la part des apprenants malgré l'éloignement géographique, une présence cognitive au sein de l'espace numérique de communication (Jézégou, 2010), faite d'encouragement, d'entraide, de stimulation au travers de la conduite de projets communs.

- 10 Selon une étude de Simard, Gauthier & Richard (2019), il apparaît que l'efficacité de l'enseignement à distance s'avère plus élevée si le formateur utilise des stratégies pédagogiques qui favorisent un apprentissage autorégulé, s'il existe des techniques de soutien à l'autorégulation de l'apprentissage. L'apprentissage autorégulé (Mottier Lopez, 2012) forme un apprentissage actif et constructif où les apprenants organisent leurs objectifs d'apprentissage selon leur projet personnel. Ils tentent de superviser, de réguler et de contrôler leur cognition, leur motivation, leurs comportements en partant de leurs buts et des caractéristiques du contexte d'apprentissage (Pintrich, 2000). Ce type d'attitude semble approprié pour apprendre à distance avec une autonomie et une motivation qu'il faut nécessairement augmenter.
- 11 L'apprenant doit faire appel selon Zimmerman (1990) à des stratégies motivationnelles, métacognitives et cognitives. Les premières stratégies motivationnelles reposent sur un sentiment d'auto-efficacité dans ses activités d'apprentissage, une valeur accordée aux activités pédagogiques afin de maîtriser ce qui est étudié. Les stratégies métacognitives se fondent sur les connaissances et les compétences que les apprenants possèdent sur les tâches d'apprentissage, leur propre fonctionnement d'apprenant afin de s'organiser, de s'évaluer, de s'adapter en régulant leurs comportements. Les stratégies cognitives vont de stratégies peu élaborées (se relire) à des stratégies de haut niveau pour ancrer un apprentissage (réaliser une carte mentale des contenus du cours, une fiche de lecture). Ce sont des stratégies d'élaboration de connaissances.

Le modèle du jeu d'apprentissage pour saisir les enjeux de la classe en situation

- 12 Nos recherches se centrent sur les questions d'apprentissage, de conceptualisation et de gestes d'enseignement et d'étude les plus favorables à la dynamique de l'apprendre.

Notre approche est orientée « coactivité » et « didactique » selon la TACD (théorie de l'action conjointe en didactique) pour mieux cerner la coactivité entre élèves et professeur/formateur.

L'enseignement en distanciel a perturbé des pratiques et modifié des représentations du métier enseignant. Les étudiants comme les formateurs ont dû renouveler leurs manières de faire et de penser l'acte d'apprendre et de faire apprendre. Il a fallu suivre pour les étudiants des cours depuis un « chez-soi », et pour le formateur organiser, rédiger, animer des cours depuis également un « chez-soi », dans des circonstances très particulières de crise sanitaire anxiogène. Inévitablement, l'action conjointe de formation s'en est trouvée modifiée.

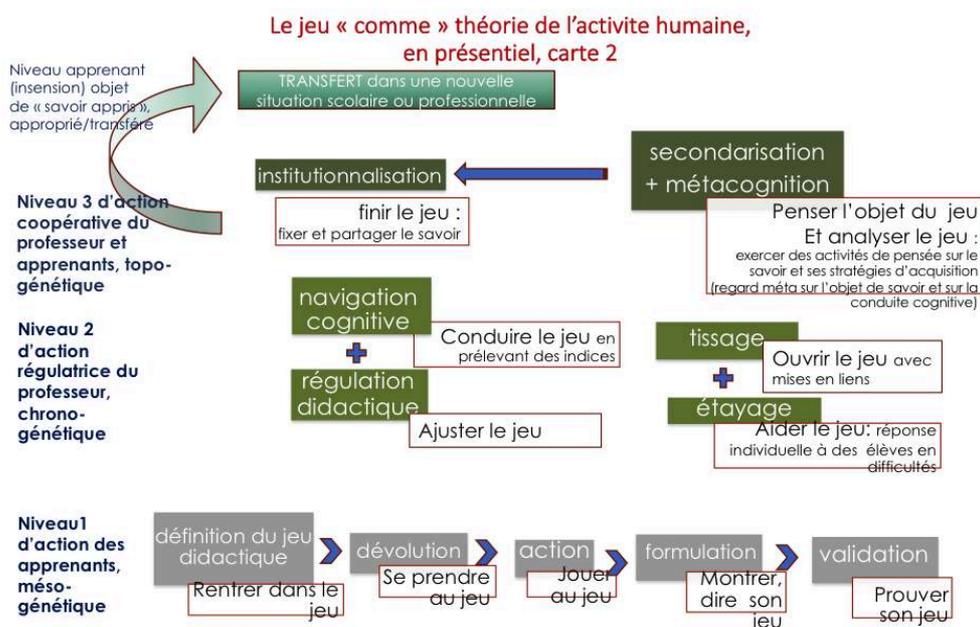
L'inédit s'est accompagné pour les uns et les autres de tâtonnements, d'essais heureux ou malheureux, de séances en distanciel souvent frustrantes et de modélisations, comme la TACD, dont nous faisons l'hypothèse d'une remise en cause.

- 13 La théorie de l'action conjointe en didactique considère toute situation scolaire en termes de jeu didactique coopératif, ayant comme moyen d'action un jeu d'apprentissage visant un jeu épistémique d'acquisition du savoir (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011). Nous savons que le rôle de l'école est de conduire les élèves à la formation de concepts, au travers de jeux d'apprentissage. La notion de jeu est centrale. Elle comporte des dimensions à la fois cognitives, affectives, sociales, institutionnelles et stratégiques. C'est une notion « investie » et fort « pragmatique » pour appréhender les activités humaines en classe (Sensevy, 2012). Le modèle du jeu souligne tout particulièrement des aspects affectifs, cognitifs et pragmatiques des actions de formations, ainsi que la coopération. Le « jeu » est fondamentalement coopératif, en plus d'être mobilisateur de ressources. On peut ainsi décrire le jeu du professeur sur le jeu de l'élève par le truchement d'une topogénèse, qui informe de la place que chacun prend dans la transaction au sein d'une genèse conceptuelle visée par le cours. On peut mesurer le jeu des élèves sur le jeu du professeur et inversement, on peut également mesurer la manière de rentrer dans le jeu et de se prendre au jeu tout comme la façon de jouer au jeu. Notons que pour gagner au jeu didactique, le joueur doit produire des stratégies gagnantes par lui-même.
- 14 La lisibilité de la classe d'enseignement est renforcée grâce au schéma ci-dessous qui constitue une interprétation personnelle du système didactique conçu en tant que « jeu ». Nous nous sommes autorisé quelques adaptations consistant en l'importation de notions qui nous semblent complémentaires entre les courants de la psychologie du développement nés de Bruner et Vygotski et ceux de la didactique nés de Brousseau et Sensevy. Ainsi, nous ajoutons au modèle de la TACD les notions de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004), de tissage (Bucheton & Soulé, 2009) et d'étayage (Bruner, 1983) qui insistent sur les processus de conceptualisation renforcés par une articulation entre les connaissances à tisser et un soutien à une posture réflexive et seconde des élèves.

Figure 1 – Schéma « macro »



Figure 2 – Schéma « micro » détaillé



- 15 Ce schéma indique des repères pour lire et bâtir une séance d'enseignement-apprentissage, pour tenter de comprendre l'action didactique. Que se passe-t-il ? À quel jeu se livrent les transactants ? Quels sont la place et le rôle de chacun dans les transactions ? Qui prend en charge les transactions ? Quels leviers ou artefacts sont employés pour développer un « bond » cognitif (en référence à la théorie piagétienne du développement²) dans les transactions ? L'idée est de saisir à quel jeu se livrent les individus dans les transactions de construction du savoir dans la classe. Dans la

coactivité dialogique de la classe, les mots engagent des actions et des attitudes, les feed-back des élèves amènent à conduire, à aider le jeu, à des régulations et étayages en vue de secondarisation, métacognition et institutionnalisation (à un troisième et dernier niveau de la figure ci-dessus). Comme condition de dévolution (1^{er} niveau), nous avons « se prendre au jeu » et « rentrer dans le jeu » afin de « jouer au jeu ». Comme condition de régulation, la collaboration « contradictoire » avec l'expression des divergences et la confrontation des points de vue est appelée, pour conduire et ajuster le jeu. Comme condition de la secondarisation et de la métacognition (3^e niveau), nous avons « penser au jeu et le jeu », ainsi s'abstraire du jeu didactique. Comme condition de l'institutionnalisation, nous avons « finir le jeu » en fixant et partageant le savoir en question. À ce niveau 3, on peut voir l'institution comme un processus où l'enseignant institutionnalise dans l'action didactique ce qui fut institué par la culture. L'exercice de la métacognition porte sur les postures cognitives des élèves, et l'exercice de la secondarisation engage à un travail de conscientisation par l'élève de l'objet de savoir à s'approprier. Secondariser consiste à extraire une notion enseignée de ses aspects contextuels afin d'en favoriser abstraction et transfert à d'autres situations (Bautier & Goigoux, 2004). Ce qui est communiqué ou effectué en classe possède une portée plus large qu'enquêter ou solutionner (posture de décontextualisation en objet second). C'est une entrée dans la culture et l'appropriation d'un style de pensée³. Le soutien du formateur consiste à aider l'étudiant à développer une pratique réflexive sur sa manière d'apprendre afin de la contrôler et parfaire et à porter un regard réflexif sur ses connaissances et ses acquisitions en elle-même, à penser ce qu'il est en train d'apprendre, dans une dynamique à la fois de secondarisation et de métacognition (Clauzard, 2014, 2019, 2021).

- 16 La TACD s'appuie aussi sur les notions de milieu (une structure symbolique posant problème et à travailler), de contrat (une référence, un arrière-plan, un déjà-là), de déterminations du jeu (obligations institutionnelles, programme scolaire, conceptions personnelles, usages...), de transactions autour d'un objet de savoir, de contrat didactique comme système d'attentes réciproques entre professeur/élèves. Elle souligne une morphogenèse des transactions d'après le savoir (avec : une mésogénèse – ou constitution du milieu pour apprendre –, une topogénèse – ou transactions pour apprendre –, une chronogénèse – ou temporalité pour apprendre) et une épistémologie pratique potentiellement explicative de l'action du professeur ou des élèves (théories d'apprentissage sous-jacentes, représentations sur la discipline scolaire et la notion enseignées). Autant de descripteurs d'une situation de formation dont on peut tenter de vérifier le fonctionnement en distanciel.

Méthodologie d'investigation

- 17 Notre étude se situe à l'université de La Réunion et porte sur un parcours de formation de formateurs avec des enseignements sur l'ingénierie de formation, l'ergonomie, la didactique et les théories de l'apprentissage, l'autoformation et le projet personnel de formation. Il s'agit d'un public de formation continue, d'adultes engagés dans la vie professionnelle, en reconversion ou professionnalisation.
- 18 Les cours en distanciel sont construits sur une alternance entre exposés du formateur et exposés d'un texte d'auteur préparés par des étudiants ou bien exposés d'un travail personnel sur un projet personnel. Des exercices pédagogiques numériques sont, en

outre, proposés : des brainstormings, des questionnaires de relevés des représentations initiales, des tests de positionnements, des schémas ou nuages de mots à dessiner, des cartes mentales à concevoir. Les étudiants sont aussi invités à dessiner leurs lignes de vie, arbres de compétences, blasons sur la formation idéale en matière pédagogique et didactique. Des discussions de groupe via le micro ou la messagerie sont possibles. Des présentations de vidéos illustratives du sujet traité ponctuent le cours à distance. Il s'agit d'une cohorte de 27 étudiants, 17 en Master 1 et 10 en Master 2.

- 19 Notre enquête, de type empirique, est constituée d'un questionnaire en ligne adressé à nos étudiants invités à se positionner sur leur vécu de formation à distance au cours de l'année scolaire. Nous nous inscrivons dans une étude qualitative dont l'objectif est de comprendre des phénomènes, des comportements, des appréciations. Nous recherchons des significations qui éclairent notre interrogation.
- 20 Le questionnaire fut adressé à nos étudiants à la fin de la session de formation via la plateforme Google Form. Dix-sept étudiants sur vingt-cinq ont répondu en ligne aux trente questions fermées ou ouvertes. Les réponses sont anonymes. Un avertissement explique que le questionnaire ne présente aucun caractère d'évaluation. Il participe d'une étude sur l'enseignement en distanciel dans le cadre d'une auto-analyse de pratique, dont les premiers résultats devaient être exposés au Colloque international sur l'éducation de Montréal, fin avril 2021. Il s'agit de recueillir leurs perceptions et avis relatifs à une expérience d'enseignement-apprentissage inhabituelle.
- 21 Les questions portent d'abord sur les usages du numérique (connexion, matériel, espace d'étude, maîtrise des outils numériques) avant de se centrer sur les aspects d'apprentissage de l'enseignement en distanciel (façon d'apprendre, participation, feed-back, utilisation de la messagerie, illustration vidéo, concentration, motivation, confort). Il est aussi abordé les aspects de consolidation et amélioration des connaissances, d'appréciation des interactions à distance. Le questionnaire se conclut par des questions sur les avantages et inconvénients du distanciel, les nécessaires améliorations, et une appréciation des éventuels aspects novateurs. Enfin, les étudiants sont invités à se projeter dans l'après-Covid et l'utilisation volontaire de la formation à distance.

Analyse empirique

- 22 À la lecture des réponses au questionnaire en ligne, les aspects négatifs les plus partagés sont le manque d'interaction et la monotonie du cours en distanciel. Il n'y a pas d'échanges ou de discussions suffisantes pour s'intéresser au cours. Les termes de lassitude, perte de motivation, déconcentration, décrochage, procrastination sont récurrents. Le développement de l'autonomie et de l'adaptabilité semble majeur. Majoritairement, les étudiants trouvent le cours trop transmissif, trop magistral. Il s'avère complètement décroché des propos soutenus relatifs aux théories de l'apprentissage. Les étudiants regrettent un apprentissage socioconstructiviste, le travail en groupe, tout comme la différenciation pédagogique, évoqués en cours. Globalement, les étudiants trouvent qu'il y a une transmission de trop de contenus, entraînant lassitude, fatigue ou distraction.
- 23 Les aspects positifs les plus partagés sont l'absence de stress avant le cours, car il n'y a plus de trajet automobile à effectuer dans des circonstances d'encombrement de la circulation ou de météo désastreuse (orages, pluies tropicales, tempêtes), donc les

craintes de manquer de ponctualité sont moindres. Les étudiants trouvent en outre que les ressources sont parfois plus diversifiées qu'en présentiel.

- 24 Il est apprécié les quelques activités numériques proposées, les vidéos, jeux et QCM ou questionnaires de relevés des représentations. Il est plus facile de poser des questions pour certains étudiants, avec une moindre exposition de soi, grâce à la messagerie intégrée dans l'application Zoom. Les étudiants apprécient aussi la flexibilité offerte entre mode synchrone ou asynchrone de suivi des cours (discours enregistrés ou vidéo, page web de synthèse du cours). La possibilité de revenir sur le cours ou réécouter les propos du formateur est plébiscitée. C'est un moyen d'étudier à son rythme et une ouverture à l'autoformation chez les étudiants curieux d'augmenter leurs connaissances au moyen d'une utilisation accrue des ressources de l'Internet.
- 25 Le distanciel lève aussi les barrières géographiques, ce qui est apprécié par une population étudiante insulaire qui peut alors suivre des formations hexagonales ou d'autres pays.

Les tableaux ci-dessous mentionnent quelques considérations qui apparaissent comme significatives à l'analyse qualitative de contenus, opérée en matière de régularités et de singularités comme de fréquence. Les techniques d'analyse de contenu extraient du sens des corpus (Bardin, 2001) grâce à des lectures flottantes et des catégorisations en unités thématiques de manière à faire émerger quelques significations.

Unités thématiques observées

Figure 3



avantages versus inconvénient/nécessités

innovation dans la pratique

- padlet collaboratif, groupe collaboratif, utilisation d'un drive de stockage du travail étudiant, plateforme pour partage de contenus et travaux, de compte-rendus, de replays; drive d'exercices pour étudiants, développement d'exercices numériques nouveaux

utilisation de nouveaux outils numériques

- outils de montage vidéo pour replays retravaillés (focus sur temps forts d'intervention, capture et mixage), outils numériques facilitateurs d'échanges, outils stimulant la participation des étudiants

Quelques extraits significatifs de réponses

Figure 4

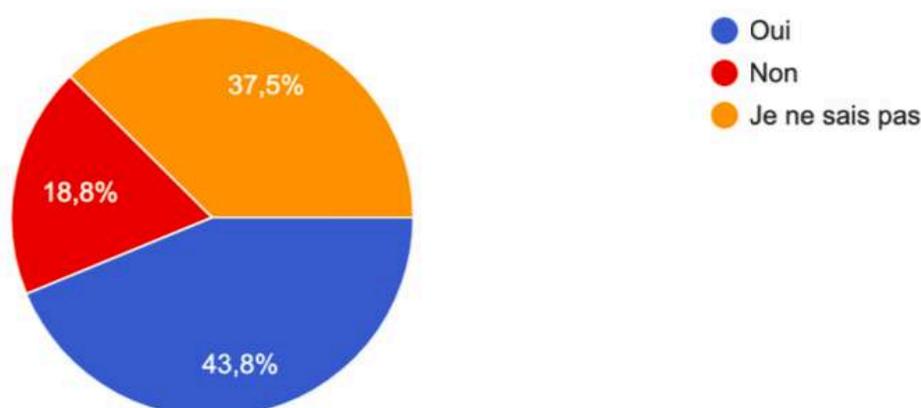
<p><i>Pouvez-vous lister les avantages du distanciel ?</i></p>	<p>Pouvoir rester chez soi. Confort d'étude à domicile, zone de confort logistique. Possibilité d'avoir accès à plusieurs données en même temps grâce au numérique. Étude à son rythme en direct ou en différé avec possibilité de revoir et revenir sur le cours enregistré. Contourner des obstacles sanitaires, météo ou spatiaux. Organisation plus facile au niveau du planning personnel. Facilité pratique d'accès au cours : gain de temps, pas de déplacement automobile sur un territoire où la circulation est saturée, pas de longue route à faire. Moins de fatigue, plus de concentration. Plus aisé pour poser ses questions derrière l'écran. Interventions des étudiants timides en présentiel plus facile par la messagerie. Accessibilité et flexibilité, pas de barrière géographique (possibilité appréciable pour des insulaires de suivre des cours d'universités d'autres territoires).</p>
<p><i>Pouvez-vous lister les inconvénients du distanciel ?</i></p>	<p>Manque d'interaction de groupe, pas d'échanges entre étudiants, lassitude rapide, monotonie. Cours trop transmissif, pas adapté aux différents types de mémoire et d'intelligence. Pas de différenciation. Procrastination et distraction liées à l'environnement. Problèmes techniques. Durée trop longue des cours en « visio » derrière l'écran, provoquant déconcentration et distraction. Transmission de trop de contenus. Connexion internet parfois instable et perte de propos du formateur de temps en temps. Moins de concentration, pas d'échanges entre étudiants lors des pauses. Problème d'équipement numérique, d'ordinateur. Difficulté d'apprentissage relevant de la nécessité d'être très autonome, d'avoir un espace de travail calme, d'avoir une bonne connexion internet. Besoin de motivation et d'autonomie suffisante de l'apprenant.</p>
<p><i>Diriez-vous que vous avez assisté à d'autres prestations d'enseignants en distanciel de nature innovante ? Pouvez-vous les décrire ?</i></p>	<p>Chaque intervention est différente et chaque intervenant innove à sa façon. Participation à des cours de maths payants, en live, organisés avec une importante logistique arrière (une personne chargée de surveiller la partie informatique, connexion, réseau, etc., et une personne chargée de gérer le tchat et trier les différentes questions avant de les remonter au formateur). Liens d'accès au drive pour les exercices à préparer en amont puis aux corrections écrites. Des replays retravaillés pour ne garder que l'essentiel (2 h de live : 45 min de replay). Mise en place de travaux en groupe et utilisation de Padlet. Mise à disposition des cours vidéo accompagnés des supports en PowerPoint.</p>
<p><i>Que faudrait-il enrichir dans l'enseignement en distanciel à votre avis ?</i></p>	<p>Prévoir plus d'échanges ou d'interactions. Revoir la manière et la méthode de présentation. Disposer de plus d'outils permettant l'interaction, favoriser les interventions des étudiants. Partager des travaux d'étudiants.</p>

<p>Diriez-vous qu'il conviendrait d'inventer d'autres manières de présenter le cours ? Lesquelles ?</p>	<p>Oui, introduire des moments qui permettent de s'évader de la monotonie qui s'installe [...] Zoom est très bien pour les cours en distanciel car le partage d'écran permet que tous les participants aient la même chose sous les yeux au moment des explications [...] Le fait de créer des petits dossiers récapitulatifs des points importants du cours peut être une alternative aux réseaux internet instables afin de ne rien manquer [...] créer une plateforme où tous les étudiants du cours peuvent y faire des exercices, compte rendu, etc [...] développer de nouveaux exercices numériques, davantage de supports suscitant la participation de l'étudiant [...] chercher la méthode ou la manière la plus pertinente et la plus cohérente pour présenter le cours.</p>
---	---

- 26 La question suivante offre la possibilité aux étudiants de se projeter au regard de leur expérience vécue, souvent inédite pour eux. D'autant que nous sommes peut-être à la croisée des chemins d'une évolution de la formation des adultes.

Au regard des insatisfactions des étudiants mentionnées plus haut, le taux en faveur de la formation à distance peut étonner. Néanmoins, il faut ramener cette réponse au contexte : une insularité, un public essentiellement d'étudiants salariés, des cours du soir, un éloignement des établissements de formation spécialisés de la métropole. D'autre part, un nombre important d'étudiants ne se prononce pas.

Figure 5 – Dans l'après-Covid, seriez-vous prêt-e à suivre une partie de votre formation à distance ?



Sondage auprès de deux groupes d'étudiants en M1 et M2, étudiants salariés, université de La Réunion

- 27 En résumé, les étudiants hésitent entre les avantages et les inconvénients. Leurs avis ne sont pas complètement tranchés : certains sont favorables, mais les conditions techniques ne sont pas réunies, d'autres regrettent le manque d'interactions et de travail en groupe. L'insularité conduit cependant à apprécier la possibilité de suivre des cours dispensés par de lointains instituts aux formations variées. Ainsi, « un habitant des DOM peut accéder à une formation en métropole qui n'a pas lieu sur son île ». Le distanciel est une solution intéressante quand le présentiel n'est pas possible.
- 28 L'enseignement en distanciel permet aussi de cumuler une activité professionnelle le jour avec des cours le soir, ou d'accéder aux replays lorsqu'on est disponible, d'aménager le suivi des cours en cohérence avec la vie de famille. Il est facilitateur

d'apprentissage pour les personnes ayant des horaires contraignants en leur permettant de travailler de n'importe où et à n'importe quelle heure. L'absence de stress lié aux encombrements automobiles sur un territoire restreint est aussi très plébiscitée.

- 29 Toutefois, certains étudiants font remarquer que le risque de décrochage des étudiants est très important. Les apprenants ne sont pas « tous sur un même pied d'égalité pour réussir sans le support de leurs professeurs en direct », certains sont plus autonomes et préparés, motivés que d'autres. L'apprentissage à distance exige de la motivation et un degré d'autonomie suffisant que tous ne partagent pas nécessairement. Les risques d'échec sont élevés. Il n'y a pas d'identique émulation par le jeu du collectif d'apprenant, chacun étant chez soi, séparé. Si, pour certains, « l'enseignement en distanciel paraît plus riche », il est noté qu'il « favorise plus difficilement le travail en équipe ». La formation à distance est une facilité pour certains qui sont aptes à s'intégrer à tous modes d'apprentissage et une grande difficulté pour les étudiants les plus fragiles.

Traces de pratique numérique personnelle, travaux demandés aux étudiants

- 30 Ces quelques traces ont été recueillies au fil de nos séances. Elles montrent la participation des étudiants via la vidéo, les résultats d'un brainstorming obtenus sous la forme d'un nuage de mots, un jeu de questions-réponses sur une notion et l'élaboration d'une ligne de vie dans le cadre d'un bilan de compétences et de construction d'un projet personnel et professionnel.

Figure 6

Bonjour,

(1) J'ai dessiné un même personnage à trois reprises (= trois étapes chronologiques) de la manière suivante :

- 1) Un personnage entouré de plusieurs points d'interrogation → 2) Un personnage ayant une idée (ampoule qui s'allume) → 3) Un personnage brandissant un livre intitulé « savoirs ».

« Apprendre » correspondrait ainsi à un processus amenant une personne ou un groupe de personnes à accéder à des savoirs afin de répondre à leurs interrogations. Dans le cadre scolaire, nous pouvons penser que les enseignant(e)s aideraient les élèves à faire émerger de multiples interrogations.

(2) Connaissances, compétences et culture.

À: [Tout le monde](#)

Saisir le message ici?

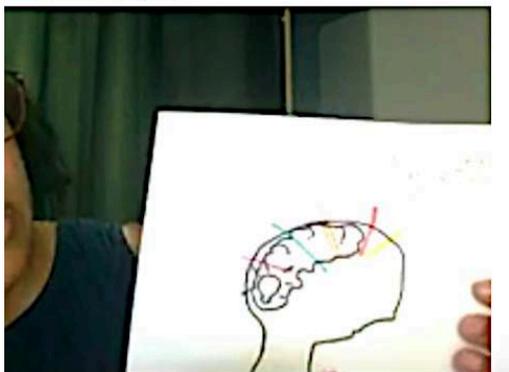
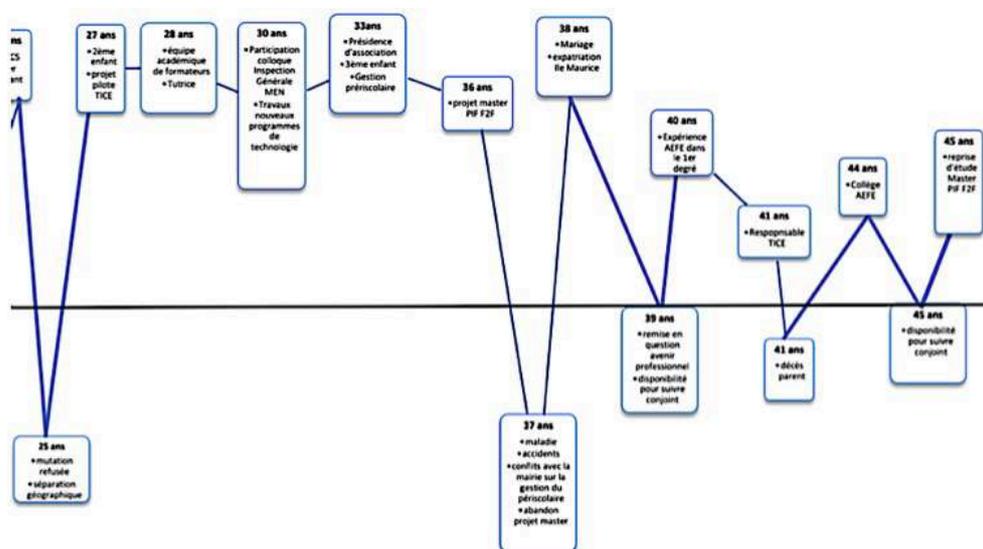


Figure 9



Analyse selon les descripteurs habituels de la TACD

- 31 Enseigner en streaming est devenu une des modalités de structuration du groupe classe à l'université au temps de la Covid-19. Quelques récents articles de chercheurs, parus dans la presse de vulgarisation provenant de la communauté universitaire, interrogent sur la place du corps à distance, l'adaptation des postures à un cadre numérique (Tellier, 2021), l'éclatement des schémas d'enseignement traditionnel avec une « autre salle de cours⁴ » ou la tentation d'utiliser trop d'outils numériques pour capter et maintenir l'attention des étudiants, faciliter la collaboration⁵.
- 32 Certaines observations correspondent à notre vécu (réduction de la participation des étudiants, non-perception de leurs réactions, difficulté de régulation et d'adaptation pédagogique, omniprésence du discours professoral, frustration face à l'écart entre le réalisé et le planifié, défaillance d'outil numérique...).
- 33 L'enseignant est tout seul devant sa caméra et son micro, chaque apprenant à son domicile devant un ordinateur, une tablette et un smartphone. La réception du cours est ainsi profondément différente, à la fois sur le plan matériel, comme sur le plan des stratégies de réception et de traitement de l'information reçue. Écouter, prendre des notes, réfléchir, catégoriser, inférer, s'exprimer en plus des aspects pratiques comme ajuster son micro ou sa webcam sont autant de sources potentielles de gêne ou de décalage avec lesquels négocier. Tout cela modifie en profondeur l'art d'apprendre et faire apprendre.
- 34 En distanciel, les corps sont affectés, ils sont immobiles, invisibles. Ils peuvent même s'engourdir. Tous les éléments de la communication pédagogique habituellement transmis par le corps sont bouleversés, il n'y a plus de communication non verbale telle qu'on peut l'entendre. Comme un comédien, l'enseignant ponctue généralement son discours en utilisant son corps, il le fait vivre, il l'incarne (dimension théâtrale du métier de formateur). Une gestuelle pédagogique accompagne en effet le discours, des gestes de la main, des mimiques faciales, des déplacements ou la direction du regard ponctuent l'animation de classe, afin de « faire rentrer dans le jeu didactique » les

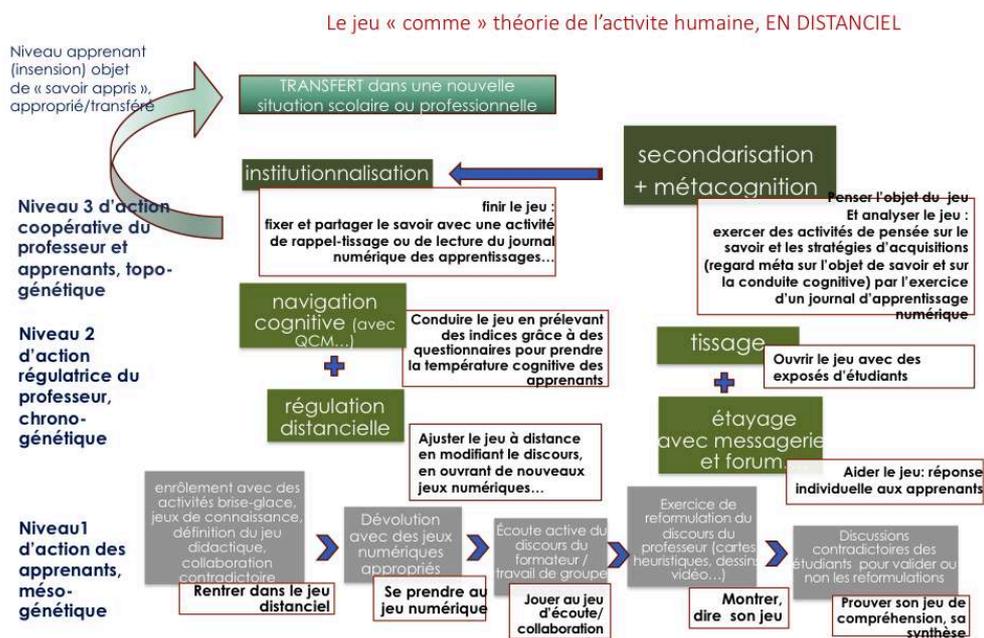
étudiants ; qu'ils se prennent au jeu de l'apprentissage au moyen d'activités, et pour ce faire, relancer l'attention par un geste.

- 35 L'utilisation de la webcam impose pour le formateur un certain nombre de contraintes au corps : l'immobilisation, la posture assise, tout en veillant à être bien cadré par la webcam, à se tenir droit, ne pas trop donner l'impression de lire ses notes. Par ailleurs, en visioconférence, l'enseignant se voit en train de faire son cours dans une petite vignette. C'est une situation narcissique vraiment inédite, parfois dérangeante. On se regarde pour vérifier un cadrage ou tout simplement évaluer l'image qu'on donne de soi. Le regard de l'enseignant n'est pas toujours fixé sur lui-même ou sur son document support. Il convient de donner aussi l'impression aux étudiants qu'ils sont regardés. Des choix d'orientation du regard sont effectués. Il est préférable de voir les étudiants sur l'écran, mais encore faut-il qu'ils soient visibles et qu'il y ait suffisamment de bande passante pour que chacun puisse allumer sa caméra. Comment faire rentrer les étudiants dans le jeu d'apprentissage, qu'ils se « prennent au jeu d'apprendre » sans démotivation ? La question du descripteur d'enrôlement et de contact avec le groupe est délicate au regard des exigences de motivation et d'autonomie du distanciel.
- 36 L'absence de visage des étudiants prive l'enseignant des signaux de feed-back comme le froncement des sourcils, les hochements de tête ou les sourires indiquant que les étudiants réceptionnent le discours pédagogique, qu'ils le comprennent ou non, ce qui permet d'ajuster le « fil » du cours. Comment « conduire et ajuster le jeu d'apprentissage » ? Enseigner face à un groupe d'étudiants invisibles peut aussi être déstabilisant pour l'enseignant et négatif pour la dynamique de groupe, en supposant qu'elle puisse exister en distanciel. Peut-on construire l'identité d'un groupe-classe désincarné ? Le descripteur de « régulation et de navigation » pour voir le travail d'apprentissage s'accomplir devient une problématique à résoudre.
- 37 La TACD modélise toute action éducative comme organiquement coopérative, qu'elle soit ou pas constructiviste. Une efficacité de l'action didactique peut passer par la collaboration dans un travail en groupe, de manière que les étudiants « jouent le jeu d'apprendre » de leur propre mouvement. Or le travail en groupe et en distanciel est compliqué. Certes, de façon à maintenir une pédagogie cognitivement active, on peut encourager l'échange : utiliser la messagerie intégrée est une première façon efficace de créer un dialogue, montrer à la caméra ses travaux ou productions, présenter son jeu d'apprentissage. Toutefois, cet échange pour l'avoir vécu est bien plus chronophage et malaisé qu'en présentiel. Il est cependant possible d'utiliser le courriel en direct puis le partage d'écran pour une meilleure visibilité ou utiliser une plateforme de stockage des productions accessible à tous.
- 38 L'étayage comme la régulation se trouvent impactés par la difficulté de bien appréhender les productions des étudiants et échanger de manière fluide sur leurs travaux. Le formateur agit à l'aveugle ou avec des indices d'apprentissage très limités. L'orientation du traitement de certaines informations, l'aide à effectuer des connexions, à inférer des solutions, à élaborer des informations accompagnent faiblement la régulation de l'apprentissage à distance.
- Vraisemblablement, des activités de construction de dispositifs didactiques, via des ingénieries coopératives promues par la TACD, pourraient imaginer de nouveaux dispositifs à distance qui réactualisent le jeu didactique dans une visée d'action conjointe plus dense et adaptée.

Discussion et propositions

- 39 Notre schéma suivant revisite le jeu didactique « en distanciel ». Nous déterminons quelques critères de redéfinition du jeu didactique en distanciel, au regard des insuffisances mises à jour. Notre proposition prend en compte nos expériences vécues avec nos étudiants en essayant de les compléter, tentant ainsi une première formalisation.

Figure 10



À un premier niveau de cette modélisation d'action de l'apprenant, nous avons :

- 40 1- Pour ouvrir et rentrer dans le jeu distanciel, le formateur peut enrôler les étudiants avec des activités brise-glace mises en place en début de semestre ou en début de cours en guise d'échauffement, avant de définir très explicitement les activités scolaires. Les activités brise-glace sont censées stimuler la motivation et l'engagement dans le distanciel : on peut imaginer, par exemple, proposer un concours de fond virtuel en se présentant devant une photo en arrière-plan (le défi du fond d'écran virtuel le plus original, facile à paramétrer dans Zoom), faire effectuer des petits jeux pour créer une ambiance conviviale et bienveillante afin de pousser les étudiants à ouvrir la webcam quand c'est possible pour eux (par exemple des petits jeux où l'étudiant répond vrai/faux en ouvrant/fermant la webcam). Il conviendrait aussi de prévoir un temps de connaissance mutuelle et reconnaissance des singularités et compétences de chacun. C'est le *temps du faire équipe pour jouer ensemble à gagner un apprentissage*, après identification précise du problème à résoudre (quelles tâches ? Quelles compétences nécessaires ? Quels outils à disposition ?...). C'est effectuer un état des lieux de la situation problématique à confronter avec l'inventaire des compétences du groupe d'apprenants pour mieux identifier le jeu d'apprentissage et mener chacun à collaborer ensemble pour une résolution collective du problème. Cette étape a largement manqué à nos cours. Nous n'avons pas apprécié à l'époque la nécessité encore plus forte de souder

un groupe dans la connaissance et reconnaissance de chacun dans ses particularités et apports au groupe d'apprenants.

- 41 2- Des activités de dévolution avec des jeux numériques appropriés permettent que les étudiants « se prennent au jeu de l'apprentissage numérique » à distance. Il peut s'agir de recueillir des représentations initiales via des QCM, de tisser du lien entre les contenus des différents cours passés. La motivation des étudiants est aussi à traiter au niveau des savoirs et de la motivation intrinsèque à ces savoirs. Lesquels peuvent être présentés dans un premier temps selon une perspective biographique ou historique : le savoir patrimonial ou technologique est une réponse à un besoin, il est incarné et historisé.
- 42 3- L'écoute « active » du formateur peut prendre diverses formes. Des enseignants de l'université de Paris-Saclay⁶ suggèrent des méthodes pour *enseigner plus efficacement à distance au moyen d'artefacts ou logiciels choisis*. Par exemple, utiliser une seconde webcam ou un smartphone, pour filmer une feuille de papier sur laquelle écrire et dessiner en direct, afin d'optimiser la dynamique des séances de cours en multipliant les angles de vue. Ils proposent aussi de repenser les échanges devant le silence des étudiants aux webcams et micros fermés grâce au « Répondez sur le chat » comme manière minimale pour stimuler la prise de parole, ou comme variante « Dessinez la réponse sur le tableau partagé », ou encore lancer des sondages auprès des élèves (questions à choix multiple, cartes ou images à cliquer, questions ouvertes...). Nous avons remarqué que l'activité de dessin est une forme d'expression appréciée par les étudiants, même s'il convient de l'expliquer au micro, face caméra. Faire appel au dessin s'avère un profitable artefact susceptible de produire des effets de conceptualisation et mémorisation intéressants (Mason, Lowe & Tornatora, 2013).

L'alternance des modes de présentation du discours et la difficulté d'ordre technique étant un véritable frein pour le formateur novice en distanciel, les mêmes collègues de l'université de Paris-Saclay suggèrent l'utilisation de plateformes collaboratives, issue du monde du jeu vidéo. Elles permettent une alternance des séquences en classe entière ou en petits groupes. En effet, tout le monde peut naviguer d'un endroit à l'autre, partager des documents ou son écran (et même en dehors des heures de cours). On peut alterner très simplement différentes scènes, montrant tantôt son visage plein écran, tantôt un cahier sur lequel on écrit, tantôt son visage à côté d'un diaporama, tantôt une vidéo. Le « jouer au jeu d'écoute » active du discours du formateur peut être stimulé, par ailleurs, au moyen de « prompts » (Amadiou & Tricot, 2020). Ce sont des guides pour exercer de la pensée avec des questions simples : « De quoi parle ce texte ? », de phrases à compléter, de consignes d'exécution (« Vous avez résolu le problème, bravo ! Maintenant, trouvez une nouvelle façon de le résoudre »). Il peut aussi s'agir de graphiques à commenter, de questionnaires sur les conceptions, de tests de positionnement ou de petits devoirs à réaliser. Il est donc question de partir du travail effectif des étudiants, de leurs productions qui sont à l'origine du travail professoral et de l'action didactique conjointe. Ce que la TACD nomme le principe d'élève-origine qui permet de saisir au mieux l'état épistémique des apprenants. Au demeurant, ces guides de réflexion favorisent des processus d'apprentissage autorégulés, la mise en œuvre de stratégies métacognitives, de stratégies d'élaboration. Ce sont des simulations mentales qui donnent du grain à moudre, provoquent de l'engagement cognitif, que nous avons pu évaluer notamment avec des tests de positionnement à réaliser chez soi afin de produire une rédaction.

Notons qu'il est possible de faire travailler en sous-groupe dans des salles virtuelles plus intimistes, où il est plus aisé d'allumer sa caméra (Tellier, 2021) afin de travailler sur un document ou un exercice en tout petit groupe de trois ou cinq. Le travail en petits groupes permet d'échapper à un dispositif d'enseignement entièrement descendant, créant du lien entre étudiants. Un petit regroupement de 2/3 étudiants depuis chez l'un d'eux est envisageable en cas de semi-confinement. C'est ainsi que quelques-uns de nos étudiants se sont regroupés pour communiquer leurs exposés de travail, dans le respect des gestes barrières. Des rendus de travail sous forme de saynètes vidéo, retraçant par exemple l'œuvre de Comenius, ont aussi été partagés. Ce qui fut une variante au classique compte-rendu écrit, et assez motivant pour les étudiants les plus jeunes du groupe.

- 43 4- Des exercices de reformulation du discours du professeur afin de « montrer ou dire son jeu » sont à privilégier. Ils ont manqué à notre formation faute de temps et d'anticipation. Ils consistent en des cartes mentales, dessins, nuages de mots-clés, brefs résumés, courtes vidéos réalisées avec un smartphone.
- 44 5- Enfin, des discussions contradictoires valident ou non les reformulations proposées par les étudiants dans un « prouver son jeu de compréhension ». Elles poussent les étudiants à reprendre leurs notes, ce qu'ils ont compris ou pas, ce qu'ils ont effectué ou pas. C'est un échange collaboratif et contradictoire. Cela offre la possibilité à chacun des partenaires (étudiants et formateur) de mesurer ou se mesurer dans la conquête de savoirs, attitudes et techniques. Cette dernière étape a tout autant largement manqué à nos cours, également faute de temps et de maîtrise de l'ensemble des fonctions proposées par des logiciels ou des sites internet.
- 45 À un niveau d'action régulatrice du formateur, celui-ci peut effectuer une « navigation cognitive » en proposant des QCM spontanés pour identifier des perceptions singulières, vérifier l'attention et la rétention immédiate d'information, prélever des indices de compréhension, et rectifier le discours enseignant ou les activités. Il peut lancer des questionnaires de relevés de conceptions pour faire groupe et y appuyer son discours enseignant, lancer des défis, faire dessiner, effectuer des sondages à intervalles réguliers (questions à choix multiple / questions ouvertes, des cartes ou images à cliquer). Il s'agit en quelque sorte de prendre la « température cognitive » des apprenants afin de viser une *régulation distancielle* avec d'éventuels ajustements du jeu d'apprentissage à distance amenant à modifier le discours ou en ouvrant des nouveaux jeux numériques. La régulation du jeu d'apprentissage par le formateur veille, *in fine*, à stimuler des collaborations contradictoires, à favoriser une dynamique heuristique de conflit sociocognitif, à réduire les asymétries relationnelles entre étudiants et formateur et entre étudiants mêmes, en créant un climat « porteur ». Il convient en effet de préserver « une présence socioaffective » qui soutient la présence cognitive. La modération des communications tempère des propos trop abrupts ou des réactions trop vives, le formateur étant garant de l'animation et de la stimulation de transactions d'enquête collaborative contradictoire (Jézégou, 2010).
- 46 Les notions suivantes sont issues du multi-agenda de préoccupations du professeur développé par Bucheton et Soulé (2009). Elles n'appartiennent pas aux catégories de la TACD, tout comme les deux suivantes. Elles nous semblent cependant bien compléter notre panorama du jeu didactique, constitutif de jeux d'apprentissage qui s'enchaînent dans une logique développementale de la pensée, de l'entrée dans la culture. C'est une

logique développementale de l'apprenant qui nous conduit à cette forme d'hybridation de champs de recherche distincts.

- 47 *Le forum de discussion* est un espace en ligne (souvent asynchrone contrairement à la messagerie synchrone), qui favorise amplement *l'étayage* (ou aide au jeu d'apprentissage).

Le forum asynchrone semble un artefact favorable pour interagir sur des cas concrets, ouvrir des discussions de classe, servir de soutien aux activités d'apprentissage, de moyens d'échanger pour une production de travail d'équipe. La rédaction du message oblige à la clarté, à réfléchir et organiser le contenu du message. Les apprenants peuvent avoir le temps de la réflexion, de l'argumentation, de la documentation. Le délai offert à la réponse incite à plus d'étayage du propos, et selon Kassop (2003), dépasserait la qualité d'une réponse donnée en présentiel. Les discussions asynchrones offrent ainsi plusieurs bénéfices pédagogiques (Lacourse & Nault, 2009).

- 48 Toutefois, pour que prenne corps un forum, encore faut-il qu'il réponde à certaines exigences observées par Teo et Webster (2008) et Guzdial et Turns (2000), qui peuvent constituer autant d'obstacles : l'apprenant doit décider de participer, ne pas être démotivé par les sujets de discussion jugés inintéressants, méconnaître les thèmes abordés, ignorer comment discuter selon des procédures ou des étapes instituées par la communauté des participants au forum (en vue d'une communication éthique). C'est pourquoi la fonction de l'animateur est essentielle pour soutenir de façon dynamique la participation de chacun. Les conditions de dialogue et de collaboration, même contradictoire, sont à instaurer pour un climat de confiance et de respect des idées diffusées afin d'encourager la prise de risque de communiquer publiquement ses savoirs, ses croyances, ses valeurs, ses interrogations et ses doutes (Campos, 2004). Dès lors, le participant au forum joue un rôle actif dans son apprentissage, étant confirmé ou déstabilisé dans ses idées ou croyances grâce à une « collaboration contradictoire ». Il prend conscience des limites de ce qu'il pensait ou savait et ouvre une fenêtre vers d'autres perspectives. Un effet « distance » contribue en l'espèce à cette « transformation » individuelle. Comme le mentionnent Sensevy et al. (2005), l'apport de la distance temporelle et spatiale influe en matière de clarification et d'analyse critique. Elle s'institue dans un rapport à ses propres productions et un rapport à celles des autres, tout en participant à la construction d'un collectif de pensée. Les mêmes auteurs mentionnent un « art pratique » du forum (techniques intellectuelles nécessaires et disposition d'esprit devant les accompagner).

- 49 La messagerie incorporée au logiciel Zoom nous a permis des étayages particuliers en temps réel afin « d'aider le jeu d'apprentissage » ainsi que des tissages, à l'occasion, qui encouragent les participants à l'élaboration de liens entre les multiples communications ou informations auxquelles ils sont confrontés en vue de forger leur propre discernement. Nous avons trop pris à notre charge ce tissage, en ne donnant pas suffisamment la parole aux étudiants, du fait de leur silence et de leur invisibilité (caméra éteinte et manque de bande passante). Néanmoins, le tissage peut se comprendre comme une articulation entre des séquences de formation, et ouvrir le jeu d'apprentissage avec un exposé d'étudiant qui rappelle le cours précédent, approfondit une notion, ou interpelle le formateur. Tisser revient à l'élaboration de liens à la fois entre les unités de la formation et les connaissances qui s'élaborent.

- 50 À un niveau de conceptualisation de l'apprenant, propice à une coactivité (action conjointe professeur/élèves), président la secondarisation et la métacognition au

regard de l'institution des objets de savoir en question. Les critères de secondarisation et de métacognition consistent à « penser l'objet du jeu et analyser le jeu ». L'exercice de la pensée sur l'objet de savoir même et les stratégies pour l'acquérir peut s'effectuer au moyen de l'écriture d'un journal des apprentissages numériques (Clauzard, 2019a, 2021). Ce journal est un outil qui réduit les incertitudes propres aux situations didactiques et qui stimule l'exercice de la pensée face aux savoirs. Il constitue à la fois une sorte de désinhibiteur et de stimulateur, qui impulse la secondarisation et un développement cognitif progressif (Clauzard, 2021). Les activités cognitives et langagières sollicitées conduisent en effet aux exigences d'un mode second d'élaboration des contenus de cours, à des enjeux cognitifs de distance, de déplacement ou glissement à construire dans un « univers secondarisé » (Bautier, 2004).

- 51 L'étudiant peut *se prendre au jeu d'une écriture numérique de son journal* et développer sa pensée et son apprentissage au fil de la reprise de son écrit (Crinon, 2008). Le journal rend possible une objectivation des choses à apprendre. Sa rédaction numérique actualise progressivement la réflexion, qui va construire progressivement, dans l'historicité d'une écriture, une réalité culturellement située (Radford, 2011). L'étudiant ose développer un argumentaire, une schématisation, des illustrations ouvrant vers un nouvel horizon personnel, comme nous l'avons expérimenté (Clauzard, 2019a). Le journal permet de suivre l'expérience de l'étudiant qui apprend, d'examiner la « parenté épistémique » entre les arts de faire du « connaisseur » de la pratique et la pratique de l'élève, pour relancer éventuellement la régulation de l'activité conjointe, afin de s'ajuster aux directions que prennent les pensées des élèves relativement à leurs travaux (Didactique pour enseigner, 2019).
- 52 « Finir le jeu didactique » avec l'institutionnalisation suppose de fixer le savoir, par exemple au moyen d'une carte heuristique (Le Bihan, Deladrière, Mongin & Rebaud, 2004), de le rappeler avec une activité de « rappel-tissage » consistant en l'exposé d'une fiche synthétique de contenus communiqués pendant le cours précédent, ou mieux, la lecture du journal numérique des apprentissages d'un ou deux étudiants volontaires.

Conclusion

- 53 Cette étude n'est qu'un retour personnel d'expérience, analysé selon les descripteurs de la TACD pour le présentiel. Repenser une modélisation spécifique de l'enseignement numérique à l'université est la première conclusion qui s'impose à nous.
- Les résultats de cette étude ont mis en relief les ressentis de nos étudiants globalement très mitigés, tout comme ceux de leur formateur. Même si parfois, nous avons connu des moments de grâce, des moments d'intérêt et de partage, comme avec le travail tout particulier sur la ligne de vie dans le cadre du projet personnel et de l'autoformation.
- 54 L'intervention en distanciel manque globalement de feed-back approprié, de communications avec l'enseignant et entre les pairs, de partage des traces des activités des apprenants. Si certains étudiants y voient quelques facilités et comforts, la plupart regrettent le manque d'interactions dans et hors cours. Ils relèvent un degré d'autonomie et de motivation plus important.
- 55 Les systèmes numériques de formation sont de nouveaux terrains pour faire apprendre. L'interaction comme le travail collaboratif y sont de vrais défis pour les apprenants qui estiment souvent davantage les aspects contraignants que les opportunités possibles, et

les apprentissages approfondis, notamment dans le cadre de situation d'apprentissage authentique ambitionnant le développement de compétences (Papi et al., 2018). La fertilité du distanciel se mesure essentiellement à la capacité des apprenants à interagir entre eux et des formateurs à interagir avec leurs étudiants (*ibid.*). C'est le principe même de l'action conjointe qui semble au centre d'une formation à distance réussie.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. & Kaiser, A., (2009). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, 2009/3(21), 65-95.
- Amadiou, F. & Tricot, A. (2020). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Retz.
- Audran, J., & Garcin, C. (2011). Apprendre en ligne, une question de participation ? *Recherche et formation*, 68, 63-78.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Barth, B.-M. (2007). L'établissement de l'intersubjectivité comme outil de médiation : participer pour apprendre. Dans L. Allal et al., *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 71-89). De Boeck Supérieur.
- Bautier, É. (2004). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. Dans N. Ramognino & P. Vergès (dir.), *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Presses universitaires de Provence.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148.
- Bruner, J. (1983). *Le Développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Campos, M. (2004). *L'intégration des forums de discussion dans l'enseignement supérieur*. Centre d'études et de formation en enseignement supérieur, Université de Montréal.
- Clauzard, P. (2014). Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire. *Éducation & Didactique*, 8(3), 23-41.
- Clauzard, P. (2019a). L'écriture à l'université : un outil pour conceptualiser. *Éducation et Socialisation*.
- Clauzard, P. (2019b). Les interventions régulatrices en classe : un organisateur de l'activité enseignante. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Clauzard, P. (2021). L'exercice de la pensée avec le journal des apprentissages, en faveur de la secondarisation des élèves. *Éducation & didactique*, 15(2), 27-45.
- Crinon, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire. *Repères*, 38, 137-149.

- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.
- Deale, A., Charlier, B. (dir) (2006) *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. L'Harmattan.
- Dewey, J. & Bentley, A. F. (1949). Knowing and the known. Dans J. A. Boydston, *John Dewey: the later works. 1925-1953* (1989, p. 2-294,). Southern Illinois University Press.
- Didactique pour enseigner, Collectif (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes
- Dillenbourg, P., Poirier, C. & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? Dans A. Taurisson & A. Sentini (dir), *Pédagogie.net*. Presses de l'université du Québec.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. Routledge.
- 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), 87-105.
- Garrison, D. R. & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the Community of Inquiry Framework: review, issues, and future directions. *The internet and Higher Education*, 10(3), 157-172.
- Garrison, D. R. & Archer, W. (2007). A Theory of Community of Inquiry. Dans M. G. Moore (dir), *Handbook of Distance Education. Second Edition* (p. 77-88). Laurence Elbaum Associates, Publishers.
- Guzdial, M. & Turns, J. (2000). Effective discussion through a computer-mediated anchored forum. *The Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 437-469.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses universitaires du Québec.
- Jacquino, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 55-67.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning : Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 2(2), 257-274.
- Kassop, M. (2003). Ten ways online education matches, or surpasses, face-to-face learning. *The Technology Source*, May/June.
- Lacourse, F. & Nault, G. (2009). Forum de discussion asynchrone et harmonisation des interventions de formateurs de stagiaires en enseignement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 229-244.
- Le Bihan, F., Deladrière, J.-L., Mongin, P. & Rebaud, D. (2004). *Organisez vos idées avec le Mind Mapping*. Dunod.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. De Boeck & Larcier.
- Mason, L., Lowe, R. & Tornatora, M. C. (2013). Self-generated drawings for supporting comprehension of a complex animation. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 211-224.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.

- Neroni, J., Meijs, C., Gijsselaers, H., Kirschner, P. A. & de Groot, R. (2019). Learning strategies and academic performance in distance education. *Learning and Individual Differences*, 73, 1-7.
- Papi, C., Angulo Mendoza, G. A., Brassard, C., Bédard, J.-L. & Sarpentier, C. (2018). L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques. *TransFormations*, 17.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (dir.), *The Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (p. 451-502). Academic Press.
- Radford, L. (2011). Vers une théorie socioculturelle de l'enseignement-apprentissage : la théorie de l'objectivation. *Éléments*, 1, 1-27. http://www.luisradford.ca/pub/16_TheoriedelobjectivationElements2011.pdf
- Renault, M. (2008, 24 novembre). *Une approche transactionnelle des indicateurs sociétaux de bien-être [communication]*. Actes du colloque RIUESS, Barcelone.
- Santini, J. (2013). Une étude du système de jeux de savoirs dans la théorie de l'action conjointe en didactique. Le cas de l'usage des modèles concrets en géologie au Cours Moyen. *Éducation et didactique*, 7(2).
- Santini, J. & Sensevy, G. (2010, 24-26 juin). *Les interactions didactiques dans la dialectique jeux d'apprentissage - jeux épistémiques. Une étude de cas à l'école primaire [communication]*. Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes, université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, Lyon, INRP, France.
- Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement, *Travail et formation en éducation*, 5. <http://journals.openedition.org/tfe/1038>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. NPSS, 7(2). https://visa2013.sciencesconf.org/conference/visa2013/pages/NPSS_Sensevy_2012_Jeu.pdf
- Sensevy, G., Kuster, Y., Héлары, F. & Lameul, G. (2005). Le forum débat : un dispositif d'apprentissage collaboratif en formation initiale d'enseignants. *Distances et savoirs*, 3, 311-330.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.
- Simard, Y., Gauthier, C. & Richard, M. (2019). L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire : une méga-analyse. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49, 17-36.
- Tellier, M. (2021). Le corps a-t-il encore sa place dans l'enseignement à distance ? *The Conversation*. <https://theconversation.com/le-corps-a-t-il-encore-sa-place-dans-lenseignement-a-distance-157915>
- Teo, Y.-H. & Webster, L. (2008). Acquiring knowledge from asynchronous discussion. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(3), 265-281.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute. (Original publié en 1934.)
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

NOTES

1. Ces jeux peuvent être décrits par un système de règles définitoires (comment joue-t-on ?), de règles stratégiques (comment gagne-t-on ?) et de stratégies (que fait-on *hic et nunc* ?).
 2. Le développement intellectuel s'effectue selon Piaget par bonds, d'une pensée concrète vers une pensée plus abstraite, exprimant des avancées cognitives, des changements de raisonnements ou de perspectives.
 3. D'après le Glossaire de la TACD, repéré à <http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/>.
 4. Abou Haidar, L., « En cours ! La pandémie fait voler en éclats les schémas d'enseignement traditionnels », <https://theconversation.com/en-cours-la-pandemie-fait-voler-en-eclats-les-schemas-denseignement-traditionnels-155501>.
 5. Dubois, L.-É., « Formation à distance : évitez de sombrer dans la “technofolie” ! », <https://theconversation.com/formation-a-distance-evitez-de-sombrer-dans-la-technofolie-151465>.
 6. Bobroff, J., Bouquet, F., Parmentier, J., « Témoignage : Cinq idées pour enseigner à distance autrement », <https://theconversation.com/temoignage-cinq-idees-pour-enseigner-a-distance-autrement-151900>.
-

RÉSUMÉS

Cet article s'intéresse aux activités d'enseignement-apprentissage à distance à l'université et se demande comment y maintenir une action conjointe. Il rapporte un questionnaire diffusé auprès d'étudiants et une analyse selon les critères de la théorie de l'action conjointe en didactique afin d'interroger comment repenser une coactivité de formation en « distanciel », où l'absence physique du face à face pédagogique peut être compensée par une présence cognitive renouvelée au sein de l'espace numérique de communication de nouveaux savoirs. Toutefois, la difficulté réside dans les interactions et les collaborations contradictoires au sein d'un système didactique dont repenser les critères.

This article focuses on distance teaching-learning activities at the university and wonders how to maintain joint action there. It reports a questionnaire distributed to students and an analysis according to the criteria of the theory of joint action in didactics in order to question how to rethink a co-activity of “distance” training, where the physical absence of face-to-face teaching can be compensated by a renewed cognitive presence within the digital space of communication of new knowledge. However, the difficulty lies in the contradictory interactions and collaborations within a didactic system whose criteria must be rethought.

INDEX

Mots-clés : numérique, distanciel, coactivité, théorie de l'activité conjointe en didactique, dispositifs d'accompagnement pédagogique

Keywords : digital, distancial, coactivity, theory of joint activity in didactics, educational support systems

AUTEUR

PHILIPPE CLAUZARD

MCF Université de La Réunion

Institut coopératif austral de recherche en éducation, EA 7389

L'accompagnement tutoral en période de pandémie : obstacles et opportunités de la distance

Sophie Kennel et Vanessa Boléguin

Introduction

- 1 Alors que la crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19 a contraint les universités à basculer rapidement à distance l'ensemble des enseignements de leur offre de formation (Bonfils, 2020 ; Genevois, Lefer-Sauvage & Wallian, 2020 ; Meyer, Verquin Savarieau, Petit & Bourque, 2020), la situation des étudiants s'est pour certains d'entre eux fortement détériorée (Granjon, 2021 ; Patros, 2020), non seulement dans leurs conditions d'existence économiques et psychosociales, mais également dans les contextes d'apprentissage et de socialisation universitaires. Un tutorat par les pairs, spécifique au contexte pandémique et financé dans le cadre d'une initiative exceptionnelle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, est apparu dans l'arsenal des dispositifs pour soutenir la persévérance et les apprentissages étudiants à partir de janvier 2021. Ce tutorat visait avant tout à lutter contre le décrochage des étudiants de première année dans cette période difficile ainsi qu'à soutenir leurs apprentissages. La mission était pour les tuteurs, en année supérieure, « d'accompagner leurs pairs de première et deuxième années dans leurs études (aide à la recherche documentaire, aide à la réalisation des T.D., appropriation de l'espace numérique de travail, etc.), mais aussi de jouer un rôle d'interface avec les enseignants et l'ensemble des services à la disposition des étudiants (sociaux, santé, numérique, scolarité, etc.) » (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2020, p. 1).
- 2 Nous avons souhaité interroger, dans le cadre d'une enquête diligentée courant février 2021 à l'université de Strasbourg, adressée à près de 250 tuteurs étudiants recrutés à l'occasion, la perception que ces tuteurs ont à la fois de leur fonction, de leur mission et de leur rôle auprès de leurs pairs mais également de l'expérience étudiante des

étudiants qu'ils ont tutorés. À quels besoins ont-ils répondu ? Comment ont-ils organisé et mené leur activité tutorale ? Quel ressenti ont-ils développé de leur mission et du dispositif en général, et en particulier du soutien qui leur a été proposé pour les aider dans leur fonction tutorale ? Quelles ont été selon eux les conditions d'apprentissage des étudiants au cœur de la pandémie ?

- 3 Nous aborderons en première partie de ce texte la question du tutorat telle qu'elle a été étudiée dans les publications scientifiques existantes : le tutorat par les pairs, la spécificité du numérique et du contexte pandémique et la fonction tutorale. Après avoir présenté notre méthodologie d'enquête, nous synthétiserons ensuite nos résultats sur les différents axes interrogés, comme l'utilité perçue de leur mission et les difficultés rencontrées par les tuteurs et les tutorés. Nous discuterons enfin ces résultats, en particulier sur la question de l'utilisation du numérique et sur le développement des compétences des tuteurs, pour identifier de nouvelles perspectives de recherche.

Le tutorat par les pairs et la fonction tutorale en contexte de pandémie

- 4 Du fait de la crise sanitaire et des confinements successifs, la « migration d'urgence » (Audran et al., 2021) des dispositifs de formation vers le distanciel a entraîné une « réingénierie à laquelle les enseignants et les formateurs ne sont ni formés ni aguerris » (Caron, 2021, p. 103). À côté de la question essentielle de la transférabilité des compétences numériques acquises antérieurement par les enseignants et de l'évolution des pratiques numériques d'enseignement et d'apprentissage, l'effet favorable du travail en groupe chez les apprenants et des ressources asynchrones a été souligné (Caron, 2021) et plus largement les relations sociales entre pairs mais également avec les enseignants (Audran et al., 2021) L'accompagnement des étudiants reste nécessaire et « le tutorat par les pairs tel qu'expérimenté [pendant la crise de la Covid-19], forme de codéveloppement, reste intéressant » (Six, 2020, p. 46). Particulièrement plébiscité dans les contextes de formation à distance, dans la mesure où les étudiants « livrés davantage à eux-mêmes dans ce type de dispositif et généralement peu préparés à cela, ressentent un besoin de suivi accru, suivi dans leurs travaux, mais aussi relationnel » (Denis, 2003, p. 23), cet accompagnement des étudiants, s'il est ancien et multiforme (Glikman, 2011), est fortement mis en avant depuis plusieurs décennies pour son effet de levier contre le décrochage et l'échec à l'université (De Ketele, 2014).
- 5 Parmi les différents types de tutorat à distance, largement explorés par la recherche, nous nous intéressons au tutorat étudiant tel qu'il a été mis en place en 2021 dans le contexte de la pandémie de Covid-19. La crise sanitaire a contraint l'ensemble des formations universitaires françaises à mettre en place un enseignement à distance systématisé impliquant, comme dans toute formation à distance, la « nécessité pour l'apprenant de gérer sa formation de manière autonome » (Decamps, Depover et Lièvre, 2017, p. 123). L'année universitaire 2020-2021 a cependant vu un retour progressif en présentiel pour des enseignements difficiles à réaliser à distance (les travaux pratiques par exemple) et surtout pour certaines catégories d'étudiants, considérés comme présentant plus de risques de décrochage ou d'échec. C'est le cas des néo-bacheliers qui n'ont pas eu l'occasion de s'acculturer au milieu universitaire, une population qui constitue un enjeu particulier du tutorat qui doit permettre d'étayer leur construction

identitaire étudiante (Verzat, 2012), en plus d'apporter un soutien aux apprentissages et à la persévérance. Dans ce contexte particulier, le tutorat s'inscrit dans une approche proactive « pour inciter l'apprenant à ne pas relâcher son attention et à s'engager pleinement dans le processus d'apprentissage » (Decamps et al., 2017, p. 123). Ce tutorat par les pairs ne se distingue pas de façon très marquée des autres formes de tutorat, en particulier celui qui est assuré par les enseignants ou les formateurs (Papi, 2013) et se définit comme une « médiation de proximité » (Jacquinot-Delaunay, 2013, p. 9) opérée par des étudiants de niveau supérieur (Annoot, 2012), qui ne sont pas des professionnels de l'accompagnement (Romainville & Devilliers, 2013). Annoot (2001, p. 383) distingue deux types de tutorat, qui tous deux nous intéressent pour notre recherche : « a) le tutorat d'accueil donne des repères aux nouveaux bacheliers entrant à l'université en vue de construire leur projet de formation ; b) le tutorat méthodologique et pédagogique consiste en l'accompagnement régulier ou ponctuel d'un groupe d'étudiants par des tuteurs, plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire. »

- 6 Plus généralement, le tutorat rassemble ainsi des activités « qui visent à fournir une aide personnelle aux apprenants » et qui « promeuvent le développement personnel et social favorisant la prise en charge par chacun de sa propre formation » (Deschênes et al., 2003, p. 20). Les écrits scientifiques sur cet accompagnement décrivent « une grande diversité de pratiques » (De Ketele, 2014, p. 74). Dans la formation à distance, ces dernières « ont pour mission de gérer les interactions entre les apprenants et les savoirs, l'institution, les enseignants concepteurs des cours et de provoquer des échanges entre apprenants » (Glikman, 2011, p. 141). Les tuteurs apparaissent ainsi comme des « médiateurs entre les savoirs universitaires en jeu et les étudiants qui ont à se les approprier » (Baudrit, 2018, p. 120).
- 7 La fonction tutorale (Astier, 2017) en temps de pandémie nous semble ainsi correspondre, parmi les quatre modèles identifiés par Glikman (2011, p. 148) au modèle holistique, proactif, « qui s'intéresse à la personne dans sa globalité et prend en compte l'ensemble des difficultés rencontrées par les apprenants, le plus souvent à l'œuvre dans des dispositifs privilégiant le développement personnel ». On retrouve ainsi l'aide à l'orientation, le soutien didactique et méthodologique, le soutien métacognitif également, notamment sur l'apprendre à apprendre, le soutien psychologique et affectif, l'aide sociale et personnelle, le relais vers les structures institutionnelles, l'aide technique pour l'usage des outils, l'aide spécialisée liée à des besoins spécifiques comme les troubles de l'apprentissage.
- 8 La question des compétences des tuteurs est également largement abordée, elle se situe à différents niveaux : disciplinaire, pédagogique, psychosocial, communicationnel (Glikman, 2011), mais aussi au niveau de la connaissance de l'institution, des services d'aide à l'étudiant pour en assurer le relais (Biémar, 2012). Cette question des compétences dans la fonction tutorale des étudiants renvoie à la nécessité d'envisager la professionnalisation de ces derniers non seulement par l'activité mais aussi par la formation (Creuzé, 2010 ; Denis, 2003).
- 9 Les études sur le tutorat, en particulier par les pairs et dans le contexte de la formation à distance, nous montrent ainsi que nous sommes loin de la « représentation naïve de l'accompagnement comme processus informel » (Jorro, 2012, p. 5). Les modèles existants, fortement convergents, contribuent ainsi grandement à éclairer le contexte actuel du tutorat en situation de formation à distance forcée et improvisée et nous

amènent à formuler certaines hypothèses. L'utilisation du numérique, par sa souplesse d'organisation, serait ainsi déterminante dans la conduite de l'activité tutorale et représenterait un atout pour les étudiants tuteurs leur permettant de toucher leurs cibles tout autant que d'organiser l'activité tutorale. Ensuite, la spécificité du tutorat en contexte pandémique dépasserait la question du conflit instrumental (Marquet, 2012), dans la mesure où les difficultés ressenties par les tuteurs relèveraient davantage de la complexité et l'intensité des difficultés vécues par les étudiants tutorés d'une part et du manque de préparation à la mission tutorale confiée dans l'urgence d'autre part.

Méthodologie de l'étude

Le terrain de l'enquête

- 10 L'université de Strasbourg, qui est notre établissement de rattachement, a mis en place à l'échelle de l'établissement un tutorat étudiant pour soutenir les étudiants de première année rencontrant des difficultés dans leurs études en raison de la discontinuité pédagogique. Ces missions ont été financées par le ministère de l'Enseignement supérieur à hauteur de dix heures de tutorat par semaine et par accompagnateur. De janvier à mai 2021, 247 tuteurs ont été recrutés dans 25 des 35 composantes de l'université, avec la mission d'accompagner leurs pairs de première et deuxième années dans leurs études mais également de servir de relais avec l'équipe enseignante et les autres services universitaires (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2020). Chaque faculté, école ou IUT désignait un personnel référent pour l'organisation du tutorat et le suivi des tuteurs. À ce moment-là, les contraintes de distanciation imposées par le gouvernement français avaient été allégées : les universités étaient en effet autorisées à accueillir les étudiants les plus fragiles, les primo-arrivants par exemple, ce qui donnait aux tuteurs la possibilité d'assurer leur tutorat en présence ou à distance. Le tutorat en présence n'était cependant pas simple à organiser dans la mesure où la majorité des enseignements étaient encore à distance, que les transports en commun fonctionnaient au ralenti. Une information d'une heure sur les services d'aide disponibles a été proposée aux tuteurs, un guide de l'étudiant tuteur a été créé et diffusé. Un forum d'échange entre étudiants accompagnateurs, référents enseignants et personnels des services d'aide a été mis en place.

L'enquête

- 11 Afin d'évaluer l'efficacité de l'encadrement des tuteurs et de leurs missions, nous avons souhaité interroger les étudiants tuteurs sur la réalisation de leur mission par le biais de l'élaboration d'une enquête par questionnaire, menée entre février et mars 2021, incluant 19 questions portant sur les modalités de tutorat, la situation des étudiants tutorés et la perception que les tuteurs avaient de leur mission et du soutien apporté par l'université pour sa mise en œuvre.
- 12 L'ensemble des tuteurs a été contacté par messagerie et à travers le forum d'échanges qu'ils avaient constitué. Parmi les 247 tuteurs recrutés, 188 d'entre eux ont répondu à notre enquête et ont accepté de nous faire part de la manière dont ils percevaient et se représentaient l'expérience vécue par l'ensemble des étudiants qu'ils tuturaient :

situation des étudiants suivis au regard des études, difficultés rencontrées pendant la pandémie, modalités de suivi, en présentiel ou en distanciel, leurs difficultés en lien avec le numérique. La perception qu'ils ont construite de l'expérience des tutorés s'est construite par le biais de l'ensemble des interactions qu'ils ont établies avec eux pendant l'accompagnement tutorial. Les tuteurs ont ensuite parlé de leur propre expérience dans l'accompagnement tutorial : le vécu de la mission, leur point de vue sur l'encadrement dont ils ont bénéficié de la part des composantes, l'utilité ressentie des dispositifs, les besoins émergents de leur part, formulés dans les réponses qu'ils ont données dans le cadre d'une question ouverte.

- 13 Les données sur les étudiants tutorés portent sur 986 individus et ont été codées à partir de l'analyse des informations obtenues par les tuteurs dans le cadre des interactions tutorales (en présentiel ou en distanciel) tout au long de l'accompagnement. Ces interactions concernent 2 340 échanges, soit une moyenne de 2,5 interactions par étudiant suivi sur la période. Les étudiants tutorés se sont exprimés sur les difficultés rencontrées pendant cette période de pandémie et sur leur situation académique, les difficultés directement liées aux apprentissages, dont la question de la distance et de l'isolement, mais aussi leurs contraintes socioéconomiques et sanitaires. Nous nous sommes concentrées sur les profils des étudiants décrocheurs (identifiés comme étant définitivement absents dans les enseignements) et sur les étudiants qui persévéraient¹ en excluant de l'analyse les étudiants inscrits dans un parcours de réorientation universitaire.
- 14 La présentation des résultats de notre enquête donnera à voir dans un premier temps l'expérience vécue des étudiants, avec comme ambition de mettre au jour des éléments de compréhension de la différenciation chez les tutorés en matière de résistance au décrochage ; dans un second temps, nous capitaliserons le regard porté par les tuteurs eux-mêmes sur la mission d'accompagnement qu'ils ont réalisée.

Les résultats de l'enquête

Premier volet de l'enquête : perception par les tuteurs de la persévérance ou du décrochage chez les tutorés

- 15 La question centrale du risque de décrochage étudiant, auquel l'accompagnement tutorial devait entre autres répondre, a été étudiée d'abord à partir des différentes formes que pouvaient prendre les interactions entre tuteurs et tutorés. Les tuteurs ont ainsi décrit les différentes modalités de communication utilisées pendant les échanges qu'ils ont eus avec les étudiants accompagnés. Parmi les 2 340 échanges, 2 115 ont concerné les étudiants persévérants ou décrocheurs, le solde étant les étudiants dans un parcours spécifique de réorientation. Selon les étudiants tuteurs, 88,6 % de ces échanges tutoraux ont été réalisés avec des étudiants tutorés qui persévéraient dans les enseignements. L'analyse comparative selon les modalités d'interaction utilisées pour chacun des échanges tutoraux (tableau 1 ci-dessous) indique très clairement l'impact significativement favorable du présentiel, en toute logique faiblement utilisé sur la période (le face-à-face physique synchrone n'a représenté qu'un cinquième de l'ensemble des échanges, soit 20,3 %) : les étudiants tutorés en ont bénéficié près de deux fois plus que les décrocheurs (21,4 % contre 12 %). Les décrocheurs ont surtout échangé avec leurs tuteurs bien plus fréquemment que les étudiants persévérants par

téléphone (écart de 13,2 points) et par messagerie (écart de 8,7 points), deux modalités qui partagent la caractéristique d’invisibiliser les interlocuteurs de manière synchrone (téléphone) ou asynchrone (courriel), alors que la visio (visibilité synchrone) et les réseaux sociaux (asynchrone avec traces écrites et vidéos) favorisent la résistance au risque de décrochage : écarts chez les persévérants de respectivement 4,9 points et 7,6 points. Ce qui nous amène à formuler l’hypothèse selon laquelle la présence du tuteur, soit réelle dans le cas d’un face-à-face, soit vécue en direct dans le cadre d’une interaction dématérialisée, voire en différé sur les réseaux, est un apport fortement différenciateur dans l’accompagnement tutoral parce qu’elle favorise la compréhension par l’étudiant tutoré du « contenu intentionnel » des échanges et « la formalisation de la posture discursive » du tuteur (Arciniegas, 2013, p. 106).

Tableau 1 : Modalité du suivi tutoral et situation étudiante

Modalités d’accompagnement tutoral et situation de l’étudiant au moment de l’enquête (une modalité par interaction)	Persévérants (88,6 %)	Décrocheurs (11,4 %)	Total (100 %)
Téléphone***	259 (13,8 %)	65 (27,0 %)	324 (15,3 %)
Courriel***	319 (17,0 %)	62 (25,7 %)	381 (18,0 %)
Visioconférence*	473 (25,2 %)	49 (20,3 %)	522 (24,7 %)
Réseaux sociaux***	422 (22,5 %)	36 (14,9 %)	458 (21,6 %)
Présentiel***	401 (21,4 %)	29 (12,0 %)	430 (20,3 %)
Total des interactions	1 874 (100 %)	241 (100 %)	2 115 (100 %)

Lecture du tableau. 27 % des interactions tutorales ont été réalisées par téléphone pour les étudiants décrocheurs contre 13,8 % pour les étudiants persévérants, soit un écart positif de 13,2 points (khi-deux = 28,47, ddl = 1 et $p < 0,01$).

*Significatif au seuil de 0,1 ; **Significatif au seuil de 0,05 ; ***Significatif au seuil de 0,01.

- 16 Les échanges ont également permis de cartographier l’ensemble des difficultés rencontrées par les étudiants suivis et la singularité des décrocheurs (tableau 2 ci-dessous). Les tuteurs ont ainsi fait remonter pendant l’enquête le contenu des échanges en matière de contraintes à la fois liées aux contextes d’apprentissage, aux contenus des savoirs et aux conditions de vie. Le premier élément flagrant réside dans le fait que les décrocheurs ont exprimé davantage de difficultés que leur part relative : alors qu’ils ne représentent que 11,4 % du total, ils ont exprimé 17 % de l’ensemble des difficultés du groupe étudiant. Significativement, les décrocheurs se différencient des persévérants d’abord par des problèmes de santé (6,7 % contre 2,3 %, soit un écart de 4,4 points) et des contraintes financières (11,4 % contre 7,8 %, écart de 3,6 points),

ensuite par des difficultés d'ordre administratif (9,2 % contre 6 %, écart de 3,2 points) et en dernier lieu par une moindre maîtrise en méthodologie du travail étudiant (12,9 % contre 10,8 %, soit un écart de 2,1 points), ce qui confirme l'hypothèse du poids considérable de caractéristiques individuelles sans lien direct avec la relation pédagogique, la socialisation par les pairs ou la motivation. Les persévérants ont plus fréquemment exprimé des difficultés en lien avec l'isolement (13,7 % contre 8,9 %, soit un écart de 4,8 points), la motivation (20,3 % contre 16,3 %, écart de 4 points), les apprentissages (20 % contre 16 %, écart de 4 points) et la souffrance psychologique (10,3 % contre 8,8 %, écart de 1,5 point). Cette typologie des difficultés permet de conclure à l'effet favorable du tutorat par les pairs pour pallier deux types particuliers de difficultés : la socialisation contre l'esseulement et ses effets psychologiques délétères et le soutien aux apprentissages disciplinaires et à la dynamique motivationnelle, surtout si cet accompagnement travaille à « réduire les comportements d'évitement [des étudiants tutorés] de la recherche d'aides » (Mulet *et al.*, 2017). L'analyse des données d'enquête indique enfin que le tutorat tel qu'il a été étudié dans le contexte de crise sanitaire n'a pas eu de plus-value différenciatrice lorsqu'il était question de maîtrise imparfaite du français, une partie des tutorés étant allophones, ou de mauvaises conditions de vie. Cette limite du tutorat comme dispositif de résolution de problèmes de santé, de ressources financières ou de méthodologie du travail étudiant est d'ailleurs fréquemment abordée par les étudiants tuteurs dans les réponses aux questions ouvertes qui ont clôturé le questionnaire, comme nous le verrons plus bas.

Tableau 2 : Difficultés rencontrées et situation étudiante

Difficultés exprimées (plusieurs réponses possibles par interactions)	Persévérants (83 %)	Décrocheurs (17 %)	Total (100 %)
Perte de motivation***	1 385 (20,3 %)	223 (16,3 %)	1 608 (19,6 %)
Difficultés à réussir dans toutes ou certaines matières***	1 360 (20 %)	222 (16 %)	1 582 (19,3 %)
Isolement***	932 (13,7 %)	124 (8,9 %)	1 056 (12,9 %)
Difficultés dans la méthodologie**	734 (10,8 %)	179 (12,9 %)	912 (11,1 %)
Difficultés psychologiques*	704 (10,3 %)	123 (8,8 %)	827 (10,1 %)
Difficultés financières***	530 (7,8 %)	158 (11,4 %)	688 (8,4 %)
Difficultés dans les démarches administratives***	406 (6,0 %)	128 (9,2 %)	534 (6,5 %)
Maîtrise imparfaite de la langue française	347 (5,1 %)	81 (5,8 %)	427 (5,2 %)
Mauvaises conditions de vie	257 (3,8 %)	60 (4,3 %)	317 (3,9 %)
Problèmes de santé***	157 (2,3 %)	93 (6,7 %)	250 (3,0 %)

Total des difficultés formulées pendant les échanges tutoraux	6 812 (100 %)	1 391 (100 %)	8 203 (100 %)
---	---------------	---------------	---------------

Lecture du tableau. Chez les décrocheurs, 16,3 % des difficultés recensées concernaient une perte de motivation contre 20,3 % chez les persévérants, soit un écart négatif de 4 points (khi-deux = 13,55, ddl = 1 et $p < 0,01$).

*Significatif au seuil de 0,1 ; **Significatif au seuil de 0,05 ; ***Significatif au seuil de 0,01.

- 17 Lorsqu'on isole les difficultés liées au numérique formulées par les étudiants tutorés à leurs tuteurs (tableau 3 ci-dessous), il apparaît que la contrainte principale associe la migration vers le distanciel et la dématérialisation et les difficultés à apprendre en ligne (deux tiers des occurrences), loin devant les problèmes d'accès en matière d'équipement et de qualité de la connexion (un tiers). Sur cette question, ce sont les persévérants qui ont exprimé plus fréquemment leurs difficultés dans les apprentissages (67,5 % contre 59,3 %, soit un écart de 8,2 points) alors que les décrocheurs étaient davantage confrontés à des freins matériels liés à la « fracture numérique² » sur les territoires (40,7 % contre 32,5 %, écart inverse de 8,2 points).

Tableau 3 : Perception des tuteurs sur le numérique et le distanciel pendant la formation des tutorés

Difficultés exprimées	Persévérants dans les enseignements	En décrochage	Total
Difficulté à apprendre en ligne***	988 (67,5 %)	166 (59,3 %)	1 154 (66,2 %)
Problème d'accès au numérique (équipement, connexion)***	476 (32,5 %)	114 (40,7 %)	590 (33,8 %)
Total des difficultés en lien avec le numérique	1 464 (100 %)	280 (100 %)	1 744 (100 %)

*** Significatif au seuil de 0,01.

Second volet de l'enquête : le vécu des étudiants tuteurs

- 18 Pour une légère majorité des tuteurs (six répondants sur dix), l'expérience du tutorat a été ressentie comme une mission difficile dans sa globalité. L'enquête leur a permis d'exprimer leur opinion sur les dispositifs mis en œuvre dans le cadre de cet accompagnement et auxquels ils avaient accès pour remplir leur mission auprès des étudiants suivis (tableau 4 ci-dessous). Des trois dispositifs utilisés pour l'accompagnement des étudiants tutorés, c'est le guide du tuteur étudiant qui rassemble le plus d'avis positifs (61,7 % des répondants l'ont jugé utile), suivi par la séance préalable d'information/communication (51,6 %) ; le forum rassemblant quant à lui moins de quatre avis favorables sur dix. En toute logique, les tuteurs ayant vécu plus difficilement leur mission sont systématiquement plus critiques (respectivement -1,6 point, -2,9 points et -5,5 points). Le point de vue que les tuteurs ont exprimé pendant l'enquête sur la qualité de l'encadrement par leur composante de

rattachement est massivement favorable : 83 % du total (84 % parmi les répondants ayant vécu leur mission sans difficulté).

Tableau 4 : Vécu de la mission et utilité des dispositifs

Vécu de la mission et sentiment de l'utilité des dispositifs	Forum	Guide étudiant	Séance d'information	Encadrement par la composante	Total
Mission sans difficulté	32 (42,7 %)	47 (62,7 %)	40 (53,3 %)	63 (84,0 %)	75 (39,9 %)
Mission difficile	42 (37,2 %)	69 (61,1 %)	57 (50,4 %)	93 (82,3 %)	113 (60,1 %)
Total	74 (39,4 %)	116 (61,7 %)	97 (51,6 %)	156 (83,0 %)	188 (100 %)

Lecture du tableau. 42,7 % de l'ensemble des tuteurs qui ont effectué leur mission sans difficulté ont trouvé le forum utile contre seulement 37,2 % pour ceux qui ont rencontré des difficultés (écart de 5,5 points).

- 19 Les trois dernières questions de l'enquête ont donné aux tuteurs l'occasion d'exprimer leur ressenti (satisfaction dans leur mission, difficultés rencontrées, propositions d'amélioration du dispositif) dans le cadre d'une approche qualitative. L'analyse des réponses permet d'identifier et de hiérarchiser le poids des problématiques abordées, qui seront illustrées par les verbatims les plus saillants. Interrogés sur ce qui leur a donné le plus de satisfaction pendant leur expérience de tuteur³, les répondants ont ainsi principalement abordé cinq champs thématiques.
- 20 Ils ont d'abord décrit leur activité sous le prisme du soutien en direction de leurs pairs (69 % des occurrences), une forme d'engagement auprès d'étudiants qui ont pu traverser les mêmes types de difficultés que le tuteur précédemment : il s'agit pour eux d'« aider des gens qui passent par les mêmes problèmes [...], mais avec quelques années d'écart, même si la crise accentue cela on peut donner les outils », ce qui leur donne la « sensation d'apporter une vraie aide, et voir des étudiants venir [leur] dire : “je me sens mieux, je ne ressens plus le besoin de te parler” ». Leur activité au quotidien les confirme dans leur sentiment d'utilité : « Les étudiants que je suis ont l'air d'avoir gagné en motivation, et les ressources que je leur ai partagées semblent avoir eu un effet positif sur leurs capacités organisationnelles. Le fait de les challenger, de leur donner des objectifs les aide. »
- 21 La capacité de la composante de rattachement des tuteurs à détecter les besoins des étudiants à risque et à organiser le tutorat est également fréquemment valorisée dans les discours : une tutrice est ainsi « satisfaite de voir que des personnes à difficultés sont repérées et soutenues par [s]es collègues tuteurs. Cela montre qu'il y a un véritable besoin d'encadrement des jeunes sur lequel nous pouvons agir ». Un autre tuteur indique que « [sa] plus grande satisfaction concerne le fait que [sa] composante propose avant tout des cours de soutien pour accompagner quotidiennement les étudiants dans leur apprentissage et ne se contente pas de “soutiens psychologiques” qui intéressent peu d'étudiants ».

- 22 Les tuteurs ont ensuite mis l'accent sur les effets de socialisation significatifs produits par la relation tutorale pour les étudiants confinés pour pallier un manque de relations en pleine pandémie (25 %) : l'un se félicite de « pouvoir aider à recréer du lien entre les étudiants d'une même promotion » pendant qu'un autre estime que le tutorat, au-delà de « nouer des contacts humains », est plutôt un « prétexte pour revenir à la faculté et savoir que l'on va échanger avec quelqu'un ». Cette socialisation est perçue au bénéfice des deux parties en présence : pour le tuteur, ces échanges sont également l'occasion de « retrouver une sociabilité, des échanges interactifs de personne à personne et non de personne à machine » et de prendre conscience du fait qu'ils ont « tous des difficultés semblables. Recevoir les petits messages de remerciement. Mais aussi le fait d'échanger entre tuteurs, de se rendre à la faculté, de retrouver un semblant de vie active ».
- 23 Ils ont souligné avoir ressenti, par les retours qu'ils ont eus de la part des tutorés, combien leur mission revêtait une utilité sociale (18 %) : « C'est une superbe expérience, on rencontre de nouvelles personnes et on se sent un minimum utile. Quand ils sont reconnaissants, c'est super » ; « Je ressens l'effet de l'accompagnement sur les étudiants. Je sens qu'ils sont de plus en plus motivés, ils suivent la plupart de mes conseils et cela me donne l'impression d'être très utile. »
- 24 L'accompagnement tutoral apparaît également pour certains tuteurs comme l'occasion de soutenir les étudiants rencontrant des difficultés psychologiques (11 %) : il s'agit alors d'être « un soutien psychologique et essayer de motiver l'étudiant. Être à l'écoute tout simplement car c'est [...] ce dont ils ont le plus besoin », qui permettrait de « les aider à voir le bout du tunnel. Donner de l'espoir et échanger sur leurs ressentis ». L'accompagnement tutoral apparaît alors comme « un facteur majeur qui empêcherait un étudiant d'abandonner ».
- 25 Enfin, dans une moindre mesure, les tuteurs ont témoigné de l'intérêt plus personnel du dispositif tutoral pour leur propre développement de compétences (8 %) : il s'agit d'un « gain d'expérience », une « expérience acquise » qui permettrait selon un tuteur de « pouvoir voir si [ses] bases sont solides ou pas en cours ».
- 26 Les enquêtés se sont également exprimés sur les difficultés les plus fréquemment rencontrées pendant cette expérience de tuteur⁴ en abordant principalement cinq thématiques. En premier lieu – et cet élément permet d'éclairer le faible nombre moyen d'interactions pendant le tutorat –, les tuteurs se plaignent de l'absence relative de réponse de la part des certains tutorés inscrits dans le dispositif (29 % des occurrences), soit au déclenchement de l'accompagnement : « Certain(e)s étudiant(e)s ne sont pas joignables ou ne relancent pas un contact, rendant le tutorat impossible », soit pendant le suivi tutoral : « La plus grande difficulté a été de garder un lien avec l'étudiant. Parmi les trois tutorés, seulement deux ont répondu à mon premier contact mais ont coupé les liens par la suite. »
- 27 L'activité des tuteurs s'est heurtée pour certains à des contraintes organisationnelles (entre la composante et les tuteurs, mais également en matière de conflits de planning entre l'accompagnement tutoral et les cours que le tuteur devait suivre, étant lui-même étudiant) (25 %) : « Il est difficile d'avoir un moment commun avec tous les étudiants entre mon emploi du temps et ceux des L2 qui sont dans différents groupes de TD et ont donc des horaires différents. » Les tuteurs estiment que ces dysfonctionnements trouvent leur origine dans la filière de rattachement : L'« organisation intra-composante [est] maladroite [et] chronophage. Multiplication de plateformes de dialogues entre tuteurs. Usine à gaz ».

- 28 Pour répondre au mieux à certains besoins spécifiques des tutorés, les tuteurs expriment fréquemment le sentiment de ne pas disposer de suffisamment de ressources pédagogiques ou plus largement de certains savoirs (21 %) : « Je n'avais pas toujours accès aux cours, j'avais parfois du mal à les aider pour les exercices mais au final ils ont réussi à s'aider entre eux. » « Les difficultés psychologiques sont complexes, parfois je ne sais pas quoi répondre hormis les guider vers le CAMUS [Centre d'accueil médico-psychologique universitaire de Strasbourg]. »
- 29 Les étudiants tuteurs soulignent, mais dans une moindre mesure, la difficulté à motiver les tutorés et à renforcer parfois l'engagement dans le dispositif tutoral (12 % des occurrences) : « Tout le monde n'est pas très assidu... C'est donc difficile d'avoir une cohésion de groupe... Mais je ne veux en aucun cas obliger les étudiants à participer ! C'est à moi de m'adapter à leurs besoins. » Les tuteurs restent conscients du fait que l'absentéisme est prédictif d'un risque de décrochage : « Ma plus grande difficulté est de parvenir à convaincre ceux qui décrochent un peu de continuer à venir assister à nos cours de soutien en plus de leurs cours habituels. »
- 30 Plus marginalement, la question des effets délétères du distanciel dans les interactions a été soulevée (8 %) : « Le contact par visio dénature un peu l'entretien. Il me semblerait plus pertinent de les rencontrer en présentiel, afin de faciliter davantage les échanges, et de permettre d'instaurer une plus grande relation de confiance. » Un tuteur s'est dit « [...] gêné par l'alternance du présentiel/distanciel ». Pour un autre, « les étudiants ne sont pas forcément à l'aise pour parler à travers un écran ou par mail ».
- 31 L'enquête a permis enfin aux tuteurs de formuler un certain nombre de propositions pour améliorer le dispositif d'accompagnement tutoral⁵, qui peuvent être résumées en cinq thématiques renvoyant aux difficultés rencontrées. Ils insistent principalement sur l'importance de communiquer sur le dispositif, de le promouvoir, de mieux identifier la cible et de déclencher plus précocement l'accompagnement tutoral (47 % des occurrences) : pour certains, le manque d'informations claires de la part des composantes explique le fait que « la plupart [des étudiants] ont du mal à cerner "l'intérêt" et les tenants et aboutissants d'un tel projet. Je me suis plusieurs fois retrouvée [une tutrice] à devoir justifier mon intervention auprès de mes tutoré•e•s ». Ce flou serait à l'origine de la déperdition des tutorés pendant l'accompagnement : « Des élèves s'inscrivent sans vraiment savoir ce que c'est, donc une fois qu'on les contacte ils ne sont plus intéressés et ils ont peut-être pris la place d'un autre », un défaut de ciblage défavorisant les étudiants les plus en difficulté : « Je pense que le manque de sollicitation des étudiants est en grande partie dû à cela. Les étudiants en difficulté qui auraient eu le plus besoin des séances de tutorat se sont démotivés et ont abandonné avant la mise en place du dispositif. » Un répondant, par exemple, propose de « favoriser ceux avec le plus de difficulté, ceux qui n'ont pas validé leur semestre par exemple ».
- 32 L'idée est ensuite émise d'améliorer l'organisation au sein des composantes en clarifiant les activités et en renforçant l'accès à des ressources pédagogiques (19 %). Il s'agirait de « donner aux responsables des composantes un protocole d'organisation des étudiants en sous-groupes hiérarchisés avec organigramme des tâches à accomplir », ce qui rendrait plus probable « une meilleure communication et collaboration des professeurs afin que les étudiants en difficulté puissent assimiler le cours plus facilement peut-être ». Les ressources construites par les enseignants seraient de plusieurs ordres : « Mettre à disposition une plateforme de partage des

cours » ; « Fournir les corrections de tous les TD aux tuteurs ! » ; prévoir « un système de correspondance entre les professeurs (chargés de TD) et les tuteurs afin de pouvoir dispenser des sessions de meilleure qualité en accord avec les cours et TD ».

- 33 Des préconisations ont été formulées pour permettre à la fois de mieux gérer le nombre conséquent d'étudiants à suivre et de tirer profit de l'effet des pairs dans l'accompagnement en favorisant le présentiel en groupe restreint (12 %), d'abord en matière d'investissement : « Débloquer plus de budget, plus de moyens, pour pouvoir recruter plus de tuteurs et créer des activités spécifiques pour de plus petits groupes de tutorat, adaptées aux moyens et envie des étudiants. » Ces sous-groupes pourraient prendre la forme « d'ateliers à thème dans le respect des mesures sanitaires, pour que cela soit plus léger et que ça recrée du lien social, d'autres sujets de partage que la vie actuelle, pour avoir un semblant de vie le temps d'une ou deux heures ». Cette option permettrait, selon un répondant, davantage de « créativité : proposer des moments de rencontre en jeux, des sorties en ville. Les étudiants ont surtout besoin de se retrouver ».
- 34 Une demande de formation des tuteurs est apparue de manière récurrente (10 %), portant sur les compétences communicationnelles et réflexives : « Il est crucial de former à l'accompagnement et d'engager des psychologues pour accompagner les tutorés et les tuteurs » ; « Des formations pour des tuteurs un peu plus exhaustives l'année prochaine (qui seraient bien évidemment plus faciles avec les retours qu'on fait et les expériences de cette année). Ces formations pourront être assurées d'une part par des tuteurs de cette année mais aussi par des enseignants comme c'était fait cette année. Avec des cas concrets qu'on a eus cette année, comment réagir, quoi faire, pour augmenter l'auto-efficacité des tuteurs. »
- 35 Enfin, la question des limites des interactions à distance les amène à préconiser davantage de rencontres réelles (8 %) : il s'agirait de « prioriser le présentiel car il est plus interactif », quitte à « mettre à disposition des salles à la faculté pour les tutorats pédagogiques » ou « mettre en place un lieu d'accueil afin que les tuteurs et les étudiants tutorés puissent échanger en présentiel ».

Discussion

Un modèle de tutorat efficace

- 36 Nos résultats nous éclairent sur la perception qu'ont les tuteurs étudiants de leur mission et de la réalité de leur activité, une perception qui rejoint dans l'ensemble les constats déjà dressés à l'occasion de recherches antérieures sur le tutorat par les pairs à distance. Ces derniers tirent satisfaction de leur mission dans la mesure où ils se sentent utiles, en particulier dans leur relation d'aide à la socialisation permettant de rompre l'isolement de leurs pairs (Jézégou, 2010) durant la pandémie. Ils apprécient également le soutien psychologique qu'ils proposent et qui renforce le sentiment d'auto-efficacité de nouveaux arrivants à l'université (Bandura, 2007), tout en mentionnant le bénéfice plus personnel qu'ils tirent de l'expérience du tutorat, en particulier le développement de leurs compétences transversales et potentiellement transférables dans la mesure où « l'accompagnement sert aussi le développement d'une professionnalité émergente chez l'accompagnateur lui-même » (De Ketele, 2014, p. 82).

Les limites du tutorat

- 37 Notre étude pointe par ailleurs des limites du tutorat par les pairs. Parmi les difficultés relevées par nos répondants, nous retrouvons les problèmes d'organisation du tutorat dans les facultés, qui peuvent être liés au contexte d'urgence de la mise en place du tutorat en début d'année 2021. Le manque d'accès aux outils institutionnels pour créer eux-mêmes des visioconférences est également mentionné par les tuteurs qui estiment pour certains avoir manqué de ces leviers d'interactivité, des « médias interactifs qui, par leurs capacités à gérer l'échange direct d'information entre le tuteur et l'apprenant, ouvrent la porte à une prise en charge beaucoup plus précise et permanente du tutorat » (Depover & Quintin, 2011, p. 40). L'absence d'accès aux ressources pédagogiques des enseignants pour mieux comprendre les attentes et connaître les contenus d'enseignement afin d'accompagner les étudiants dans leurs apprentissages a également constitué un frein au tutorat, un manque de lien entre les tuteurs et les équipes pédagogiques déjà identifié dans la littérature (Racette, Desjardins, Bourdages-Sylvain & Houle, 2019).
- 38 Si les tuteurs sont missionnés pour assurer uniquement une réponse de premier niveau et se positionner comme un relais vers les services compétents (service de santé et psychologique, service d'orientation, pôle d'appui à la réussite par exemple), ils se sont sentis en difficulté pour aider les tutorés à résoudre leurs problématiques socioéconomiques ou psychologiques, problématiques déterminantes dans l'accrochage ou le décrochage étudiant (Berthaud et al., 2019).
- 39 Les résultats de notre enquête montrent combien « la posture de l'accompagnateur est complexe. À la fois souple et rigide, il doit sans cesse s'adapter à la personne pour qu'elle profite de l'accompagnement et apporter des éléments qui lui permettront de progresser. Il est en quelque sorte un virtuose qui jongle avec des rôles différents, tout en veillant à rester accompagnateur » (Biémar & Castin, 2012, p. 42).

Un besoin d'accompagnement dans la fonction

- 40 Les tuteurs regrettent dans leurs réponses aux questions ouvertes de ne pas avoir bénéficié d'une réelle formation à l'accompagnement. Le tutorat de 2021 a été organisé dans l'urgence dans les universités, d'une part parce que les directives ministérielles ont imposé des délais courts, d'autre part parce qu'il a été mis en œuvre dans une période très chargée pour les équipes après déjà quasiment un an de (dis)continuité pédagogique. Les retours donnés par les tuteurs à l'occasion de notre enquête montrent ainsi à la fois les fragilités de cette organisation forcément bricolée et le besoin de développement de compétences chez les tuteurs qui n'ont en effet bénéficié en 2021 que d'une heure d'information lors d'une séance de questions-réponses sur les dispositifs de soutien existant à l'université pour mener à bien leur mission. Cette question de la faiblesse de la préparation (Denis, 2003) est cependant relevée dans d'autres écrits qui confortent notre analyse selon laquelle les tuteurs « ont rarement reçu une formation spécifique et sont souvent conduits à inventer "sur le tas" leurs stratégies d'intervention » (Glikman, 2011, p. 152). La formation des tuteurs pourrait ainsi porter sur « la clarification des représentations de la fonction tutorale, le partage entre tuteurs de ces représentations et de leurs pratiques leur [permettant] de se forger un cadre de référence cohérent » (2003, p. 42). Le modèle proposé est donc le plus

souvent celui d'une « formation-action », qui « demande souvent un changement profond du point de vue de l'identité du tuteur-étudiant, qui doit trouver un nouveau positionnement personnel » (Bachelet, 2010, p.400). Depuis notre enquête, les établissements et le ministère se sont emparés de cette question en proposant des formations, en ligne et en présence⁶.

Limites et perspectives de l'étude

- 41 Notre enquête a été diligentée au début de la mise en place du tutorat en février 2021 et nous a permis de percevoir le ressenti de la mission d'accompagnement par les tuteurs lors de leur prise de fonction en face d'étudiants aux prises avec de nombreuses difficultés dont une partie échappe à la question des apprentissages. Il nous manque cependant une perspective plus longitudinale qui nous donnerait à connaître la manière dont les tuteurs ont adapté leur action, ainsi que leur perception des effets de celle-ci sur la persévérance et les apprentissages de leurs pairs. Une deuxième enquête nous permettra d'analyser les stratégies de tutorat en matière de choix des modalités d'accompagnement (outils, espaces, communication synchrone ou asynchrone), comment les accompagnateurs ont utilisé sur le moyen terme les dispositifs créés pour eux (formation en ligne, guide du tuteur, forum), mais également la manière dont ils ont fait évoluer leur démarche de tutorat au fil de la période, entre présence et distance, et quel bilan ils dressent de l'expérience vécue.

Conclusion

- 42 Nous avons étudié le tutorat par les pairs mis en place en 2021 dans les universités françaises en réponse aux risques de décrochage et d'échec liés à l'enseignement à distance contraint pendant la pandémie de Covid-19. Ce tutorat, tel que nous avons pu l'analyser au travers d'une enquête menée auprès des 247 tuteurs recrutés à l'université de Strasbourg (188 réponses), présente peu de particularités par rapport aux modèles décrits jusque-là dans les publications scientifiques sur le tutorat et le soutien à la persévérance dans les formations en ligne.
- 43 Nos résultats montrent le bénéfice des modalités tutorales en présence physique par rapport aux rencontres en ligne et pointent la nécessité de dispositifs techniques accessibles aux tuteurs étudiants et non seulement aux enseignants. Notre étude nous éclaire plus particulièrement sur le vécu des tuteurs étudiants qui relèvent leur difficulté à conduire leur accompagnement. L'accrochage de leurs cibles, l'organisation du tutorat, la capacité à répondre au large éventail de besoins et aux spécificités de certaines formations ont constitué des obstacles à la pleine réussite de leur mission. Des tuteurs qui tirent néanmoins satisfaction de leur utilité à soutenir leurs pairs dans leur persévérance à assister aux enseignements en ligne et dans leurs apprentissages.
- 44 Notre étude se situait au lancement du tutorat par les pairs, inauguré par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en janvier 2021. Nous ambitionnons de poursuivre cette recherche pour évaluer les modalités de tutorat mises en place sur la durée et la perception des effets bénéfiques de l'accompagnement tutoral à moyen terme ainsi que l'inscription de tels dispositifs dans la durée.

BIBLIOGRAPHIE

- Annoot, E. (2001). Le tutorat ou « le temps suspendu ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 383-402. <https://doi.org/10.7202/009938ar>
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : Du tutorat au plan licence*. De Boeck.
- Arciniegas, M. (2013). L'intentionnalité de l'action de l'enseignant mise en discours : lien entre une représentation de sa fonction et une vision de l'expérience professionnelle à venir des formés. Dans É. Charlier, J.-F. Roussel & S. Boucenna (dir.), *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs* (p. 105-116), De Boeck.
- Astier, P. (2017). Fonction tutorale. *Recherche et formation*, 84, 101-112. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2763>
- Audran, J., Kaqinari, T., Kern, D. & Elena Makarova, E. (2021). Les enseignants du supérieur face à l'enseignement en ligne « obligé ». *Distances et médiations des savoirs*, 35. <http://journals.openedition.org/dms/6437>
- Bachelet, R. (2010). Le tutorat par les pairs. Dans B. Raucent, C. Verzat & L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants* (p. 397-409). De Boeck Supérieur.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Baudrit, A. (2018). Le tutorat universitaire à distance : examen d'une méthode basée sur la communication médiatisée par les TIC. *Revue française de pédagogie*, 202(1), 117-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.7562>
- Berthaud, J., Erard, C., Giret, J.-F., Guégnard, C., Morlaix, S. & Perret, C. (2019). *Regards croisés sur les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur français*. CNESCO.
- Biémar, S. (2012). Grilles des compétences de l'accompagnateur. Dans *Accompagner : un agir professionnel* (p. 161-166). De Boeck Supérieur.
- Biémar, S. et Castin, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur. Dans É. Charlier & S. Biémar, *Accompagner : un agir professionnel* (p. 35-55). De Boeck Supérieur.
- Bonfils, P. (2020). Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ? *Distances et médiations des savoirs*, 31. <https://doi.org/10.4000/dms.5583>
- Caron, P.-A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 102-113. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-10>
- Creuzé, A. (2010). Former les tuteurs à distance. *Distances et savoirs*, 8(3), 447-461.
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, 73-85. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2321>
- Decamps, S., Depover, C. & De Lièvre, B. (2017). Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance. Dans E. Nissen, T. Soubrié & F. Poyer (dir.), *Interagir et apprendre en ligne* (p. 123-146). UGA Éditions.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46. <https://doi.org/10.3166/ds.1.19-46>

- Depover, C. & Quintin, J.-J. (2011). Le tutorat et sa mise en œuvre. Dans B. De Lièvre, C. Depover, A. Jailliet, D. Peraya & J.-J. Quintin, *Le tutorat en formation à distance* (p. 39-54). De Boeck Supérieur.
- Deschênes, A.-J., Bégin-Langlois, L., Charlebois-Refae, N., Côté, R. & Rodet, J. (2003). Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs-anciens. *Revue de l'éducation à distance*, 18(1), 19-41. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000545>
- Genevois, S., Lefer-Sauvage, G. & Wallian, N. (2020). *Questionnaire d'enquête auprès des enseignants « Confinement et continuité pédagogique »* [Rapport de recherche]. ICARE.
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? Dans B. De Lièvre, C. Depover, A. Jailliet, D. Peraya & J.-J. Quintin, *Le tutorat en formation à distance* (p. 137-158). De Boeck Supérieur.
- Granjon, Y. (2021). La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement : premières données. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 33. <https://doi.org/10.4000/dms.6166>
- Guillon, S. & Kennel, S. (2022). Le tutorat étudiant en contexte de pandémie de Covid 19 : quelles modalités d'accompagnement pour quels besoins exprimés ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 19(2).
- Jacquinet-Delaunay, G. (2013). Préface. Dans C. Papi (coord.), *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur : enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (p. 9-13). L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Jorro, A. (2012). L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Dans É. Charlier & S. Biémar, *Accompagner : un agir professionnel* (p. 5-7). De Boeck Supérieur.
- Marquet, P. (2012). E-Learning et conflit instrumental. *Recherche & formation*, 68(3), 31-46.
- Meyer, F., Verquin Savarieau, B., Petit, M. & Bourque, C. (2020). Le numérique pour une hybridation de qualité : de l'incertitude à la pérennité des transformations à l'œuvre. *Médiations et médiatisations*, 4, 3-8. <https://doi.org/10.52358/mm.vi4.180>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2020). *Covid-19 : création de 20 000 emplois étudiants supplémentaires pour des missions de tutorats et doublement des aides d'urgences pour tous les étudiants*. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/covid-19-creation-de-20-000-emplois-etudiants-supplementaires-pour-des-missions-de-tutorats-et-46646>
- Mulet, J., Sakdavong, J.-C. & Huet, N. (2017). Quels tuteurs informatisés pour réduire les comportements d'évitement de la recherche d'aides des apprenants ? *Distances et médiations des savoirs*, 19. <https://doi.org/10.4000/dms.1954>
- Papi, C. (2013). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur : enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. L'Harmattan.
- Patros, T. (2020). *La vie d'étudiant confiné : résultats de l'enquête sur les conditions de vie des étudiants pendant la crise sanitaire*. Observatoire national de la vie étudiante.
- Racette, N., Desjardins, G., Bourdages-Sylvain, M.-P. & Houle, M. (2019). La gestion des tuteurs en ligne, pour un tutorat de qualité. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(3), 57-72. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n3-04>
- Romainville, M. & Devilliers, M. (2013). Le tutorat de transition : un soutien social adapté pour un enrichissement mutuel des acteurs. Dans C. Papi, *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur* (p. 23-36). L'Harmattan.

Six, M.-L. (2020). Crise de la COVID-19 : de moins de 10 % à 100 % à distance, les leçons d'une expérience. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 42-49. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-07>

Verzat, C. (2012). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucent, C. Verzat & L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants* (p. 25-50). De Boeck Supérieur.

NOTES

1. Soit 90,4 % du total ($n = 2\ 115$). Pour une analyse détaillée et une esquisse de modélisation de la résistance au décrochage de l'ensemble des étudiants tutorés – mais qui ne porte pas sur l'expérience vécue des tuteurs ni sur les étudiants en réorientation –, on pourra se reporter à Guillon & Kennel (2022).
2. « Selon une enquête réalisée par l'Association des vice-présidents numériques de l'enseignement supérieur (VP-Num) en juin 2020 auprès de 43 établissements, 1,5 % des étudiants (soit 30 000 sur 2 millions) ne disposerait pas d'un ordinateur. De son côté, l'Observatoire de la vie étudiante a mené une étude à la suite du premier confinement auprès de 6 000 jeunes : 8 % déclaraient ne pas avoir d'ordinateur ou de tablette "à usage personnel", mais la plupart avait accès à du matériel partagé. [...] De son côté, la Conférence des présidents d'université (CPU) a demandé dans un communiqué en décembre 2020 "un geste fort, à la hauteur de la gravité de la situation, de la part des fournisseurs d'accès à Internet". » (Source : *L'Alsace*, « La fracture numérique pénalise aussi les étudiants », édition numérique du 8 février 2021, repéré à : <https://www.lalsace.fr/economie/2021/02/08/fracture-numerique-chez-les-etudiants>).
3. « Quelle est votre plus grande satisfaction dans votre tutorat ? » (taux de réponse : 75 %).
4. « Quelle est votre plus grande difficulté pour mener ce tutorat ? » (taux de réponse : 67 %).
5. « Auriez-vous une bonne idée pour améliorer le dispositif de tutorat ? » (taux de réponse : 41 %).
6. Par exemple, le Mooc « Je suis tuteur dans l'enseignement supérieur », repéré à <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/je-suis-tuteur-dans-lenseignement-superieur/>.

RÉSUMÉS

Notre étude, tirée d'une enquête réalisée en février 2021 auprès des 247 tuteurs de l'université, s'intéresse à la perception que les tuteurs étudiants recrutés en France dans le contexte pandémique de 2020-2021 ont à la fois de leur mission mais également de l'expérience étudiante des pairs qu'ils ont tutorés. Nos données donnent d'abord à connaître, à côté d'une description par les tuteurs des difficultés rencontrées par les étudiants tutorés pendant la pandémie, la relation entre résistance au décrochage d'une part et modalités de suivi (en présence ou à distance) et difficultés liées au numérique d'autre part ; ensuite, l'analyse des verbatims confirme que les interactions en présentiel, quand elles sont possibles, sont préférées aux rencontres à distance. Les tuteurs expriment un sentiment constant d'utilité mais également des difficultés portant essentiellement sur les conditions de l'activité et leur formation. Ils expriment le souhait d'un encadrement plus conséquent, l'accès à des outils de visioconférence ainsi qu'à des

ressources pédagogiques et un accompagnement au développement de leurs compétences de tuteurs.

Our study, drawn from a survey carried out in February 2021 among 247 university tutors, focuses on the perception that student tutors recruited in France in the pandemic context of 2020-2021 have both of their mission but also from the student experience of the peers they tutored. Our data first provide knowledge, alongside a description by tutors of the difficulties encountered by tutored students during the pandemic, the relationship between resistance to dropping out on the one hand and monitoring methods (in presence or remotely) and difficulties related to digital on the other hand. Then, the analysis of the verbatim confirms that face-to-face interactions, when possible, are preferred to remote meetings. The tutors express a constant feeling of usefulness but also difficulties relating essentially to the conditions of their activity and their training. They express the wish for more substantial supervision, access to videoconferencing tools as well as educational resources and support for the development of their skills as tutors.

INDEX

Keywords : peer tutoring, academic persistence, distance learning, educational continuity, pandemia

Mots-clés : tutorat par les pairs, persévérance universitaire, distance, continuité pédagogique, pandémie

AUTEURS

SOPHIE KENNEL

Maîtresse de conférences, université de Strasbourg, LISEC UR 2310

VANESSA BOLÉGUIN

Chercheure associée, LISEC UR 2310

Présence transactionnelle et dimensions du soutien aux apprenants dans la formation à distance au secteur des jeunes. Retour sur une première année d'expérimentation

Distance learning in the youth sector. Reflexions after one year of experimentation

Alexandre Lanoix, Serge Gérin-Lajoie, Marc-André Éthier, Bruno Poellhuber et Normand Roy

Introduction

- 1 Dans la foulée du plan d'action numérique en éducation de 2018 (Québec), le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MÉES) a ouvert la porte à la formation à distance (FAD) au secteur de la formation générale des jeunes au moyen de projets pilotes. Le ministère demandait aux services nationaux du RÉCIT (Réseau pour le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies), une équipe de professionnels de l'éducation spécialisée dans l'exploitation du numérique, de développer des cours à distance pour soutenir diverses catégories d'élèves qui requièrent de la flexibilité dans leur cheminement scolaire, dont les élèves-athlètes et ceux qui font l'école à la maison. La crise sanitaire déclenchée en 2020 a précipité l'implantation de la FAD chez les jeunes du primaire et du secondaire, le système scolaire québécois s'adaptant aux vagues successives de confinement en adoptant au moins en partie la FAD comme mode d'enseignement, au printemps 2020 et durant toute l'année scolaire 2020-2021.

- 2 Cet article rend compte de résultats préliminaires d'une recherche mise sur pied avant le déclenchement de la crise sanitaire de la Covid-19, mais dont le déroulement lui est concomitant. Notre recherche s'intéresse à la FAD dans le domaine d'apprentissage de l'univers social (sciences humaines et sociales) auprès des élèves du deuxième cycle du secondaire (troisième à cinquième secondaire, élèves de 14 à 17 ans). Les enseignants et les élèves participant à notre enquête ont vécu une expérience de FAD au cours de l'année scolaire 2020-2021. Nous décrivons ici les principaux résultats concernant l'expérience des enseignants au cours de la première année de collecte de données.

Problématique

- 3 La FAD existe depuis plusieurs années au Québec sous différentes formes. Outre l'offre de service aux cycles postsecondaires, la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) offre la possibilité aux adultes de suivre des cours en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires (<https://sofad.qc.ca/>) depuis 1996. Le centre de services scolaires de la Beauce-Etchemin gère aussi le Centre d'apprentissage en ligne depuis plusieurs années (<https://coursenligne.csbe.qc.ca/>) et offre aux élèves de son territoire et de partout au Québec des cours de FAD de reprise à des élèves qui auraient échoué certains cours depuis 2000. Ces deux cas établissent des précédents de FAD au secondaire au Québec, mais chacun s'adresse à des clientèles particulières, les adultes et les élèves en reprise. Or, l'adoption en 2018 du Plan d'action numérique en éducation permet désormais l'utilisation de la FAD à la formation générale des jeunes pour des élèves réguliers, mais toujours dans le cadre de projets-pilotes approuvés par le ministère.
- 4 À l'extérieur du Québec, la FAD a été implantée peu à peu auprès des élèves du secondaire depuis le milieu des années 1990. Par exemple, la Florida Virtual School, la plus grande école virtuelle des États-Unis, a été fondée en 1997 (Barbour & Reeves, 2009). Au Canada, l'Alberta crée des écoles virtuelles dès 1995 pour offrir des services aux élèves vivant en milieu rural (Barbour & Reeves, 2009). De son côté, la province de Terre-Neuve-et-Labrador s'est dotée, en 2002, d'un Virtual Teacher Center pour offrir des services de FAD soutenus par le numérique (Saqlain, 2016). En Ontario, il était prévu que les élèves suivent une partie de leurs cours au secondaire en FAD à partir de l'année scolaire 2020-2021 (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2019) avant même que la pandémie n'impose ce mode d'enseignement. En 2018, on estimait que 5,1 % des élèves du Canada étaient inscrits à la FAD comparativement à 3 % pour le Québec (Barbour & LaBonte, 2018).
- 5 De nombreuses recherches ont déjà été menées sur la FAD, la majeure partie de celles-ci s'intéressant à des contextes qui impliquent des adultes. Bien que ces recherches aient été conduites dans des contextes différents de notre propre enquête, leurs constats alimentent certainement notre réflexion. Ainsi, des chercheurs écrivent qu'historiquement, les taux d'échec et d'abandon sont plus élevés en FAD (Bernard et al., 2009 ; Papi & Glikman, 2015), situation qui préoccupe bon nombre d'enseignants-chercheurs (Dussarps & Paquelin, 2014 ; Sauvé et al., 2006). Au cours des vingt dernières années, les chercheurs qui s'intéressent à la FAD ont identifié des facteurs permettant de favoriser la persévérance des étudiants afin de diminuer le taux d'abandon et d'échec scolaire à l'université. Les observateurs ont identifié la motivation comme facteur déterminant pour la persévérance des apprenants en FAD (Carr, 2000 ;

Poellhuber, 2007). Selon ces auteurs, le sentiment d'isolement, surtout dans les cours autorythmés, semble miner la motivation des apprenants et serait à la source d'un surcroît d'abandons par rapport aux cours traditionnels.

- 6 La problématique de l'abandon est plus importante dans les cours asynchrones que dans les cours synchrones, qui utilisent par exemple des solutions de webconférence où apprenants et enseignants peuvent se rejoindre en temps réel (Misko, 2000). Il semble donc que les interactions avec les tuteurs et les interactions entre pairs, rendues plus facilement possibles et visibles par les outils de webconférence, peuvent contrer en partie le phénomène de l'abandon. Or, ces outils semblent propices pour véhiculer le sentiment de présence transactionnelle en permettant entre autres des rencontres en ligne. Ils sont de loin préférés aux logiciels de communication asynchrones (Mabrito, 2006). Au-delà des outils spécifiques utilisés, la perception de la présence et la satisfaction des usagers seraient liées et dépendraient surtout de la qualité des interactions (Gunawardena & Zittle, 1997).
- 7 Des enquêtes s'intéressent tout de même au primaire et au secondaire et s'inspirent en général des constats de recherches menées auprès des adultes pour examiner la FAD chez les jeunes. Beaucoup de ces écrits visent d'abord à décrire l'état des services de FAD, comme Mupinga (2005) et Seaman, Allen et Seaman (2018) le font pour les États-Unis, Barbour et LaBonte (2018) pour le Canada ou Saqlain (2016) pour Terre-Neuve-et-Labrador. Quelques recherches empiriques, notamment celles de Murphy et Rodriguez-Manzanares (2008, 2009) documentent l'implantation de la FAD et mettent en évidence la difficulté d'établir les liens significatifs entre les enseignants et les élèves et de créer une réelle communauté d'apprentissage. Celle de Mayer et Hendricks (2014) fait remarquer que lorsque des possibilités d'interaction sont offertes par les outils numériques utilisés en FAD, les élèves ont tendance à les utiliser et à s'impliquer davantage dans les cours. Celle de Callahan et King (2018) examine le taux de diplomation à l'université des élèves ayant suivi une partie de leur scolarité secondaire en mode FAD et fait le constat que l'augmentation de la proportion de cours suivis à distance nuit aux probabilités que ces élèves obtiennent leur diplôme universitaire. Malgré ces quelques constats, fort intéressants par ailleurs, beaucoup reste à apprendre sur la façon dont les élèves du primaire et du secondaire réagissent à la FAD et sur les meilleures stratégies pour les accompagner.
- 8 Si un certain nombre d'idées et de concepts peuvent être transposés des recherches portant sur les adultes, le rapport à l'école de ces derniers diffère fort de celui des adolescents, notamment à cause de leur âge, de leurs obligations extrascolaires et de leurs objectifs académiques et professionnels. La question générale qui se pose est celle-ci : quels sont les enjeux liés à l'implantation de la FAD au secteur des jeunes ?

Cadre de référence

- 9 La FAD est caractérisée par une séparation des apprenants et des enseignants dans l'espace et dans le temps, et les chercheurs en formation à distance se sont intéressés depuis longtemps à la présence en FAD, en mobilisant entre autres les concepts de téléprésence et de présence sociale. Ce dernier concept a fait l'objet de plusieurs travaux et définitions. Il est défini comme le degré de saillance d'une autre personne dans une interaction et ses conséquences sur la saillance de la relation (Short et al., 1976). Trois dimensions différentes de la présence sont d'ailleurs au cœur du modèle de

la *Community of Inquiry* (Garrison et al., 1999), ayant donné lieu à une myriade de recherches ; la présence sociale, la présence cognitive et la présence d'enseignement. Ainsi, la présence et la relation entre l'enseignant et les apprenants se sont imposées comme des préoccupations centrales des recherches en FAD depuis plusieurs années. Notre recherche s'inscrit dans cette lignée.

Notre cadre de référence présente les concepts de présence transactionnelle et de soutien aux apprenants pour se conclure sur la présentation d'une question de recherche précise. En explorant ces concepts, notre attention se porte sur le travail des enseignants en contexte de FAD et donc, sur la façon dont ceux-ci abordent les enjeux de la FAD au secteur des jeunes.

La présence transactionnelle

- 10 En réfléchissant au contexte d'enseignement et d'apprentissage particulier que représente la FAD, Moore a proposé le concept de distance transactionnelle (1993). Inspiré de Dewey et Bentley (1949), le concept de transaction fait référence aux interrelations entre l'environnement, les individus et les comportements dans une situation. La distance transactionnelle est l'espace séparant l'enseignant de l'apprenant et dans lequel peuvent naître des malentendus entre les deux. Selon Moore (1993), cette distance transactionnelle existe dans toute situation d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, elle pose un défi particulier en FAD puisque l'enseignant est en général distancé des apprenants physiquement, voire temporellement.
- 11 En contexte francophone, dans la lignée des travaux de Moore, Jézégou explique, dans une entrevue, sa conceptualisation de la présence et la définit comme « la résultante d'une dynamique relationnelle médiatisée entre apprenants, entre les apprenants et l'enseignant (ou le formateur) au sein d'un espace numérique de communication » (Androwkha, 2020, p. 61). Shin (2001) met aussi l'accent sur cette dimension relationnelle en définissant la présence transactionnelle comme le degré auquel un étudiant en FAD perçoit la disponibilité des enseignants, de ses pairs ou de l'établissement d'enseignement et sa perception de sa propre disponibilité envers eux. Nous avons retenu ce cadre dans la présente recherche.
- 12 Il est reconnu qu'en FAD, l'encadrement des étudiants constitue une dimension incontournable (Wion & Gagné, 2008). En ce sens, pour agir sur la motivation et réduire le sentiment d'isolement, les établissements qui offrent de la FAD peuvent améliorer l'encadrement et viser à créer une « présence » (Jézégou, 2010), favoriser une plus grande « proximité » (Paquelin, 2011), faciliter l'apprentissage des étudiants (Glikman, 2002) et développer l'autonomie des étudiants (Verzat, 2010), entre autres en proposant divers moyens et stratégies de communication (Poellhuber et al., 2012, 2015) en vue de diminuer la distance transactionnelle ou d'augmenter la présence transactionnelle (Poellhuber et al., 2012 ; Shin, 2002).
- 13 Par le passé, les interventions prévues pour les personnes assurant l'encadrement des étudiants à distance étaient connues et ponctuelles (contact de démarrage, correction, etc.). Or, l'accroissement de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) a facilité les échanges entre les apprenants et les personnes qui les encadrent (Loisier, 2010) et a rendu possible l'augmentation des interactions mises en œuvre au bénéfice de l'apprenant, ce qui rend l'encadrement individuel et collectif très important (Depover et al., 2011). Ainsi, le renforcement de la perception de

présence du formateur et des pairs par l'encadrement individuel ou collectif, notamment par l'introduction de rencontres synchrones, constitue le principal moyen utilisé pour améliorer la persévérance en FAD.

- 14 En contexte de FAD, on cherche à augmenter la présence transactionnelle en montrant aux apprenants que, s'ils en éprouvent le besoin, l'aide et les ressources nécessaires à leur apprentissage seront disponibles (Shin, 2002). En ce sens, Murphy et Rodriguez-Manzanares (2008) montrent bien que certains facteurs, comme des moments de rencontre synchrone entre l'enseignant et les apprenants, tendent à augmenter la présence transactionnelle. À l'instar de Moore (1993), elles affirment que la dynamique entre le dialogue, la structure et l'autonomie est essentielle pour comprendre une situation d'apprentissage à distance. Ainsi, plus l'apprenant est autonome, plus il est apte à fonctionner dans un contexte très structuré dans lequel le dialogue est moins présent (faible présence transactionnelle). Moins l'élève est autonome, plus il lui faut un environnement où le dialogue prime sur la structure du programme (forte présence transactionnelle).

Le soutien aux apprenants

- 15 Le soutien aux apprenants en FAD est un processus complexe, car il mobilise de nombreuses dimensions. Pour Deschênes et Lebel (1994), quatre plans existent : cognitif, affectif, motivationnel et métacognitif. Le plan cognitif est en lien avec les différentes stratégies associées aux études (apprentissages, méthodologies) et à l'établissement (administratifs). Le plan affectif s'intéresse davantage aux aspects liés aux émotions de l'apprenant. Proche du cognitif, le plan motivationnel concerne les éléments associés à la réussite académique. Enfin, le plan métacognitif s'intéresse aux moyens mis en place pour permettre à l'apprenant de prendre conscience de ses propres stratégies (cognitives et motivationnelles). Gérin-Lajoie (2021) propose plutôt de redistribuer ces aspects de la FAD en six dimensions et d'en ajouter une septième, qui examine les enjeux technologiques. L'expérience d'implantation de la FAD en pleine pandémie a mis en évidence de nombreux enjeux liés à la technologie et justifie d'ajouter cette dimension comme un plan distinct. Ces dimensions permettent aussi de contextualiser l'environnement dans lequel les enseignants et les élèves évoluent. Elles aident à catégoriser et à caractériser divers phénomènes observés dans un contexte de FAD, telles les actions posées par l'enseignant et les difficultés vécues par les élèves.
- 16 La combinaison du concept de présence transactionnelle et du soutien en FAD apporte un éclairage essentiel à notre question générale de recherche et met l'accent sur l'importance de s'intéresser au travail des enseignants. La présence transactionnelle est en effet un enjeu central de la FAD. Dans un contexte où la FAD aurait été mise en place de manière planifiée et pour des élèves dont le profil bénéficierait d'une telle mesure, l'enseignant aurait probablement disposé du temps et des ressources pour s'adapter au niveau d'autonomie perçu des élèves et pour offrir le soutien approprié. Dans un contexte de crise sanitaire et du confinement qu'elle a provoqué, la FAD a été déployée soudainement dans plusieurs classes du Québec auprès d'un grand nombre d'élèves qui n'avaient peut-être pas la préparation nécessaire à la réussite des cours, notamment sur le plan des acquis disciplinaires et de l'autonomie. Ainsi, assurer une présence et un soutien auprès des élèves est devenu un enjeu majeur. Les dimensions du soutien aux apprenants en FAD permettent de caractériser les actions posées par les enseignants

afin de brosser un portrait d'ensemble de leur travail. Par ailleurs, des travaux comme ceux de Quintin (2007) indiquent que les interventions visant la dimension socioaffective ont un impact significatif sur l'engagement et la persévérance des apprenants.

- 17 Ainsi, notre recherche prend appui sur ces deux concepts pour mieux comprendre le travail des enseignants en contexte de FAD au cours de l'année scolaire 2020-2021 et répondre à la question suivante : en fonction de quelles dimensions du soutien aux apprenants les enseignants ont-ils orienté leurs actions afin d'assurer une présence auprès de leurs élèves et de soutenir leur réussite dans le contexte de FAD précipité par la crise sanitaire de 2020-2021 ?

Méthodologie

- 18 Pour étudier l'expérience de déploiement de la FAD auprès des élèves du deuxième cycle du secondaire dans le domaine d'apprentissage de l'univers social, nous avons constitué un corpus de données par une collecte d'informations auprès de quatre enseignants.

Contexte et participants

- 19 La recherche a été conduite avec un échantillon de convenance de sept enseignants provenant de cinq centres de services scolaires (CSS) répartis dans cinq régions administratives (trois enseignants travaillent dans le même CSS). Quatre de ces enseignants ont pu participer à toutes les étapes de la recherche, les trois autres n'ayant pas pu tenir un journal de bord. Les constats livrés ici sont fondés sur les données prélevées auprès de ces quatre participants. Parmi ceux-ci, Dominique et Maxime¹ enseignent l'histoire du Québec et du Canada en quatrième secondaire, utilisent un cours de FAD développé par le Service national du RÉCIT du domaine de l'univers social (RÉCITUS) comme principal outil d'enseignement. Dominique enseigne dans un mode hybride, tandis que Maxime tient un enseignement complètement asynchrone. Alex enseigne l'histoire du Québec et du Canada en troisième secondaire, alternant entre la FAD et l'enseignement en présence tout au long de l'année scolaire. Enfin, Charlie donne les cours monde contemporain et éducation financière en cinquième secondaire en mode asynchrone à des élèves-athlètes. Chaque enseignant travaille donc dans un contexte particulier, avec des élèves aux profils différents et selon des modalités d'enseignement fixées par le CSS de chacun d'entre eux. Le détail de ces contextes est exposé dans la section de présentation des résultats.

Collecte de données

- 20 Nous avons collecté nos données avec deux outils. Tout au long de l'année, nous avons demandé aux enseignants de remplir un journal de bord inventoriant les actions qu'ils posaient auprès des élèves. Ce journal prend la forme d'un formulaire en ligne que l'enseignant remplit chaque fois qu'une action est répertoriée. Dans ce questionnaire, les enseignants précisent l'heure et la date de l'action, le ou les élèves visés, qui a été à l'origine de l'action, la situation à la source de l'action, le type d'apprentissage visé, le

moyen utilisé ainsi que les effets perçus de l'action (annexe 1). Au total, 1 183 entrées ont été effectuées dans les journaux de bord.

- 21 À une occasion au printemps 2021, nous avons tenu un entretien semi-dirigé individuel avec chaque enseignant, afin de caractériser de manière détaillée son contexte d'enseignement, incluant les caractéristiques de ses élèves, le type d'enseignement mis en place par son CSS, les difficultés observées chez les élèves, ainsi que les actions posées en réponse à ces difficultés. Ces entretiens ont fait l'objet d'une prise de notes détaillée par un assistant de recherche. Les informations contenues dans les notes détaillées sont utilisées dans la présentation des résultats pour rendre compte des contextes de chaque enseignant.

Analyse des résultats

- 22 Étant donné la nature de notre recherche et la taille de l'échantillon, notre étude se situe dans une perspective qualitative et exploratoire. Nous présentons les données sous la forme de cas décrivant les caractéristiques du contexte d'enseignement des quatre participants ayant produit des données dans le journal de bord et les entretiens individuels.
- 23 Les données du journal de bord ont été compilées et pondérées pour tenir compte des disparités entre les participants du point de vue du nombre d'entrées. Cette opération de pondération, obtenue par un produit croisé, vise à ramener à une même valeur le nombre d'entrées effectuées par chaque participant afin de permettre une comparaison des ordres de grandeur des types d'actions posées par chacun et éviter une distorsion causée par le fait qu'Alex ait inscrit un nombre beaucoup plus grand d'entrées au journal de bord. Ce type de résultat est présenté dans les figures 1 et 2 ainsi que dans le tableau 1. Notons que les enseignants ont réalisé 1 183 entrées dans les journaux de bord au total, mais que certaines de ces entrées répertoriaient plus d'un phénomène. Cela explique l'écart entre les totaux d'un type de résultat à l'autre.
- 24 Nous avons utilisé les entretiens individuels pour broser le portrait de chaque enseignant. Ces entretiens ont été l'occasion de les interroger sur leur contexte de pratique ainsi que sur leurs entrées au journal de bord. Le contenu de ces entretiens est utilisé pour compléter et illustrer l'information issue des journaux de bord.

Résultats

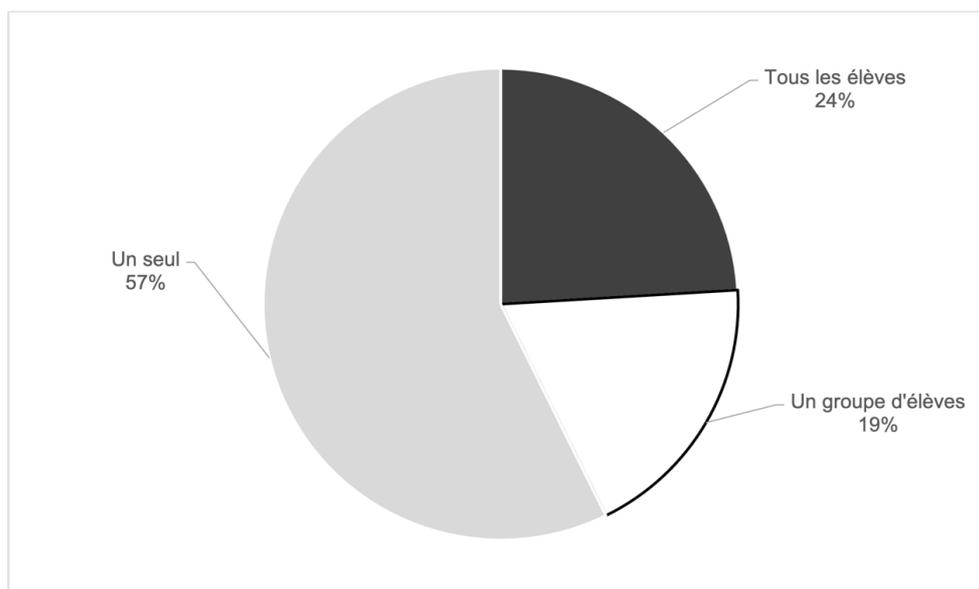
- 25 Nous commençons cette présentation des résultats de notre recherche par la description de certaines données offrant un panorama des actions des participants. Nous brosons ensuite le portrait de quatre des participants.

Regard d'ensemble

- 26 Ce regard d'ensemble repose sur les données récoltées à l'aide du journal de bord des enseignants. Celles-ci illustrent certaines tendances qui peuvent certes varier selon les individus, mais qui indiquent des façons de faire qui semblent particulières à la FAD et qui sont révélatrices de l'expérience vécue par nos participants.

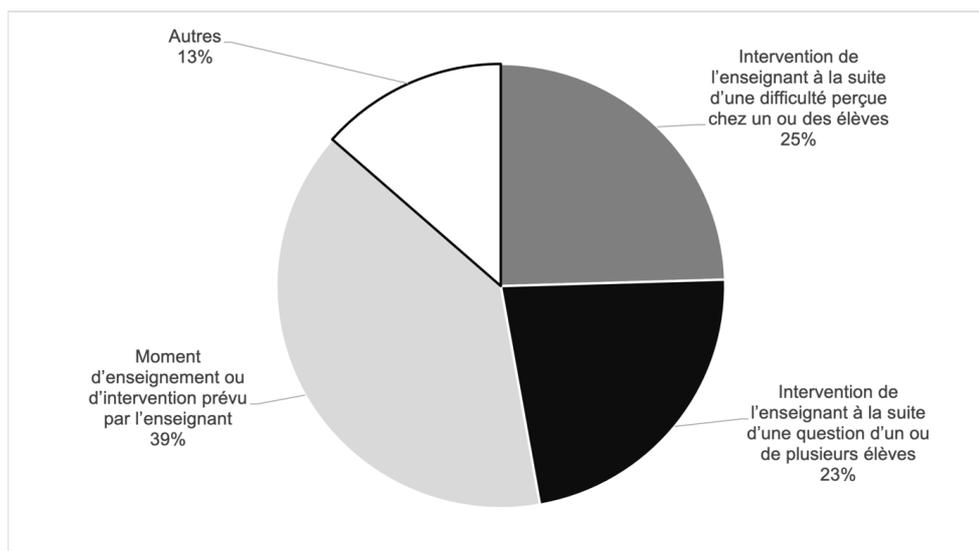
Les actions répertoriées (n = 1 183) par les enseignants (n = 4) sont d'abord dirigées vers un seul élève (57 %), parfois vers tous les élèves (24 %) ou un groupe d'élèves (19 %) (figure 1). Tout en gardant en tête que la totalité des actions posées par les enseignants n'a pas été répertoriée pour diverses raisons, cette donnée indique tout de même une tendance à l'individualisation de la pratique enseignante en contexte de FAD.

Figure – Élèves visés par les actions répertoriées dans les journaux de bord – résultats pondérés (n = 1 183)



- 27 De même, l'analyse des actions répertoriées par les enseignants (figure 2) révèle que 39 % des interventions sont des moments d'enseignement planifiés et que près de la moitié de ces actions sont posées en réponse à la perception d'une difficulté chez un élève (25 %) ou à l'expression d'une difficulté par l'élève au moyen d'une question (23 %). Les autres actions (13 %) se composent de diverses interventions des enseignants, comme répondre à une question d'un parent ou faire un suivi en lien avec le prêt du matériel informatique. Ces données font apparaître les contours d'une situation pédagogique où les enseignants agissent en priorité en réponse aux besoins individuels, ce que Quintin (2007) appelle une modalité d'intervention tutorale réactive, parce que déclenchée en réponse à une demande d'un élève. Une modalité proactive, à l'inverse, est déclenchée à l'initiative du tuteur ou de l'enseignant.

Figure – Source des actions répertoriées dans les journaux de bord – résultats pondérés (n = 1 183)



- 28 Enfin, le tableau 1 laisse entendre que la majorité des actions répertoriées vise la dimension cognitive du soutien à l'élève. En effet, les actions de rétroaction à la suite d'une remise de travail ou d'examen (19,4 %), d'enseignement d'une nouvelle notion (12,8 %), de retour sur une notion déjà vue (19,2 %) ou sur une difficulté d'apprentissage en lien avec une notion (4,3 %), et de remise d'une évaluation corrigée (3,3 %) sont toutes des actions qu'on peut associer à la dimension cognitive du soutien aux élèves. Elles comptent pour 59 % des actions répertoriées.
- 29 Il est nécessaire ici d'apporter quelques précisions à propos du journal de bord et des effets de notre méthode de collecte de données. En effet, huit énoncés ont été proposés aux participants pour la catégorie « Situations à l'origine de l'action », pour faciliter l'entrée de données. Tirée des actions que l'équipe de recherche estimait les plus fréquentes, cette liste d'énoncés peut certainement induire un biais en faveur de la dimension cognitive du travail des enseignants. Néanmoins, les participants avaient toujours la possibilité de décrire une action dans la catégorie « Autre » et ils l'ont fait dans une proportion significative (18,2 %). Cette catégorie comprend des actions telles que « assurer un suivi pour m'assurer que tout va bien », que l'on pourrait associer à la dimension affective, « avis de déménagement en juin », que l'on pourrait associer à la dimension administrative, et « bris de matériel », que l'on pourrait associer à la dimension technologique. Un traitement plus détaillé de ces réponses permettrait de nuancer les résultats et d'établir plus précisément la place accordée à chaque dimension du soutien aux élèves. Toutefois, les résultats actuels mettent en évidence des ordres de grandeur où la dimension cognitive est centrale dans les préoccupations des participants.

Tableau 1 – Situations à l'origine des actions répertoriées par les enseignants en contexte de FAD – résultats pondérés (n = 1 278²)

Rétroaction à la suite d'une remise d'un travail ou d'un examen (dimension cognitive)	19,4 %
Retour sur une notion déjà vue (révision) (dimension cognitive)	19,2 %

Enseignement d'une nouvelle notion (dimension cognitive)	12,8 %
Difficulté reliée à la motivation ou à l'engagement de l'élève (dimension motivationnelle)	13 %
Difficulté technique (dimension technique)	9 %
Difficulté d'apprentissage en lien avec une notion (dimension cognitive)	4,3 %
Remise d'une évaluation corrigée (dimension cognitive)	3,3 %
Absence, ponctualité, présence au cours (dimension motivationnelle)	0,7 %
Autres	18,2 %

- 30 Les actions répertoriées par les enseignants laissent entrevoir une pratique enseignante orientée vers des actions individuelles visant la dimension cognitive du soutien aux élèves. Les participants à notre étude travaillent cependant dans des contextes très différents et les entretiens individuels que nous avons conduits avec eux apportent plusieurs nuances à ces observations. Le tableau 2 présente les situations à l'origine des actions répertoriées par enseignant tandis que le tableau 3 illustre les moyens utilisés par chaque enseignant pour mener ces actions. Dans la section suivante, nous faisons référence aux données de ces tableaux.

Tableau 2 – Situations à l'origine des actions répertoriées par les enseignants (n = 1 278)

	Charlie (n = 80)	Dominique (n = 71)	Maxime (n = 35)	Alex (n = 1092)	Moyenne
Rétroaction à la suite d'une remise d'un travail ou d'un examen (dimension cognitive)	21,3 %	26,8 %	25,7 %	6,8 %	20,15 %
Difficulté reliée à la motivation ou à l'engagement de l'élève (dimension motivationnelle)	18,8 %	21,1 %	17,1 %	8 %	16,25 %
Enseignement d'une nouvelle notion (dimension cognitive)	18,8 %	1,4 %	2,9 %	7,6 %	7,7 %
Retour sur une notion déjà vue (révision) (dimension cognitive)	21,3 %	15,5 %	17,1 %	17,5 %	17,9 %
Difficulté d'apprentissage en lien avec une notion (dimension cognitive)	1,3 %	8,5 %	11,4 %	0 %	5,3 %
Remise d'une évaluation corrigée (dimension cognitive)	16,3 %	0 %	0 %	0 %	4,1 %
Difficulté technique (dimension technique)	2,5 %	8,5 %	11,4 %	22,7 %	11,3 %

Absence et ponctualité (dimension motivationnelle)	0 %	0 %	0 %	3,6 %	0,9 %
Autres	0 %	18,3 %	14,3 %	33 %	16,4 %

Tableau 3 – Moyens utilisés pour mener les actions répertoriées par enseignant (n = 1 194³)

	Charlie (n = 80)	Dominique (n = 71)	Maxime (n = 35)	Alex (n = 998)	Moyenne
Courriel	48,8 %	5,6 %	28,6 %	6,1 %	22,3 %
Visioconférence	41,3 %	31 %	34,3 %	18,2 %	31,2 %
Messagerie instantanée (Teams, Messenger, etc.)	7,5 %	4,2 %	0 %	68,4 %	20 %
Téléphone	0 %	4,2 %	37,1 %	0,1 %	10,4 %
Présence	0 %	47,9 %	0 %	0,3 %	12,05 %
Vidéo (produit ou partagé par l'enseignant)	2,5 %	7 %	0 %	0,4 %	2,5 %
Autres	0 %	0 %	0 %	6,4 %	1,6 %

Ces données, extraites du journal de bord des enseignants, montrent quelques tendances générales, comme celle d'appliquer une stratégie d'accompagnement réactive plutôt que proactive et à viser les besoins individuels des élèves. Le portrait que nous faisons de chaque enseignant dans les sections suivantes permet de nuancer et d'enrichir ces observations.

Charlie

- 31 Charlie donne les cours de monde contemporain et d'éducation financière à trois élèves de cinquième secondaire inscrits dans des programmes sportifs de haut niveau. La majeure partie de leur scolarité pour 2020-2021 a été suivie à distance pour accommoder leurs horaires d'entraînement. Charlie ne travaille pas avec le cours développé par le RÉCITUS et a utilisé une combinaison de matériel didactique commercial et de documents maison.
- 32 Le cours s'est déroulé de manière asynchrone. Il y a eu peu de rencontres (de groupe et individuelles) par visioconférence entre Charlie et les élèves, car il était difficile de trouver du temps à travers les horaires d'entraînement des élèves, qui étaient en compétition dans différents sports et étaient basés en différents endroits du monde, donc dans plusieurs fuseaux horaires. Pour ces raisons, l'essentiel des échanges a été réalisé par courriel. Charlie ajoute que les outils numériques n'ont pas été utilisés de manière intensive, les élèves préférant travailler dans la version papier du matériel didactique, puis envoyer une photo de leur production par courriel.

- 33 Dans le tableau 2, on voit que les actions répertoriées par Charlie sont, en proportion, semblables à celles de l'ensemble des participants, c'est-à-dire qu'elles sont surtout motivées par des situations qui touchent la dimension cognitive du soutien aux élèves. Les données montrent par contre que Charlie a accordé plus d'attention que les autres enseignants à l'enseignement de nouvelles notions, souvent avec des vidéos créées pour l'occasion, et à la remise de travaux et d'examens corrigés.
- 34 En entretien individuel, Charlie affirme que la motivation de ses élèves était sa principale préoccupation et que celle-ci était en net déclin à partir de janvier 2021. La situation a été aggravée par des blessures sérieuses subies par deux de ses élèves. Parmi les stratégies adoptées pour les motiver à nouveau, Charlie a cherché à varier les types d'activités, en proposant des situations d'apprentissage au lieu des pages du manuel de cours, et en préparant des capsules vidéos, pour présenter certaines notions. À son avis, cette stratégie n'a pas apporté les résultats attendus, pas plus que de faire des rappels fréquents des échéanciers, de contacter les parents pour les impliquer dans le processus ou d'envoyer des messages positifs aux élèves pour les encourager. Voici comment Charlie décrit la situation :

Au début de l'année, tout allait bien, tout le monde était bien motivé, mais [...] le retour de janvier a été très difficile. J'avais l'impression que je ne faisais pas juste les pousser, je les tirais. Ce n'était plus une relation de collaboration, mais plus « il faut que tu me rendes ça, il faut que tu fasses ça ». C'était tout le temps dans le rappel. C'est ça que j'ai trouvé le plus difficile, de toujours les talonner, pour qu'ils puissent avancer. [...] Quand t'as tes élèves près de toi, tu les vois évoluer, tu vois où ils arrêtent, tu vois où la motivation a cassé, où le bris de compréhension a eu lieu, puis là tu peux remédier et toi, te réguler au besoin. Mais là on dirait que ça te file entre les doigts, que tu n'arrives pas à saisir la personne, tu [lui demandes] « J'aimerais prendre un rendez-vous avec toi pour qu'on puisse jaser », [mais là], pas de relance, pas de retour.

- 35 Malgré tout, Charlie affirme que les élèves ont fait preuve d'une remarquable résilience dans les circonstances, du simple fait qu'ils ont complété et réussi le cours. De plus, ils ont su jongler entre la charge de travail scolaire et leurs heures d'entraînement. Sa description de la situation met toutefois en évidence la complexité de cerner les difficultés de ses élèves, qu'elles soient de l'ordre de la dimension cognitive ou motivationnelle du soutien aux élèves. Enfin, Charlie déclare avoir tenté d'assurer une présence auprès de ses élèves par divers moyens (courriel, vidéos, appels), mais sans obtenir les résultats escomptés.

Dominique

- 36 Dominique donne le cours d'histoire du Québec et du Canada à trois groupes d'élèves distincts. Le premier groupe (A) est constitué d'élèves (n = 15) qui suivent un cheminement scolaire individualisé composé uniquement de cours obligatoires à réussir pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. Le deuxième groupe (B) est constitué d'élèves (n = 14) de cinquième secondaire ayant à suivre le cours d'histoire de quatrième secondaire puisqu'ils l'ont échoué l'année précédente. À l'origine, ces deux groupes d'élèves devaient suivre le cours en présence, mais en utilisant le matériel développé par le RÉCITUS dans une formule d'apprentissage individualisé leur permettant d'avancer à leur rythme. Dominique devait servir de guide et répondre aux questions. La pandémie a fait en sorte que ces deux groupes ont suivi une bonne partie

de leurs cours à distance. Finalement, Dominique accompagne un groupe de trois élèves (C) retirés de l'école pour des raisons médicales liées à la crise sanitaire.

- 37 À l'automne 2020, Dominique accompagne les élèves des groupes A et B qui se rendent dans leur local pour utiliser le matériel didactique développé par le RÉCITUS. Son rôle est de répondre à leurs questions et de s'assurer d'avoir un contact individuel avec tous les élèves, tandis qu'ils progressent de manière autonome dans le cours. Ceux-ci travaillent surtout pendant les cours et très peu entre les rencontres.
- 38 À l'hiver 2021, la fermeture partielle des écoles a pour conséquence que les élèves du deuxième cycle du secondaire doivent suivre la moitié de leur cours en présence et l'autre moitié à distance. Lorsque les groupes A et B sont à distance, les élèves participent à des rencontres synchrones, en fonction de l'horaire habituel des cours. La structure de l'horaire fait en sorte que les temps de présence avec Dominique sont plus espacés. Certains élèves à distance progressent moins vite, surtout ceux qui ont déjà pris du retard. Pour d'autres, il est possible de prendre de l'avance. Il y a donc une plus grande disparité dans la progression des élèves. Lorsque les rencontres ont lieu à distance, il est plus difficile pour Dominique d'avoir des contacts individuels avec les élèves à toutes les périodes. Les communications se font alors avec d'autres outils disponibles, tels que le courriel, Google Classroom, Messenger, voire le téléphone.
- 39 Au printemps 2021, la crise sanitaire oblige la mise à distance de tous les cours. Il en résulte que tous les élèves des groupes A et B participent à des rencontres synchrones, selon la grille horaire prévue au début de l'année scolaire. Par rapport aux premiers mois de l'année scolaire, l'absentéisme et les retards aux rencontres s'accroissent. Lors de certaines rencontres, plus de 50 % des élèves sont absents. Bien que Dominique utilise les outils de suivi de l'avancement des travaux des élèves intégrés à la plateforme Moodle (dans laquelle a été conçu le cours), il est plus difficile de les suivre et de les accompagner. Les élèves progressent moins vite et leurs résultats sont plus faibles.
- 40 Les élèves du groupe C progressent de manière autonome depuis le début de l'année scolaire. En plus de répondre à leurs questions par courriel, Dominique se rend disponible à heure fixe chaque semaine pour répondre à leurs questions de manière synchrone. Étant donné que certains élèves ne progressent pas assez rapidement, l'heure de disponibilité est transformée en une heure de rencontre obligatoire durant laquelle les élèves doivent rendre compte de leur progression.
- 41 Le tableau 3 montre que Dominique privilégie les interventions en présence, lorsque cela est possible, puisque ses élèves ont été présents en classe pour une partie de l'année. L'analyse plus fine de la nature des interventions permet de constater que Dominique intervient presque exclusivement de manière individuelle auprès de ses élèves. De plus, tel que présenté dans le tableau 2, on remarque que ses interventions visent plus souvent à fournir de la rétroaction à la suite de la remise d'un travail ou d'un examen. Cette situation peut s'expliquer par la progression à géométrie variable des élèves :

Ça a été une difficulté à un moment donné, parce que oui, j'aurais peut-être voulu faire des trucs plus en groupe, mais rapidement, ils se sont retrouvés à des endroits différents. Le rythme était vraiment différent d'un élève à l'autre. Ça s'est fait assez vite : au bout de trois semaines déjà, j'en avais qui étaient en avance sur l'échéancier que je leur avais donné, d'autres qui étaient en retard, d'autres qui étaient direct dessus.

- 42 Lorsque nous l'avons questionné sur les difficultés des élèves, Dominique a surtout abordé l'aspect motivationnel. Non seulement ses élèves avaient peu de motivation pour le cours au départ, mais le passage partiel, puis complet, à l'enseignement à distance a eu un effet significatif sur la motivation :

Il y a plus de rappels au niveau motivationnel. Il y a vraiment une baisse à ce niveau-là. Je suis beaucoup plus dans juste le rappel de travailler. De leur dire : « Je vois que t'as ouvert ton Moodle il y a 50 minutes puis que tu n'y as pas retouché... » Ce qui a changé, c'est le sentiment d'inefficacité. On est en perte de contrôle sur le travail de l'élève.

- 43 Entre autres, l'absentéisme, les retards aux cours à distance et la cadence de travail qui ralentit beaucoup témoignent aussi des difficultés associées à la dimension motivationnelle du soutien aux élèves : « En fait, ça leur prend plus de temps entre le début du chapitre et le moment de l'évaluation. Ça s'étire », nous explique Dominique en entretien. En conséquence, plusieurs de ses interventions sont en lien avec la motivation, notamment par des rappels plus fréquents des échéanciers par différents moyens comme le courriel, la messagerie instantanée Messenger et parfois le téléphone aux parents.

Maxime

- 44 Maxime travaille dans un centre de services scolaires qui offre des cours en formule FAD aux élèves. Dans une année habituelle, les personnes inscrites à ces cours sont des élèves au cheminement particulier, comme des élèves-athlètes, qui ont besoin de flexibilité dans leur parcours scolaire. En 2020-2021, Maxime a eu plus d'élèves qu'à l'habitude, à cause de la crise sanitaire. Certains élèves se sont trouvés dans l'obligation de faire l'école à la maison, à cause de conditions médicales particulières. En conséquence, son groupe de 25 élèves compte des profils plus variés qu'à l'habitude. Le cours d'histoire du Québec et du Canada repose sur les contenus préparés par le RÉCITUS.
- 45 Le cours était offert aux élèves sous une formule asynchrone et les élèves progressaient dans le cours de manière autonome. Maxime suivait leur avancement à travers la plateforme Moodle (celle-ci permet de voir quels exercices les élèves ont réalisés) et offrait une rétroaction aux productions des élèves, que ce soit les travaux ou les examens. Des communications avaient lieu sur une base régulière avec les élèves pour leur rappeler les échéances et répondre à leurs questions. En quelques occasions, des rencontres en visioconférence ont été tenues avec certains élèves qui en ont exprimé le besoin. Une seule rencontre en visioconférence impliquant tous les élèves du groupe a eu lieu en début d'année, afin de leur présenter le fonctionnement du cours.
- 46 Le journal de bord de Maxime (tableau 2) affiche des tendances semblables aux autres enseignants du projet, à quelques nuances près. En effet, une plus grande proportion de ses actions que ses collègues est attribuée à la rétroaction à la suite d'une remise d'un travail ou d'un examen et au retour sur une difficulté d'apprentissage en lien avec une notion particulière du cours. Cela s'explique par le fait que Maxime n'enseigne qu'en mode asynchrone et qu'il n'est pas possible d'utiliser des moments de présence en classe ou des rencontres virtuelles synchrones pour faire ces retours sur les travaux et difficultés vécues des élèves. Cette tendance est aussi révélatrice du fait fait que

Maxime porte une attention un peu plus grande que ses collègues à la dimension cognitive du soutien aux élèves.

- 47 Durant l'entretien, Maxime explique que le profil de ses élèves est beaucoup plus varié cette année. Parmi les élèves qui se retrouvent en FAD à cause de la crise sanitaire, certains ont développé une anxiété au regard de la pandémie et cela affecte leur avancement et leur performance dans le cours. En réponse à ce genre de difficultés, Maxime a cherché à communiquer avec les élèves, mais aussi avec les parents pour discuter de façons de les soutenir et de les encourager :

L'année passée, j'en avais peut-être un ou deux que la motivation n'était pas incroyable, qu'il fallait souvent que je pousse. Là j'en ai beaucoup plus cette année. Je dois contacter de façon, quasiment à toutes les semaines ou, en tout cas, au moins deux-trois semaines pour rappeler de continuer. Oui, je trouve que la dynamique n'est pas la même que les autres années.

Selon les observations de Maxime, ses actions sont demeurées largement sans effet sur ce type de problème, que nous associons aux dimensions socioaffective (pour l'anxiété) et motivationnelle (pour l'avancement du cours) du soutien aux élèves. Cet enjeu a eu un effet négatif sur l'engagement de ces élèves, aux dires de Maxime.

- 48 Maxime a aussi observé un grand nombre de difficultés reliées à la motivation, notamment en considérant la fréquence à laquelle les élèves se connectaient au cours et leur progression dans les contenus, exercices et évaluations. La charge de travail imposante et le temps substantiel passé devant l'écran chaque jour seraient des facteurs de démotivation, à son avis. Dans plusieurs cas, ses actions n'ont pas eu les effets escomptés :

Au départ [je communique par] téléphone. Au début l'élève répondait. À un certain moment, plus de réponses. Courriel, même chose. Messages sur le site web [Moodle], même chose. Puis après ça je réécris, je rappelle, j'écris de nouveau. Puis c'est sûr que là, dans le temps, j'ai continué à écrire, mais pas, un moment donné, à toutes les semaines. Un moment donné aussi, faut que l'élève se prenne en main par lui-même. [...] Puis c'est certain que dans le temps, j'ai espacé mes messages puisque ça restait lettre morte [...] Je ne fais pas juste appeler l'élève, j'appelle les parents, je laisse des messages sur le répondeur, pas de retour d'appel.

Cet extrait d'entrevue illustre bien comment Maxime a cherché à exercer une présence auprès des élèves chez qui des difficultés ou des retards étaient observés en tentant de communiquer avec eux par différents moyens. Or, ses actions n'ont souvent pas porté leurs fruits, selon sa propre évaluation de la situation.

Alex

- 49 À l'instar de Dominique, Alex a vécu une année riche en rebondissements. Sa participation à la recherche a commencé alors que plusieurs élèves-athlètes de troisième secondaire de son école étaient sous sa responsabilité en vue de la rentrée 2020. Selon ce scénario, Alex avait prévu un dispositif d'enseignement et un système de prêt d'équipement pour permettre aux élèves de poursuivre leurs cours d'histoire du Québec et du Canada au cas où ils doivent s'absenter de l'école pour des périodes prolongées à cause de leur participation à une compétition, par exemple. La crise sanitaire ayant forcé l'arrêt ou la limitation de la plupart des programmes de sport-études, les mesures prévues par Alex ont plutôt été utilisées à partir de décembre 2020, lorsque son école a été en partie confinée, mais surtout au printemps 2021, lorsque la totalité des cours a été dispensée à distance. Ainsi, des mesures envisagées

pour un type d'élève particulier ont été appliquées à tous les élèves de ses six groupes de troisième secondaire. Cette situation rappelle le contexte auquel ont dû faire face beaucoup, sinon la totalité, des enseignants du Québec durant l'année scolaire 2020-2021, à la différence que la préparation d'Alex incluait d'emblée une portion de FAD.

- 50 Une certaine confusion et beaucoup de changements causés par la crise sanitaire ont marqué le début d'année d'Alex. En outre, un prêt de matériel informatique a été organisé pour tous les élèves qui en ont manifesté le besoin, ce qui a engendré un surplus de travail administratif. Les cours d'Alex ont été donnés en tout ou en partie à distance de décembre 2020 à la fin du printemps 2021. À travers les cycles de confinement et de déconfinement, Alex a instauré un dispositif et une dynamique de classe qui n'ont varié que du point de vue de la présence physique en classe. Ce dispositif est centré sur ses présentations magistrales dialoguées et sur une plateforme numérique d'un éditeur commercial. Celle-ci est utilisée pour la consultation de contenus et la réalisation d'exercices, que l'enseignement ait lieu en présence ou à distance. Les cours à distance se déroulaient par visioconférence en mode synchrone, selon l'horaire initial prévu par l'école. Les élèves devaient donc être connectés à heure fixe à leurs cours, sous peine d'être considérés comme absents.
- 51 Alex tenait à instaurer une bonne communication avec ses élèves, peu importe le mode d'enseignement. Ainsi, divers canaux de communication ont été ouverts avec ceux-ci, mais c'est la messagerie instantanée de la plateforme Teams qui a été adoptée d'emblée par les élèves (voir tableau 3), même si Alex avait plutôt envisagé d'utiliser le courriel. Cette adaptation à la préférence de ses élèves pour un moyen de communication spécifique lui a permis de maintenir un lien avec eux tout au long des cycles de confinement, voire d'établir une communication plus constante, plus substantielle et avec davantage d'élèves que dans un contexte « normal ». Cette stratégie a permis d'assurer une présence soutenue auprès de ses élèves.
- 52 Le journal de bord d'Alex (tableau 2) montre que son attention a été dirigée vers des enjeux différents des autres enseignants, notamment sur les problèmes techniques, en bonne partie à cause de l'organisation du prêt de matériel informatique. Toutefois, c'est la catégorie « Autres » qui attire notre attention, en raison de son importance beaucoup plus grande que chez les autres enseignants. Cette disparité s'explique surtout par le fait qu'Alex a rempli le journal de bord de manière très assidue et détaillée. Plusieurs des actions répertoriées dans cette catégorie portent sur des sujets comme la gestion des absences, l'assiduité aux cours, l'annonce d'une activité parascolaire ou la transmission de renseignements relatifs à l'organisation du cours. En somme, le journal de bord d'Alex reflète bien l'importance accordée à la communication avec ses élèves durant les périodes où l'enseignement s'est déroulé à distance.
- 53 Tout comme ses collègues, Alex a beaucoup discuté des difficultés d'ordre motivationnel lors de l'entretien individuel. Selon ses observations, les nombreux changements au fonctionnement de l'école et l'incertitude qu'ils ont créée sont surtout en cause. Les élèves ont eu plus de difficulté qu'à l'habitude à s'engager, en bonne partie parce qu'ils ne savaient pas de quoi l'avenir immédiat serait fait. Le fait de suivre des cours à partir de la maison, avec toutes les distractions que cela peut impliquer, a aussi été un enjeu majeur.
- 54 D'un autre côté, les actions posées par Alex en réponse aux difficultés perçues chez les élèves ne visaient pas que la dimension motivationnelle du soutien à l'élève. Par

exemple, les élèves sont soumis à plusieurs jeux-questionnaires chaque semaine et seule une certaine proportion des meilleures notes est retenue pour le bulletin. Alex estime que cette façon de faire les motive à obtenir de meilleurs résultats, notamment parce que les élèves lui en parlent souvent, et qu'elle permet une meilleure compréhension des contenus. Cette stratégie agit donc à la fois sur les dimensions motivationnelle et cognitive du soutien aux élèves. Pareillement, Alex a instauré une routine pour le déroulement des cours :

Ça change tout le temps, c'est insécurisant. De là mon entêtement pour le « plus pareil tout le temps ». Il y a comme une séquence, une recette qu'ils connaissent. T'sais, créer un cocon rassurant.

Enfin, Alex utilise la messagerie de la plateforme Teams comme soutien socioaffectif. En reconnaissant que cela s'est fait au prix d'une quantité significative d'heures supplémentaires de travail :

J'ai des élèves qui m'écrivaient à 1 h du matin et je répondais. Ben t'sais, je suis [quelqu'un] qui dort pas beaucoup. Teams est sur mon cell. Même si j'étais pas dans mon bureau... Juste le fait de dire « J'accuse réception ». Parfois je répondais pas instantanément pour régler le problème, « Ben là écoute il est 1 h, il est peut-être l'heure d'aller te coucher... Demain matin je mets ça sur ma pile, je m'occupe de ton questionnement et je te réponds ».

- 55 En conséquence, les élèves lui ont fait de plus en plus confiance. Sur ce point, Alex a agi de manière délibérée sur la dimension socioaffective du soutien aux élèves. La présence qu'il a assurée auprès de ses élèves semble avoir répondu à leurs besoins, à telle enseigne qu'Alex est devenu l'interlocuteur privilégié de ses élèves pour toutes les questions relatives à l'école, y compris celles qui n'étaient pas de son ressort comme les horaires et les mesures sanitaires.

Discussion

- 56 Les résultats exposés ici sont, rappelons-le, préliminaires et doivent avant tout être vus comme un point de départ. Ils permettent d'émettre des hypothèses quant aux enjeux de la FAD auxquels les participants ont fait face et aux stratégies mises en place pour assurer une présence auprès de leurs élèves. Nous avons concentré nos observations sur les actions posées par les enseignants impliqués dans notre recherche afin d'en apprendre davantage sur les orientations et les motivations de celles-ci ainsi que sur leur prise en compte des enjeux en matière de présence transactionnelle et de soutien aux élèves. En reliant nos données aux concepts de présence transactionnelle et de soutien aux élèves, nous sommes en mesure de proposer quelques constats qui permettent de mieux identifier les enjeux de la FAD et les besoins des élèves dans un tel contexte.
- 57 Le premier constat qui ressort de nos résultats est la grande diversité des contextes d'enseignement en FAD chez nos participants. Charlie et Maxime ont enseigné dans un mode asynchrone tout au long de l'année. Même si la crise sanitaire a pu les affecter et affecter leurs élèves, les modalités d'enseignement sont restées les mêmes. Dominique et Alex ont vécu des situations différentes. Dominique avait un pied dans la FAD parce ses élèves utilisaient le cours construit par le RÉCITUS (conçu pour la FAD) pour avoir plus de flexibilité. Les cycles de confinement partiels et complets à l'hiver 2020 et au printemps 2021 ont provoqué des changements significatifs dans l'organisation de ses cours. Alex a vécu une situation semblable, à la différence qu'il était déjà prévu qu'une

partie de ses élèves suivent des cours à distance pendant l'année. C'est donc dire que, contrairement à des institutions comme la SOFAD ou le Cégep à distance, dédiées à la FAD aux études postsecondaires, le réseau scolaire du secondaire implante la FAD à la pièce et selon des modalités variées. La crise sanitaire n'a fait que précipiter son déploiement. Les enseignants ont donc eu affaire à des élèves qui, pour la plupart, n'avaient pas fait le choix de la FAD et ayant des niveaux de préparation et, surtout, d'autonomie très divers.

- 58 Le deuxième constat est directement lié au concept de présence transactionnelle. Lorsqu'un enseignant cherche à exercer une présence, c'est pour que l'élève ait le sentiment d'être accompagné, que les ressources nécessaires seront disponibles si le besoin s'en fait sentir. Or, la forme et l'intensité de la présence qu'exerce l'enseignant devraient viser un équilibre avec le niveau d'autonomie de l'élève. Plus l'élève est autonome, moins il est nécessaire d'être présent lors des apprentissages (Moore, 1993 ; Shin, 2002) et, comme le rappelle Verzat (2010), le soutien au développement de l'autonomie de l'apprenant est un enjeu central de la FAD.
- 59 Les entretiens que nous avons réalisés avec les enseignants nous laissent penser que le niveau de présence n'a pas satisfait les besoins d'une partie significative des élèves. Les enseignants ont exprimé de différentes façons le fait que, en général, leurs actions pour engager et motiver les élèves ne donnaient pas les résultats attendus. Ils rapportent des tentatives de contacts avec les élèves et les parents par différents moyens de communication ou des modifications à certaines méthodes d'enseignement qui, pour une certaine proportion d'élèves, ne changent rien à la situation, laquelle se dégrade d'ailleurs au fil de l'année scolaire. À l'opposé, il semble qu'un groupe d'élèves, souvent restreint, réussit très bien et prend même de l'avance sur l'échéancier.
- 60 Se pose alors la question des stratégies à adopter pour soutenir adéquatement les élèves dont le niveau d'autonomie n'était peut-être pas adapté à la FAD ou, du moins, au type d'encadrement qui leur a été offert. Rappelons que le principe de la présence transactionnelle repose sur le fait que l'élève ait le sentiment que l'aide nécessaire sera disponible si le besoin s'en fait sentir. Or, on peut se demander dans quelle mesure des adolescents de 14 à 17 ans ont la capacité ou la volonté de demander de l'aide ou du soutien. Cette situation n'est pas sans rappeler les constats de Quintin sur le tutorat en FAD. Bien que les données proviennent d'un contexte différent, la formation universitaire, celui-ci a observé les effets beaucoup plus significatifs d'un tutorat proactif par rapport à une stratégie réactive, et ce, même chez des adultes (Quintin, 2007), ce qui amène à penser que laisser venir les demandes n'est peut-être pas une stratégie répondant adéquatement aux besoins des élèves du secondaire. D'un autre côté, on peut très bien imaginer que dans le contexte de l'année scolaire 2020-2021, les enseignants ont porté leur attention aux problèmes les plus immédiats, ce qui a pu reléguer le développement des stratégies visant le développement de l'autonomie des élèves au bas de la liste des priorités.
- 61 Pour soutenir l'engagement de leurs élèves, les participants ont rapporté avoir parfois reserré les mesures de contrôle sur ceux-ci, entre autres lorsqu'une baisse de motivation de leur part était constatée. Pensons à Dominique qui a rendu obligatoire une période initialement facultative pour les élèves de son groupe C, parce que leur progression dans le cours n'était pas satisfaisante. On peut supposer que des périodes de présence obligatoire, solution de l'ordre de la dimension administrative, offriraient l'occasion à l'enseignant d'assurer une plus grande présence auprès des élèves pour

agir sur des difficultés d'ordre motivationnel. Le fait que la plupart des enseignants aient rapporté un plus grand taux d'absence aux cours en ligne, pourtant obligatoires, et une efficacité très relative de cette forme de présence devrait tempérer l'enthousiasme à propos de solutions impliquant une présence obligatoire des élèves à une rencontre. On peut penser que ce faisant, les enseignants ont tenté de renforcer la structure (Moore, 1993) afin qu'elle corresponde davantage au niveau perçu d'autonomie des élèves. Les résultats, aux dires des participants, n'ont pas été satisfaisants dans la majorité des cas.

- 62 Le troisième constat concerne les dimensions du soutien aux élèves en contexte de FAD. Les entrées des journaux de bord et les entretiens avec les enseignants indiquent qu'une majorité de leurs actions a été dirigée vers la dimension cognitive, mais que la plupart des difficultés identifiées se situaient dans les dimensions socioaffective et surtout motivationnelle. Il faut, bien entendu, éviter de concevoir ces dimensions comme des vases clos, une difficulté ou une action dans l'une des dimensions pouvant se répercuter sur les autres. Il n'en demeure pas moins qu'il semble que les enseignants aient éprouvé une certaine difficulté, sans doute attribuable au contexte dans lequel ils ont travaillé en 2020-2021 et principalement au manque de préparation, à transposer le soutien socioaffectif et motivationnel qu'ils offrent d'habitude aux élèves durant les cours en présence. À ce titre, plusieurs enseignants ont témoigné qu'ils percevaient leurs actions comme plus ou moins efficaces, voire sans effet. Les résultats de Quintin montrent aussi que la dimension socioaffective est centrale. Parmi les modalités d'intervention tutorale proactives expérimentées dans sa recherche, ce sont les modalités axées sur le volet socioaffectif qui ont eu le plus grand effet sur les résultats des étudiants, devant les interventions générales (non ciblées), organisationnelles et pédagogiques (Quintin, 2007).
- 63 À ce titre, soulignons l'exception du cas d'Alex, en matière de soutien socioaffectif auprès de ses élèves. Malgré ses constats semblables aux autres enseignants du point de vue de la motivation et de l'engagement des élèves, et donc de l'efficacité relative des stratégies déployées, Alex a mis en place un canal de communication continu à travers la messagerie instantanée de la plateforme Teams avec ses élèves, lequel a vraisemblablement contribué à offrir un soutien socioaffectif relativement efficace. Cela tient en partie au fait que les élèves apprécient les caractéristiques de ce type d'outil (messages instantanés) et au fait qu'Alex s'est fait un devoir de répondre rapidement et assidument aux messages de ses élèves, une démarche extrêmement chronophage dont nous ne saurions recommander l'application à grande échelle. L'utilisation relativement efficace d'un outil asynchrone pour assurer une présence auprès des élèves détonne avec certains résultats obtenus dans d'autres recherches qui affirment que les outils synchrones sont plus efficaces à ce chapitre (Mabrito, 2006). Par ailleurs, Alex a aussi affirmé que les élèves se sont approprié cet outil pour communiquer avec lui, changeant ses plans initiaux de communiquer avec eux par courriel. Ses élèves ont également formé leur propre groupe d'entraide sur une plateforme parallèle, dans lequel ils gardaient contact lors des périodes de confinement. En somme, il nous semble qu'Alex a amélioré l'efficacité de son soutien socioaffectif et motivationnel en suivant les élèves sur leur terrain.

Conclusion

- 64 Notre intention était de puiser dans les observations réalisées dans le cadre de notre recherche afin d'apporter des éléments de réponse à notre question : en fonction de quelles dimensions du soutien aux apprenants les enseignants ont-ils orienté leurs actions afin d'assurer une présence auprès de leurs élèves et de soutenir leur réussite dans le contexte de FAD précipité par la crise sanitaire de 2020-2021 ? Affirmons d'abord que le contexte de l'année scolaire de 2020-2021 ne doit en aucun cas être considéré comme normal, puisqu'il a gravement accentué la vulnérabilité de plusieurs élèves en forçant enseignants et élèves dans la FAD avec une préparation très limitée. Plusieurs élèves se sont ainsi retrouvés en contexte de FAD sans l'avoir demandé et sans y être réellement préparés. Dans plusieurs cas, le soutien offert par cette forme d'enseignement n'a pas répondu à leurs besoins d'encadrement.
- 65 Les cas de figure examinés mettent en scène des enseignants qui ont éprouvé de la difficulté à assurer une présence auprès de leurs élèves. Nos participants ont tous décrit une forme ou une autre de désengagement de leurs élèves au cours de l'année et la relative inefficacité des méthodes utilisées pour maintenir le contact et soutenir la motivation. L'expérience d'Alex ressort du lot, alors que les élèves ont eux-mêmes choisi le moyen de communication. Notre enquête relève également une certaine difficulté des enseignants à poser des actions dans les différentes dimensions du soutien aux élèves. Même s'ils constatent des difficultés surtout motivationnelles, ils rapportent être davantage intervenus dans la dimension cognitive. Ce résultat met en évidence l'importance de porter attention à toutes les dimensions du soutien aux élèves et d'envisager des actions ciblées. En somme, il appert que les limites à la présence assurée auprès des élèves peuvent s'expliquer, en partie, par une difficulté à agir délibérément et efficacement sur les dimensions dans lesquelles les élèves rencontrent les plus grands obstacles.
- 66 Une étude exploratoire comme la nôtre propose des pistes de réflexion et des hypothèses dont la pertinence dépend de ses limites. La taille de notre échantillon ne permet évidemment pas de généraliser les résultats à tous les enseignants qui ont dispensé de la FAD au Québec en 2020-2021. De plus, les résultats présentés dans le présent article ne concernent que les données prélevées auprès des enseignants. Or, en parallèle, nous avons mené des entrevues avec les élèves et les avons questionnés par sondage à quelques reprises pendant l'année scolaire. Les résultats issus de ces données alimenteront la suite de notre réflexion et permettront d'apporter des nuances en ce qui concerne les difficultés et les besoins des élèves en situation de FAD. Par ailleurs, notre recherche se déroule sur une période de trois ans avec les mêmes enseignants. La poursuite de nos travaux permettra de préciser et de nuancer nos constats et d'examiner comment évoluent les stratégies des enseignants au fil des années et des expériences de FAD.

BIBLIOGRAPHIE

- Androwkha, S. (2020). La présence à distance en e-Formation. Entretien avec Annie Jézégou. *Médiations & médiatisations. Revue internationale sur le numérique en éducation et en communication*, 3, 59-67. <https://doi.org/10.52358/mm.vi3.116>
- Barbour, M. & LaBonte, R. (2018). *State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada*. Canadian eLearning Network. <https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2019/01/StateNation18.pdf>
- Barbour, M. & Reeves, T. (2009). The Reality of Virtual Schools: A Review of the Literature. *Computers & Education*, 52(2), 402-416. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.009>
- Bernard, R., Abrami, P., Borokhovski, E., Wade, C., Tamin, R., Surkes, M. & Bethel, E. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
- Callahan, M. & King, K. (2018, 8-9 mars). *Florida Virtual School Impact on the Graduation Rate of a Higher Education Honors Program* [communication]. Annual Meeting of the Adult Higher Education Alliance, Orlando, Floride.
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *The Chronicle of Higher Education*, 46(23), 39-41. <https://www.chronicle.com/article/as-distance-education-comes-of-age-the-challenge-is-keeping-the-students/>
- Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. & Jaillet, A. (dir.). (2011). *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck.
- Deschênes, A.-J. & Lebel, C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance. Dans A.-J. Deschesnes & C. Lebel (dir.), *Introduction à la Formation à distance (EDU 1600)* (p. 3-38). TÉLUQ.
- Dewey, J. & Bentley, A. (1949). *Knowing and the Know*. Beacon Press.
- Dussarps, C. & Paquelin, D. (2014). Pratiques sociales en formation à distance. Entre solitude et abandon. *Réseaux, communication et territoires*, 28(3/4), 257-268. <https://doi.org/10.4000/netcom.1815>
- Garrison, D., Anderson, T. & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gérin-Lajoie, S. (2021, 4 mai). *L'encadrement des étudiants en formation à distance : un oublié dans la crise ?* [communication]. 88^e congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, Québec. <https://r-libre.teluq.ca/2285/>
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, 155, 55-69.
- Gunawardena, C. & Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26. <https://doi.org/10.1080/08923649709526970>
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>

- Loisier, J. (2010). *Mémoire sur l'encadrement des étudiant(e)s dans les formations en ligne offertes aux différents niveaux d'enseignement*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. <https://www.refad.ca/publications-et-rapports-de-recherche/rapports-de-recherche/rapports-2010/memoire-sur-lencadrement-a-distance/>
- Mabrito, M. (2006). A study of synchronous versus asynchronous collaboration in an online business writing class. *American Journal of Distance Education*, 20(2), 93-107. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde2002_4
- Mayer, G. & Hendricks, C. (2014). Interaction Patterns in Synchronous Online Calculus and Linear Algebra Recitations. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17(2). https://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer172/Mayer_Hendricks172.html
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2019). *L'éducation à l'œuvre pour vous - Modernisation des salles de classe*. Gouvernement de l'Ontario. <https://news.ontario.ca/edu/fr/2019/03/leducation-a-loeuvre-pour-vous.html>
- Misko, J. (2000). *The effects of different modes of delivery: student outcomes and evaluations* [rapport de recherche]. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/the-effects-of-different-modes-of-delivery-student-outcomes-and-evaluations>
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. Dans D. Keegan (dir.), *Theoretical principles of distance education* (p. 22-38). Routledge.
- Mupinga, D. (2005). Distance Education in High Schools: Benefits, Challenges, and Suggestions. *The Clearing House*, 78(3), 105-108. <https://doi.org/10.3200/TCHS.78.3.105-109>
- Murphy, E. & Rodriguez-Manzanares, M. A. (2008). Revisiting Transactional Distance Theory in a Contexte of Web-Based High-School Distance Education. *Journal of Distance Education*, 22(2), 1-14. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/38>
- Murphy, E. & Rodriguez-Manzanares, M. A. (2009). Sage without a Stage: Expanding the Object of Teaching in a Web-Based, High-School Classroom. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-19. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.579>
- Papi, C. & Glikman, V. (2015). Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC. *Distances et médiations des savoirs*, 9. <https://doi.org/10.4000/dms.1012>
- Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximité. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-565.htm>
- Poellhuber, B. (2007). *Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/17685>
- Poellhuber, B., Racette, N. & Chirchi, M. (2012). De la présence dans la distance par la visioconférence web. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 63-77. <https://doi.org/10.7202/1012903ar>
- Poellhuber, B., Racette, N. & Chirchi, M. (2015). Pérégrinations et badaudage : avantages et limites d'un environnement de réseautage social éducatif. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 12(3), 6-22. <https://id.erudit.org/iderudit/1038883ar>
- Québec (2018). Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf

- Quintin, J.-J. (2007). L'impact du tutorat sur les performances des étudiants. Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un collectif asynchrone. *Actes de la conférence EIAH 2007*. INRP/ATIEF. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00161540>
- Saqlain, N. (2016). The development of virtual schooling in Newfoundland and Labrador. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(1), 78-86.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Seaman, J., Allen, E. & Seaman, J. (2018). *Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States*. <https://onlinelearningconsortium.org/read/grade-increase-tracking-distance-education-united-states/>
- Shin, N. (2001). *Beyond interaction: Transactional presence and distance learning* [thèse de doctorat, Pennsylvania State University]. <http://www.learntechlib.org/p/120695/>
- Shin, N. (2002). Beyond Interaction: The relational construct of "Transactional Presence". *Open Learning*, 17(2), 121-137.
- Short, J., Williams, E. & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. Wiley.
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucant (dir.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 25-50). De Boeck.
- Wion, F. & Gagné, P. (2008). Le tutorat dans la formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(4), 491-517. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-4-page-491.htm>

ANNEXES

Journal de bord de l'enseignant

1) Date de l'action
2) Heure de l'action
3) Élève(s) visé(s) par l'action
a) Un seul
b) Un groupe d'élèves
c) Tous les élèves
4) Par qui et de quelle façon a été initiée l'action ?
a) Moment d'enseignement ou d'intervention prévu par l'enseignant
b) Intervention de l'enseignant à la suite d'une difficulté perçue chez un ou des élèves

c) Intervention de l'enseignant à la suite d'une question d'un ou de plusieurs élèves
d) Autre
5) Quelle est la situation à la source de l'action ?
a) Enseignement d'une nouvelle notion
b) Retour sur une notion déjà vue
c) Difficulté technique
d) Difficulté liée à la motivation ou à l'engagement de l'élève
e) Rétroaction à la suite d'une remise d'un travail ou d'un examen
f) Difficulté d'apprentissage en lien avec une notion
g) Autre
6) Précisions sur la difficulté d'apprentissage en lien avec une notion (si applicable)
7) Apprentissages disciplinaires concernés par l'action
8) Moyen utilisé pour mener l'action
a) Courriel
b) Téléphone
c) Visioconférence
d) Message texte
e) Outil de communication intégré à Moodle
f) Vidéo (préenregistré par l'enseignant ou provenant d'une source externe)
g) En présence
h) Autre
9) Autres détails à propos de l'action
10) Effets perçus de l'action sur le ou les élèves

NOTES

1. Des noms fictifs unisexes ont été attribués aux participants afin de conserver leur anonymat.
2. Ici, le total de situations (1 278) diffère du nombre d'entrées aux journaux de bord (1 183) parce qu'un certain nombre d'actions posées par les participants avaient plus d'un objectif. Par exemple, une action posée par Dominique auprès d'un groupe d'élève visait à la fois à offrir une

rétroaction à la suite d'une remise de travail et à mener une intervention en lien avec une difficulté reliée à la motivation.

3. Ici, le total de moyens utilisés pour mener les actions (1 194) diffère du nombre d'entrées aux journaux de bord (1 183) parce que certaines actions ont été menées simultanément par deux moyens. Par exemple, Alex a apporté du soutien à un élève qui éprouvait des problèmes techniques d'abord à travers la messagerie Teams et ensuite par visioconférence.

RÉSUMÉS

L'article présente les premiers résultats d'une recherche qui porte sur la formation à distance au secteur des jeunes pour les cours du domaine de l'univers social au deuxième cycle du secondaire au Québec. Prenant appui sur le concept de présence transactionnelle et sur les dimensions du soutien aux apprenants en formation à distance, les résultats de la recherche indiquent que, selon la vision des enseignants, les élèves vivent des difficultés d'ordre motivationnel. Parallèlement, les enseignants peinent à assurer une présence forte auprès des élèves pour les soutenir.

The article presents the first results of a research aimed at distance learning in the youth sector in social studies courses of the second cycle of secondary education in Quebec. The research relies on the concept of transactional presence and the dimensions of student support in distance learning and shows that according to the teachers, students seem to be going through motivational difficulties. At the same time, teachers have a hard time creating a strong presence to help the students.

INDEX

Keywords : distance learning, secondary education, transactional presence, student support, Quebec

Mots-clés : formation à distance, enseignement secondaire, présence transactionnelle, soutien aux apprenants, Québec

AUTEURS

ALEXANDRE LANOIX

Université de Montréal

SERGE GÉRIN-LAJOIE

TÉLUQ

MARC-ANDRÉ ÉTHIER

Université de Montréal

BRUNO POELLHUBER

Université de Montréal

NORMAND ROY

Université de Montréal

De l'alliance thérapeutique à l'alliance pédagogique : l'essence d'une collaboration éducative

Didier Paquelin et Chantal Bois

Introduction

- 1 Les mois écoulés ont remis sur le devant de la scène pédagogique la question de l'accompagnement, interrogeant l'articulation présence/distance. La désinstitutionnalisation partielle des espaces-temps de la formation et de l'apprentissage a conduit à repenser les présences dans leurs déclinaisons physiques et numériques afin d'assurer la permanence de la relation pédagogique dans la diversité de ses fonctions (cognitive, métacognitive, socioaffective...). Les travaux antérieurs conduits sur le thème de l'accompagnement ont permis d'en comprendre les rôles et les postures associées (Paul, 2004 ; 2016), qu'il s'agisse de diriger, guider ou suivre l'apprenant (Le Bouédec et al., 2001 ; Papadopoulou, 2021 et Caron, 2021) dans sa dynamique d'apprentissage. Ces études et recherches réalisées dans un contexte de relative stabilité n'ont pu traiter pleinement des conséquences de l'incertitude et de l'indéterminé dans les pratiques d'accompagnement.
- 2 Les récentes situations vécues confirment l'importance de l'accompagnement comme présence « à l'autre », plus précisément comme l'articulation de multiples présences (affective, cognitive, éducative, environnementale, pédagogique, personnelle, physique, sociale), dont l'un des objectifs est de préparer à l'absence, ces temps où l'étudiant doit exercer pleinement sa capacité à être acteur pour réaliser les activités d'apprentissage proposées en dehors d'un face-à-face avec un enseignant. L'accompagnement, tel qu'abordé, a une visée éducative émancipatrice reposant sur un engagement mutuel des acteurs (enseignants, tuteurs, apprenants). Pour ce faire, cela suppose de reconnaître pleinement l'apprenant comme acteur, voire auteur, pas uniquement de ses propres apprentissages, mais bien de la forme qui les contient. Dans cette perspective où l'apprenant est reconnu comme acteur de ses apprentissages, nous

proposons d'aborder l'accompagnement sous l'angle de l'alliance pédagogique, cette relation de présence fondée sur la reconnaissance faite à l'autre de contribuer au processus d'apprentissage et à la réalisation d'un projet de formation.

- 3 Cet article s'inscrit dans la continuité de travaux antérieurs portant sur l'accompagnement des étudiants à distance (Paquelin, 2004 ; 2011) et sur la médiatisation de l'alliance thérapeutique (Goulinet-Fité & Paquelin, 2018) pour soutenir le *care* auprès de seniors en situation de vulnérabilité et de perte d'autonomie. Il est le fruit d'une construction épistémique ancrée dans une recherche doctorale dont le but est d'analyser en quoi et comment la maîtrise et la mobilisation de compétences communicationnelles par des enseignants intervenant dans des cours proposés pour tout ou partie à distance participe du tissage d'une alliance pédagogique qui fait débiter et soutient l'engagement et la persévérance des apprenants. Cet essai mobilise un corpus de textes qui fondent l'étayage scientifique de cette proposition, qui sans mobiliser les résultats de la recherche en cours, explicitent la pertinence de la notion d'alliance pédagogique, ses dimensions, plus particulièrement l'intersubjectivation, la confiance et la reconnaissance de l'autre, à partir desquelles un référentiel de compétences communicationnelles est présenté.

De la relation pédagogique à l'alliance pédagogique

- 4 La notion d'alliance pédagogique tient ses origines de l'alliance thérapeutique, concept qui prend sa source dans les travaux conduits sur la relation soignant-soigné (Sterba, 1913, dans Bouchard, 2014). Despland et al. (2000) présentent les origines de l'alliance thérapeutique comme étant un concept clé dans le rétablissement du patient. Pour Ellyson (2017), l'alliance thérapeutique serait un processus qui permettrait au thérapeute et au patient de se mettre d'accord sur les buts de la thérapie, de collaborer dans une alliance basée sur la confiance, de s'accepter mutuellement et de reconnaître la compétence du thérapeute.
- 5 La collaboration est au centre de cette alliance, comme le rappellent Bioy et Bachelart (2010). Ces auteurs attribueraient l'origine de l'alliance thérapeutique à Freud qui soutenait que la collaboration et la motivation font partie d'une « dimension non objectivable », mais nécessaire à l'alliance thérapeutique. Pour Freud, le traitement ne peut être efficace s'il n'y a pas de « transfert » et un engagement de la part du patient à ce qu'il appelle une alliance de « travail » (Bouchard, 2014). Ce transfert, présent dans l'alliance thérapeutique, rejoindrait la compréhension du patient dans les actes d'intersubjectivité de la communication entre le médecin et le patient. Cette intersubjectivité serait à la fois la prémisse et le produit de la collaboration entre le médecin et le patient par une compréhension mutuelle. Cette alliance semble s'établir par la présence d'un tiers qui est objet de discussion, de négociation, d'intersubjectivation. Dans ce contexte singulier, ce tiers peut être un traitement. Stern (2005) rappelle l'importance du partage d'expérience de toute sorte dans tous les contextes, et ce, autant au niveau affectif, cognitif ou à un tout autre niveau. Pour cet auteur, ce partage permettrait à une autre personne de ressentir l'expérience vécue par son interlocuteur, de tisser un lien et de participer au processus de production du sens entre les acteurs engagés dans l'interaction, qu'il s'agisse du sens en tant qu'actions dirigées vers un but, ou du sens en matière de significations des actions.

- 6 Ce processus d'intersubjectivation qui soutient l'alliance thérapeutique serait un construit dans le cours d'action, celui qui organise la dynamique d'enseignement-apprentissage. Ce qui suppose, pour Freud (1912), « de créer un lien avec le patient en lui manifestant de l'intérêt », un lien qui considère la dimension affective qui unit soignant-soigné, tout en maintenant une « juste distance ». Selon Ellyson (2017), cette alliance permettrait une coopération et une résistance dans le transfert, sans vraiment s'en rendre compte. Ce lien serait essentiel afin d'atteindre les objectifs de la thérapie. Cette construction de liens participerait de la constitution d'une unité d'action indivisible constituée du soignant et du patient. Cette notion fait écho aux travaux relatifs au tiers éducatif (Xypas, Fabre, Hétier, 2011), cet objet qui cristallise les attentions, les intentions et organise l'action des acteurs concernés.
- 7 Cette construction se réalise dans un climat positif engageant, propice à une dynamique collaborative (Sterba, 1913, dans Bouchard, 2014). C'est en fait une reproduction de la relation entre le parent et l'enfant, qui reconnaît chez ce dernier une capacité développementale autonomisante. L'approche de Rogers (1957), centrée sur le patient, rappelle l'importance du lien établi entre soignant et soigné pour le bon déroulement de la thérapie. Il serait possible de parler ici d'alliance thérapeutique entre le thérapeute et le patient. Pour Rogers, ce lien entre le thérapeute et le patient peut se construire si les conditions suivantes sont réunies :
1. Two persons are in psychological contact. 2. The first, whom we shall term the client, is in a state of incongruence, being vulnerable or anxious. 3. The second person, whom we shall term the therapist, is congruent or integrated in the relationship. 4. The therapist experiences unconditional positive regard for the client. 5. The therapist experiences an empathic understanding of the client's internal frame of reference and endeavors to communicate this experience to the client. 6. The communication to the client of the therapist's empathic understanding and unconditional positive regard is to a minimal degree achieved (Rogers, 1957, p. 1).
- 8 Certains chercheurs en santé, dont Telio, Ajjawi et Regehr (2015), ajoutent une dimension pédagogique à l'alliance thérapeutique. Une éducation thérapeutique permettant au patient de comprendre son traitement et, ainsi, d'y adhérer, reprenant le principe que le sens précède la connaissance. En contexte éducatif, cela renvoie à la nécessité pour l'enseignant d'explicitier son intention pédagogique pour permettre à l'apprenant de percevoir le sens de ce qui lui est proposé au-delà du contenu à apprendre. Cette alliance, par la proximité cognitive et affective qu'elle établit entre soignants et patient, renforce l'efficacité des feedbacks contribuant à la réussite d'un traitement chez un patient (Telio, Ajjawi & Regehr, 2015). Pour ces auteurs, cette alliance pédagogique s'inscrirait dans un partage expérientiel qui dépasse la simple livraison d'un message d'un émetteur à un récepteur. Elle serait une nouvelle réalité de l'émetteur et du récepteur qui viendrait créer, cocréer de nouvelles informations, de nouveaux objets de connaissance dans une dynamique d'élaborations de communs. Elle exerce tout autant qu'elle résulte de régulations des différents processus d'apprentissage du patient. Elle supposerait une compréhension de l'information reçue autant de la part de l'intervenant que du patient, de la mise en place de l'information et de la cocréation des opportunités. L'alliance pourrait advenir pour autant qu'il y ait coconstruction de sens, ce qui serait rendu possible par le caractère intersubjectif des échanges. Ce serait pourquoi l'émetteur ne serait pas seulement là pour transmettre de l'information, mais permettrait des interactions « appropriatives » et « émancipatrices » avec le récepteur. C'est dans ce partage que la compréhension, par

les acteurs engagés dans l'interaction, se développerait selon un processus d'intersubjectivation et d'individuation. C'est ce que Rogers (1977), dans la présentation de son approche *L'enseignement centré sur la personne*, décrit comme premier élément devant provenir de la « personne qui facilite l'apprentissage », le partage avec les autres, une socialisation active et impliquante.

- 9 Partant de la posture d'un enseignant, la création d'une alliance pédagogique supposerait d'entamer un processus d'intersubjectivation avec l'apprenant, complétant la définition de Legendre (2005), pour qui la relation pédagogique est « l'ensemble des interactions du domaine cognitif, affectif et social entre apprenants et enseignant qui vise l'apprentissage et l'épanouissement de la personne ». Telio, Ajjawi et Regehr (2015) ajoutent à cette définition l'élément de collaboration et de confiance mutuelle dans ces interactions et nomment ce concept l'alliance pédagogique. Pareillement à une situation de soin, la confiance mutuelle entre l'enseignant et l'apprenant aiderait l'apprenant autant sur le plan affectif que cognitif. Elle favoriserait chez l'enseignant et l'apprenant des échanges réels et la compréhension de ces échanges par l'émetteur et le récepteur. Autrement dit, la confiance mutuelle aiderait l'apprenant et l'enseignant à entrer dans une intersubjectivation pouvant assurer une coconstruction de l'objet de communication. Pour ces auteurs, une alliance pédagogique est définie comme étant la compréhension mutuelle des buts ou des objectifs, de la façon de les atteindre, de la croyance mutuelle en la valeur de leur relation et de la confiance qui s'est établie dans cette relation.
- 10 En résumé, selon Despland et al. (2000), toutes les définitions du mot alliance présentent un élément de collaboration et de négociation avec le patient ancré dans un climat de confiance qui soutient un lien affectif entre le patient et le thérapeute. Cette alliance participerait au résultat de la thérapie tout particulièrement en raison de l'engagement collaboratif des partenaires de la relation pour l'atteinte d'un but commun. Ces auteurs présentent deux phases à l'établissement de l'alliance. La première fait appel au climat affectif présent entre le patient et le thérapeute. Cette phase permettrait d'inscrire dans une temporalité acceptable l'attente de l'efficacité du traitement. Cette alliance thérapeutique est de nature dynamique, autopoïétique et par conséquent évolue durant le traitement, elle se noue et se dénoue pour se renouer. Cela suppose qu'il y ait conscientisation par le patient de cette dynamique singulière d'actualisation permanente de cette relation collaborative d'alliance. La seconde phase réfère à la perception que le patient a du travail que lui-même et le thérapeute peuvent faire pour l'aider dans ses difficultés. Pour Despland et al. (2000) et Bioy et Bachelart (2010), l'alliance thérapeutique est en continuelle « restauration », restauration de l'alliance qui soutient la restauration narcissique du sujet, rejoignant en cela la théorie psychanalytique, restauration qui participe du renforcement de l'estime de soi et de la confiance en soi, composantes de l'engagement et de la persévérance.

La confiance dans l'alliance pédagogique

- 11 La confiance est définie d'une façon très générale par le dictionnaire Larousse comme étant « le sentiment de quelqu'un qui se fie entièrement à quelqu'un d'autre, à quelque chose » (Larousse). Pour Marzano (2010, p. 56), « faire confiance à quelqu'un signifierait dès lors envisager la possibilité d'une coopération ». Il poursuit en mobilisant les apports du sociologue Hardin, rappelant sa « théorie de la confiance fondée sur l'idée

d'intérêts enchâssés (*encapsulated interests*) » (*ibid.*). L'alliance serait la résultante et le support d'une coopération visant des intérêts enchâssés entre enseignants et apprenants.

- 12 Doré (2017) définit la confiance comme étant une composante de l'estime de soi, laquelle est « une attitude plus ou moins favorable envers soi-même, la manière que l'on se considère, le respect que l'on se porte, l'appréciation de sa propre valeur dans tel ou tel domaine » (*Petit Larousse de la psychologie*, 2008). Pour Rosenberg (1979), cité par Martinot (2001, p. 484), « L'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent (Rosenberg, 1979) ». Dozot, Piret et Romainville (2009) définissent l'estime de soi comme la capacité qu'a une personne à comparer ce qu'elle est et ce qu'elle voudrait être. L'estime de soi est basée sur le jugement que l'étudiant reçoit de son entourage. Il va de soi que plus l'écart entre la perception qu'a une personne d'elle-même et ce qu'elle voudrait être est petit, plus cette personne aura une estime d'elle-même élevée. L'établissement d'une alliance pédagogique contribuerait, chez l'apprenant, au renforcement externe de l'estime de soi consécutivement au sentiment de confiance qui s'installerait entre les protagonistes de cette communication.
- 13 Dargère (2016) présente le concept de confiance comme étant intimement lié au concept d'engagement, rejoignant le sentiment de compétence développé dans certaines théories de la motivation (Viau, Joly & Bédard, 2004). Pour cette auteure, la confiance s'établirait dans les interactions que l'apprenant pourrait avoir avec tout ce qui l'entoure (l'enseignant, les autres apprenants, l'espace, le matériel, l'institution...). Cette confiance serait reliée aux stratégies que les partenaires de l'alliance mettent en place durant l'interaction. Ainsi la confiance serait tant objective que subjective et participerait à la création de l'alliance pédagogique, résultant de trois processus : le processus de légitimité, le processus de structuration et le processus de coopération. Le processus de légitimité comprendrait une dimension encadrante provenant de l'institution et une dimension cognitive. La confiance cognitive participerait à la confiance que les hautes autorités donnent à l'enseignant dans le cadre de son emploi, à la confiance que l'apprenant mettrait dans les savoirs de l'enseignant et dans la capacité de l'enseignant à être l'intermédiaire entre le savoir et l'apprenant. Le processus de structuration comprendrait une dimension transactionnelle qui permettrait une négociation entre l'enseignant et l'apprenant et une dimension contractuelle qui relierait la crédibilité que l'apprenant a envers ce que l'enseignant réalise (enseignement, gestion...) dans le déroulement des activités, que ce soit en classe ou à distance. Enfin, le processus de coopération ferait en sorte que l'enseignant et l'apprenant puissent cheminer vers un but commun, ce qui suppose que l'autre soit reconnu à travers les actes de communication comme un partenaire de confiance. À la suite de ces auteurs, nous définissons la confiance en éducation comme étant un état cognitif, affectif et émotionnel dans lequel l'apprenant et l'enseignant se placent afin de pouvoir s'engager pleinement dans un acte de communication qui permettra à l'apprenant de persévérer dans son cheminement académique et de le réussir. La confiance permet un engagement mutuel de l'enseignant et de l'apprenant, lequel participe de l'intersubjectivation. En établissant cette confiance, l'étudiant pourrait augmenter son estime de lui-même, ce qui soutiendrait son désir de persévérer dans ses travaux scolaires (Dargère, 2016).

Les confiances, processus et résultats de l'alliance

- 14 Par ses travaux, Brillon (2011) confirme l'importance de l'alliance dans le traitement du patient, laquelle articulerait trois dimensions : l'alliance de travail qui est la dimension cognitive, la dimension collaborative entre les acteurs de l'alliance et la dimension de confiance que le patient met dans sa relation avec le thérapeute. La confiance apparaît comme un élément très important dans la création d'une alliance entre le thérapeute et le patient. Dans sa recherche, Le Gall (2012) mentionne qu'il existe de nombreuses définitions de la confiance, concept étudié dans plusieurs domaines, par exemple en psychologie, en sociologie, en économie. À la suite d'une analyse approfondie de la signification de la confiance, elle présente la définition suivante : « La volonté de se rendre vulnérable aux actions d'une autre partie dans des conditions de risque et d'incertitude, en formulant des attentes positives sur les comportements d'autrui » (Le Gall, 2012, p. 49). Cette vulnérabilité dont il est fait mention est présente tant dans un contexte thérapeutique que pédagogique. Apprendre, c'est accepter le déséquilibre, l'ébranlement de certitudes, la prise de conscience de l'inconnu, en d'autres termes, c'est accepter une forme de vulnérabilité, une forme de « renonce[ment] à chercher la certitude dans des référentiels fixes » (Fabre, 2011, p. 205). L'établissement de cette confiance, comme composante de la création de l'alliance, suppose une compréhension mutuelle et signifiante entre les acteurs tant sur ce qui relève du contenant (modalités d'apprentissage) que du contenu (objectifs, contenus d'apprentissage).
- 15 Le Gall (2012) présente deux approches théoriques de la confiance, une approche plus rationnelle et une approche plus relationnelle. Ces deux approches seraient dominantes dans de nombreuses recherches sur la confiance. L'approche rationnelle serait de nature cognitive et basée sur ce que les compétences de l'un comme de l'autre partenaire pourraient leur apporter réciproquement. L'approche relationnelle quant à elle serait influencée par le lien social qui existerait entre les deux individus. Elle se baserait « sur la bonne foi et [...] la bienveillance des intentions et motivations du partenaire » (Le Gall, 2012, p. 43).
- Cette auteure aborde la confiance sous trois « angles » : les formes, les facettes et les niveaux de la confiance. Sans reprendre son analyse détaillée sous ces trois angles, il nous apparaît pertinent d'en ressortir les points saillants (cf. tableau 1).

Tableau 1 : Diversité des confiances, définition et fonction (d'après Le Gall, 2012)

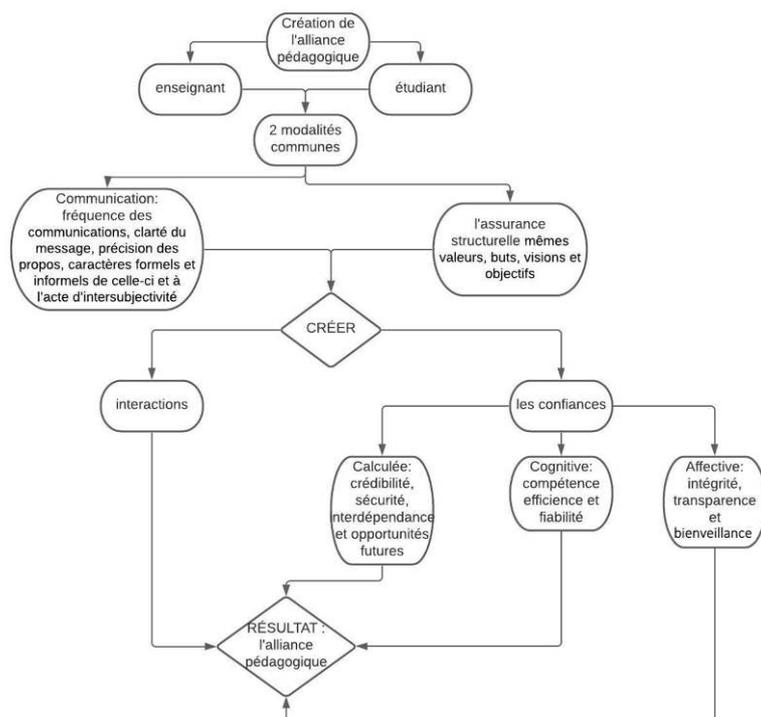
Approche	Forme de confiance	Facettes de la confiance
Rationnelle : de nature cognitive fondée sur les compétences	Calculée : récompense, peur des sanctions	Crédibilité, constance, cohérence, prévisibilité, sécurité, opportunités
	Cognitive : connaissance et réputation de la personne	Capacité, compétences, expertise, efficacité, fiabilité, responsabilité
Relationnelle : fondée sur le lien social, de nature intentionnelle et bienveillante	Socioaffective : attachement des partenaires	Discretion, équité, honnêteté, intégrité, justice, loyauté, ouverture, partage, sincérité, transparence

- 16 Premièrement, elle présente plusieurs typologies des formes de la confiance et en identifie trois : la confiance calculée qui est basée sur les récompenses et la peur des sanctions, la confiance cognitive qui serait basée sur les connaissances et la réputation de personne, et la confiance affective qui serait liée à un attachement, les partenaires agissant pour autrui. Les facettes de la confiance se présenteraient dans les différentes formes en y rattachant des caractéristiques propres. La confiance calculée serait reliée à la crédibilité, la constance, la cohérence, la prévisibilité, la sécurité et les opportunités futures. La confiance cognitive ferait référence à la compétence, la capacité, l'expertise, le sens des affaires, l'efficacité, la fiabilité et la responsabilité. Enfin, la confiance affective présenterait des caractéristiques telles que l'intégrité, l'honnêteté, la sincérité, la bonne foi, la justice, l'équité, la discrétion, l'ouverture, la transparence, le partage, la bienveillance, la loyauté, la disponibilité, la réceptivité et le soutien.
- 17 Le Gall (2012), à la suite des travaux de Zucker (1986), associe les formes et les facettes de la confiance avec trois différents niveaux de confiance : les niveaux interpersonnel, interorganisationnel et institutionnel, qui seraient présents dans toutes les formes et facettes de la confiance (Le Gall, 2012). La confiance interpersonnelle exprime la confiance qu'un individu éprouve par rapport à un autre individu. Cette confiance permettrait une meilleure coordination des interactions. Elle comprendrait la confiance intentionnelle, c'est-à-dire la confiance par laquelle un individu va aider un autre individu et sans prendre avantage de ce dernier. La confiance de compétence permet à un individu d'avoir confiance en un autre individu parce qu'il le sait compétent dans son domaine d'expertise. La confiance interpersonnelle serait également vue comme étant reliée aux aspects cognitifs et affectifs. Selon Simon (2007), elle se développerait en ayant une proximité et des communications fréquentes de qualité. Elle serait également nécessaire pour une coopération, une collaboration et une coconstruction. La confiance institutionnelle, quant à elle, référerait à une protection de l'institution, une confiance en une structure sociale formelle. Enfin, la confiance interorganisationnelle présenterait une confiance entre deux organisations. Ainsi un individu appartenant à une organisation déciderait d'avoir confiance en un individu d'une autre organisation de confiance par le fait même de son appartenance à cette dernière. Cela reviendrait à reconnaître que la notoriété institutionnelle dans la qualité de l'offre de formation à distance est un vecteur de développement de la confiance propice à l'établissement d'une alliance pédagogique.
- 18 Le Gall (2012) montre comment les confiances calculée, cognitive et affective participent de la création d'une alliance. Ces confiances sont des constructions issues des interactions entre enseignants et apprenants, rendues possibles par la concomitance de deux modalités : la communication et l'assurance structurelle. Cette assurance est constituée de « divers éléments tangibles et intangibles énoncés dans littérature qui permettent de sécuriser les actions et de renforcer la confiance » (Le Gall, 2012, p. 79), à la fois rationnelle et relationnelle.
- 19 Ces différentes confiances contribueraient à la création de l'alliance pédagogique, en étant à la fois le but et les modalités, rejoignant en cela les dimensions de la relation éducative développée par Postic (2001, p. 302), pour qui « vouloir former un être, c'est chercher à se former soi-même... », un acte singulier d'intersubjectivation qui suppose une ouverture à l'autre, un lâcher-prise, facilité par les liens de confiance qui s'établissent entre les acteurs de cette alliance. Ce qui ne va pas sans résistance de leur

part, tant cette mise en déséquilibre cognitif, comportemental et socioaffectif peut être perçue comme inhibante et insécure. À la suite de cet auteur, l'intersubjectivation peut être comprise comme « l'union d'action » entre l'acte d'apprentissage et l'acte d'enseigner.

- 20 La réduction de l'insécurité est facilitée par l'édification d'un climat de confiance qui suppose le développement de cette assurance structurelle qui se traduit par le partage de valeurs, buts, visions et objectifs communs. Ce qui nécessite un temps initial de communication, nommé implication, où il s'agit moins de viser les contenus que de définir conjointement ces communs. L'édification de ce cadre conteneur (Kaës, 2012) mobilise la confiance institutionnelle que traduit le partage d'une même culture organisationnelle, des mêmes règles et normes sociales.
- 21 Tous ces éléments appuieraient la création de l'alliance pédagogique par la présence d'interactions et le tissage de liens des confiances résultant d'une coconstruction et d'une cocréation entre l'enseignant et l'apprenant afin de pouvoir résoudre un problème commun dans un climat de communication. Ce climat communicationnel favorise les différentes confiances en permettant une compréhension de l'autre dans un acte d'intersubjectivation facilitant la communication et résultant d'un changement inhérent à l'enseignant et à ses étudiants. Ce changement serait orienté vers la motivation et la réussite scolaire de l'apprenant. Ainsi, l'enseignant qui crée cette alliance pédagogique en mobilisant les compétences communicationnelles appropriées pour pouvoir donner des feed-back à ses étudiants leur permettrait d'être motivés et de s'engager vers la réussite de leur cours (cf. figure 1).

Figure 1 : Création de l'alliance pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant (Bois, 2021)



- 22 Ainsi, pour créer une alliance pédagogique enseignant-apprenant, chaque acteur devrait être conscient de l'importance des actes communicationnels et de l'édification

d'un sentiment d'assurance structurelle qui autorise respectueusement chacun et chacune à lâcher prise pour débiter cette intersubjectivation dont l'objet devient le tiers éducatif. Ce serait en utilisant ces deux modalités que se créerait l'alliance pédagogique. Dans un contexte singulier fondé initialement sur une relation asymétrique du maître et de l'élève, l'enjeu premier est de faire naître et de développer des interactions empathiques et respectueuses avec les apprenants à la recherche d'une compréhension mutuelle des objectifs, d'une entente sur les moyens pour les atteindre (Côté et al., 2017). L'enseignant, en mobilisant les compétences communicationnelles spécifiques, pourrait permettre à l'apprenant de coconstruire cette alliance par le biais d'interactions favorisant un feed-back pertinent qui motiverait l'apprenant par la confiance perçue et la reconnaissance de son pouvoir d'agir par l'enseignant. La dimension conative de ces rétroactions serait à considérer pour soutenir la participation réactive des apprenants. Une telle dynamique permettrait d'« augmenter la satisfaction et la motivation des apprenants et diminuer la distance psychologique en formation à distance » (Racette et al., 2017, p. 9). Ce feed-back pourrait être de toutes natures possibles selon le cours donné et les modalités de présentation du cours.

- 23 Pour créer cette alliance pédagogique, l'enseignant aurait avantage à développer avec ses apprenants les trois confiances reprises entre autres par Le Gall (2012). Ces différentes confiances (calculée, cognitive et affective) associées aux interactions entre l'enseignant et l'apprenant soutiendraient la création d'une alliance pédagogique. En d'autres termes, il pourrait être pertinent de penser que si l'enseignant développe avec l'apprenant les caractéristiques propres aux différentes confiances et que des interactions sont possibles avec l'apprenant, il serait en mesure de créer une alliance pédagogique avec ce dernier, ce qui le soutiendrait dans sa persévérance et sa motivation, conditions pour réussir autant en formation à distance qu'en présentiel.

Les composantes d'une présence à distance dans l'alliance pédagogique

- 24 Les singularités de la communication dans un contexte de formation à distance supposent qu'une présence à distance soit actualisée et conscientisée par les acteurs indépendamment de la modalité (distance synchrone, distance asynchrone, hybride). Dès 1993, Jacquinet a proposé différents types de distance, rappelant l'importance du sentiment de présence. Jézégou (2010) va dans le même sens en présentant les différents types de présences à distance entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant sous trois formes : les présences cognitive, socioaffective et pédagogique. L'un des enjeux pour que se développent et se ressentent ces présences est la création d'un climat propice à l'établissement de l'alliance pédagogique. Gadbois (1974, p. 274) définit le climat de classe comme étant : « la perception globale qu'ont ses membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de cette organisation [la classe] ». Pour que le climat de classe soit favorable, il faudrait que cette perception des membres soit positive. Quant à Filiault et Fortin (2011), ils ont relevé, dans leur recension des écrits sur le climat de classe au secondaire, trois dimensions au climat de classe les plus souvent présentées : les dimensions relationnelles, les dimensions du développement personnel et les dimensions d'entretien et de changement du système, le système comprenant tous les éléments de la classe qui en assurent le bon fonctionnement. Les dimensions

relationnelles se caractériseraient par le soutien que l'enseignant donne à ses élèves, l'engagement des élèves dans la classe, la cohésion (l'affiliation) que les élèves ont entre eux, l'interaction positive entre l'enseignant et les élèves et la pertinence personnelle que l'élève perçoit de ce qui est enseigné. C'est aussi dans les dimensions relationnelles que s'établit la relation de confiance entre l'enseignant et les étudiants, ce qui aurait un effet sur les apprentissages des apprenants (domaine cognitif). Ce que Jézégou (2014) qualifie de dimension socioaffective du climat. C'est-à-dire un climat de « classe » qui permet aux étudiants d'avoir envie de travailler et donc d'être motivés par leur travail, un climat propice à l'éveil du désir d'apprendre (*libido sciendi*). Nault et Lacourse (2008) définissent le climat de classe comme étant la relation entre les apprenants et la relation entre l'enseignant et l'apprenant. Pour eux, si le respect et l'écoute sont présents, les étudiants sont plus désireux d'apprendre.

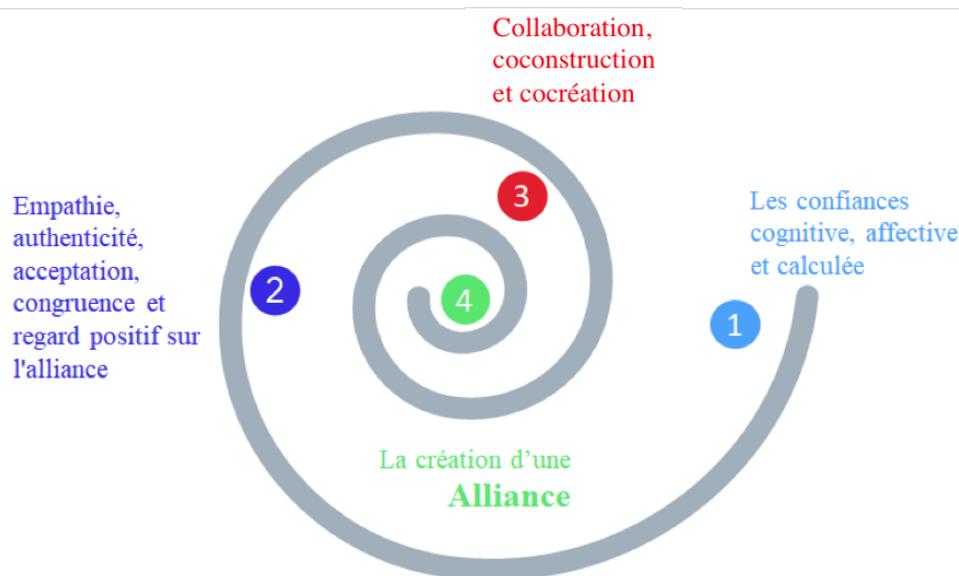
- 25 Afin de créer l'alliance pédagogique, nous proposons d'aborder la distance sous l'angle de la proximité nécessaire ou de la « bonne distance » ou « juste distance » entre l'apprenant et l'enseignant (Paquelin, 2011), qu'elle soit de nature spatiale ou aspatiale. La proximité spatiale permettrait de localiser les activités. Cet auteur la définit comme étant une spatialité physique et numérique, « toutes deux représentent des espaces au sein desquels l'apprenant va situer son action » (Paquelin, 2011, p. 573). Dans le cadre de la formation à distance, le cyberspace serait l'espace virtuel commun qui permettrait aux étudiants de trouver les ressources numériques disponibles pour cheminer dans leur cours et ressentir, par les différents canaux de communications synchrones et asynchrones, une présence à distance. La proximité aspatiale exerce une fonction organisationnelle mettant à disposition des ressources dont l'apprenant a besoin pour réussir. Elle assure des fonctions de coordination des acteurs engagés dans la réalisation des actions » (*ibid.*, p. 573). Après avoir fait l'inventaire selon plusieurs auteurs des différentes proximités, Brassard et Teutsch (2014) en ont identifié six : la proximité spatiale (localisation des lieux et des constituants), organisationnelle (organisation pédagogique de la formation), relationnelle (proximité sociale, ce qui relie les individus), technologique (capacité à utiliser les outils numériques), cognitive (moyens et méthodes pour favoriser l'apprentissage) et systémique (expérience vécue à l'intérieur du dispositif). Ces différentes dimensions participent de la création des trois formes de confiance (calculée, cognitive et socioaffective). Les proximités spatiale, organisationnelle et technologique participent notamment à la confiance calculée. Les proximités relationnelle et systémique soutiennent la confiance relationnelle socioaffective, alors que la proximité cognitive est liée à la confiance rationnelle.

Dynamique et postures

- 26 L'alliance pédagogique serait une coconstruction et une cocréation entre l'enseignant et l'apprenant afin de pouvoir résoudre un problème commun dans un climat de communication favorisant les différentes confiances et permettant une compréhension de l'autre dans un acte d'intersubjectivation facilitant la communication et résultant d'un changement inhérent à l'enseignant et à ses étudiants (cf. figure 2). L'initialisation et le développement de cette alliance s'inscrivent dans une dynamique spiralaire exprimant le processus singulier d'ajustement de cette alliance en cours de cheminement.

- 27 Dans la création de cette alliance pédagogique, l'apprenant doit être invité à jouer un rôle actif, ce qui peut être une difficulté en soi en raison de pratiques antérieures qui l'ont conduit à une posture passive. Le premier défi consiste à faire en sorte que l'apprenant s'implique activement dans son processus formatif. Cette première étape, dite d'implication, suppose des activités spécifiques qui visent une première construction commune avec les apprenants : la compréhension mutuelle des attendus et des modalités d'apprentissage.

Figure 2 : Création de l'alliance pédagogique (Bois, 2021)



- 28 Si les activités conventionnelles d'accueil (activités brise-glace) demeurent nécessaires, l'engagement des étudiants dans une participation active est l'une des priorités. L'initialisation de l'alliance pédagogique repose sur une agentivité individuelle et collective, une connaissance mutuelle pour définir les communs. L'établissement de la confiance repose sur un certain dévoilement, une ouverture à l'autre. Dans un contexte de formation, il s'agit pour l'enseignant d'explicitier ces valeurs et intentions pédagogiques, le projet de formation. L'apprenant est également invité à s'exprimer sur son projet de formation, ainsi que sur ses pratiques et préférences d'apprentissage. La mise en place d'activités spécifiques (exemples tests sur l'engagement cognitif, sentiment d'efficacité personnelle, sources motivationnelles) participe de cette connaissance mutuelle, qui au-delà d'une présentation initiale, contribue à la connaissance de soi et à la reconnaissance par l'autre. Cette implication doit être soutenue par la répétition de moments spécifiques en cours de formation au cours desquels les capacités réflexives des apprenants sont sollicitées. À titre d'exemple, l'introspection silencieuse en fin de séance, au cours de laquelle l'apprenant fait le point sur ses acquis récents et formule explicitement ce qu'il souhaiterait apprendre, contribue à maintenir l'implication. L'usage d'un journal de bord proposé aux apprenants, qui peut soutenir leur réflexivité distanciatrice, est un autre exemple. Dans cette dynamique cocreative et coévolutive, l'ajustement du design du cours en fonction de ce que les apprenants formulent participe du tissage des liens de cette alliance. Dans une telle dynamique, le tiers éducatif peut être à la fois un contenu dont l'apprentissage est attendu ou bien encore la modalité pédagogique. Dans cette

perspective, l'alliance pédagogique participe d'une dynamique de codesign dans le cours d'action. Bien entendu, cela repose sur une assurance structurelle forte et une confiance cognitive importante, lesquelles se développent pour partie dès les premières rencontres et sont dépendantes du degré de confiance institutionnelle des apprenants à l'égard de l'établissement, contribuant au développement du sentiment d'appartenance.

- 29 Le développement de l'alliance pédagogique suppose une pratique de distanciation qui permet d'assurer une régulation conjointe dans le déroulement des activités, une création conjointe de règles et modes d'action (Reynaud, 1988). Cette prise de distance collective peut conduire à des ajustements, voire des transferts de responsabilité de l'enseignant vers l'apprenant pour autant que ce transfert soit explicité et conscientisé, et qu'il s'inscrive dans la zone de capacité de chacun des acteurs, enseignant et apprenant.

Les compétences communicationnelles, au cœur de l'alliance pédagogique

- 30 Afin d'approfondir ce premier niveau de formulation, un référentiel (tableau 2) des compétences communicationnelles est esquissé à partir des travaux de différents auteurs conduisant à la formalisation de sept registres de compétences clés dont la mobilisation sera ajustée selon qu'il s'agit de démarrer l'alliance pédagogique, de la développer ou encore de la maintenir :

1. Pour faire naître l'alliance pédagogique lors d'un cours, l'enseignant doit avoir une maîtrise suffisante des éléments de communication qui servent à **établir le premier contact avec ses étudiants**, avant le début de la session, en tenant compte des caractéristiques du public et de la communication à distance.
2. Pour développer l'alliance pédagogique dans un cours, l'enseignant doit avoir une maîtrise suffisante des éléments qui lui permettent **d'instaurer un climat sécuritaire et positif** au premier cours synchrone ou aux premières communications sur le forum en tenant compte des caractéristiques du public et de la communication à distance.
3. Pour développer l'alliance pédagogique dans un cours, l'enseignant doit avoir une maîtrise suffisante de la communication **pour présenter des activités d'apprentissage engageantes**, c'est-à-dire dans lesquelles l'étudiant est actif dans ses apprentissages, en tenant compte des caractéristiques du public et de la communication à distance.
4. Pour maintenir l'alliance pédagogique dans un cours, l'enseignant doit avoir une maîtrise suffisante de la communication **pour donner de la rétroaction individuelle, détaillée et continue** durant le cheminement des étudiants en tenant compte des caractéristiques du public et de la communication à distance.
5. Pour maintenir l'alliance pédagogique dans un cours, l'enseignant doit avoir une maîtrise suffisante de la communication **pour assurer une présence active aux activités synchrones et asynchrones avec les étudiants** en tenant compte des caractéristiques du public et de la communication à distance.
6. Pour maintenir une alliance pédagogique, l'enseignant doit avoir une maîtrise suffisante de la communication **pour engager l'étudiant à prendre une part active à la conception du cours** durant la session en tenant compte des caractéristiques du public et de la communication à distance.

7. Pour maintenir l'alliance pédagogique dans un cours, l'enseignant doit avoir **une maîtrise suffisante des outils numériques** en tenant compte des caractéristiques du public et de la communication à distance.

Tableau 2 : Compétences et habiletés communicationnelles

Domaine de compétences	Habiletés
Établir le premier contact avec ses étudiants	Développer un « système relationnel » entre les interlocuteurs (Peraya, 2010). Établir un contact d'accueil et un contact entre les étudiants en mobilisant une diversité de médias (présentation en mode synchrone, via une capsule vidéo ou sur le forum).
Instaurer un climat sécuritaire et positif	Démontrer une attitude positive et de l'empathie (Rogers, 1979, dans Haudiquet, 2013). Faire preuve d'ouverture à la suite des commentaires des étudiants. Avoir une attitude appropriée en fonction de la personne à qui il parle (Telio, Ajjawi & Regehr, 2015).
Présenter des activités d'apprentissage engageantes	S'assurer que plusieurs stratégies d'enseignement-apprentissage sont utilisées avec les étudiants (Burns, 1971). Varier les modes de présentation des informations/contenus pour le cours.
Donner de la rétroaction individuelle, détaillée et continue	Adapter sa communication en fonction du profil de l'interlocuteur (Telio, Ajjawi & Regehr, 2015). Repérer ce qui motive l'apprenant (Laurent, 2008).
Assurer une présence active aux activités synchrones et asynchrones avec les étudiants	Démarrer et soutenir le développement des liens avec les étudiants et entre les étudiants. Donner des signes de présence à distance en mobilisant différentes modalités.
Engager l'étudiant à prendre une part active à la conception du cours	Mettre en place une structure de cours qui permette une coévolution avec l'étudiant dans le cours de l'action. Analyser les savoirs dans leur construction pour en dégager le sens et le partager.
Maîtrise suffisante des outils numériques	Relier la communication au dispositif technosémiotique qui inclut une analyse de la fonction conative et des alliances sociales.

- 31 Formulées dans la phase exploratoire d'une recherche doctorale conduite sur la notion d'alliance pédagogique, ces compétences sont déclinées dans un ensemble non exhaustif à ce jour d'habiletés communicationnelles. Produites à l'issue d'entretiens auprès d'enseignants et d'apprenants, quelques-unes d'entre elles sont proposées à titre d'illustration et référées à différents travaux de recherche (cf. tableau 2). La maîtrise de ces domaines de compétences et habiletés communicationnelles participe aux trois formes de confiance. Par exemple, le domaine « Établir le premier contact »

contribue tout particulièrement à l'établissement d'un lien de confiance socioaffectif et cognitif. Les compétences liées à ce domaine permettent aux apprenants d'identifier le style de l'enseignant dans sa pratique professionnelle et par exemple d'apprécier dès les premiers échanges sa discrétion, son intégrité, son ouverture, sa sincérité, sa prise en compte de l'autre.

Conclusion

- 32 En créant une alliance pédagogique, l'enseignant démarrerait une collaboration éducative émancipatrice et autonomisante, une coconstruction des apprentissages avec l'apprenant, autant dans la forme contenante que dans les modalités, les formules pédagogiques et les objets de connaissances. Elle reposerait sur la reconnaissance de l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant de sa capacité d'agir, sur une compréhension mutuelle, c'est-à-dire une intersubjectivation entre l'enseignant et l'apprenant. Au terme de cette élaboration heuristique, cinq dimensions définiraient l'alliance pédagogique : 1) le partage des intentions pédagogiques et des attentes, 2) la compréhension mutuelle des buts et des objectifs et leur négociation appropriative, 3) l'entente sur les modalités et les ressources pour les atteindre, 4) la reconnaissance faite à autrui de sa capacité à être un acteur partenaire, voire auteur, et 5) la coélaboration dans le cours d'action d'une forme pédagogique qui s'adapte à l'évolution de la zone proximale des capacités de l'apprenant, zone définie par ce qu'il pense vouloir et pouvoir agir au regard de la confiance qu'il développe vis-à-vis de ses propres capacités et des possibles qu'il décode de l'environnement d'apprentissage proposé.
- 33 La mobilisation par l'enseignant de compétences communicationnelles adaptées lors de la création de cette alliance pédagogique lui assurerait de pouvoir donner les feed-back nécessaires lors des interactions avec l'apprenant dans un climat de confiance en contexte de distance pour un cheminement vers la réussite de son cours. Plus qu'une mise en relation d'acteurs, « il ne s'agit plus de transmettre des informations mais de créer les conditions d'un partage mutuel d'un univers » (Weissberg, 2006). L'alliance pédagogique serait un processus de communication par lequel s'établit cette relation réciproque de confiance émancipatrice et autonomisante de l'apprenant. Ainsi l'alliance est tel un « processus d'autoformation personnelle, tant pour l'enseignant que pour l'enseigné » (Cosmopoulos, 1999, p. 105). L'alliance pédagogique résulterait d'une élaboration conjointe d'actions, qui en retour, contribueraient « à une organisation commune offrant des possibilités créatrices qui dépasse celle des personnes » (Lerbet-Sereni, 2004, p. 16). Ainsi l'alliance pédagogique participerait d'une dynamique capacitante au-delà de l'apprentissage de savoirs et le développement de capacités, une dynamique éducative qui conduit l'apprenant au-delà de ce qu'il percevait comme possible.

BIBLIOGRAPHIE

- Amado, G. & Guittet, A. (2012). *Dynamique des communications dans les groupes*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.amado.2012.01>
- Bouvy, T., de Theux, M., Raucent, B., Smidts, D., Sobieski, P. & Wouters, P. (2010). Compétences et rôles du tuteur en pédagogies actives. Dans B. Raucent (dir.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (chapitre 14, p. 371-396). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0371>
- Bioy, A. & Bachelart, M. (2010). L'alliance thérapeutique : historique, recherches et perspectives cliniques. *Perspectives Psy*, 49(4), 317-326.
- Bois, C. (2021, 28 mai). *Mieux communiquer pour motiver les étudiants par une alliance pédagogique en formation à distance au post-secondaire au Québec* [document inédit]. Université Laval.
- Bouchard, M.-E. (2014). *Alliance thérapeutique, expérience du thérapeute et satisfaction du client envers la thérapie : étude des relations entre ces variables* [Thèse de doctorat, université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5453>
- Brassard, N. (2012). *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire*. L'université de l'administration publique. http://www.uqac.ca/cpu/wp-content/uploads/2014/10/Profil_compétences_brassard.pdf
- Brassard, C. & Teutsch, P. (2014). Proposition de critères de proximité pour l'analyse des dispositifs de formation médiatisée. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(5). <https://doi.org/10.4000/dms.646>
- Brillon, M. (2011). L'alliance thérapeutique. Un défi constant pour le thérapeute. *Psychologie. Le magazine de l'ordre des psychologues du Québec*, 28(2), 20-23.
- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, 55-56.
- Caron, P.-A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 102-113. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-10>
- Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie*, 128(1), 97-106. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1078>
- Côté, L., Breton, É., Boucher, D., Déry, É. & Roux, J.-F. (2017). L'alliance pédagogique en supervision clinique : une étude qualitative en sciences de la santé. *Pédagogie médicale*, 18(4), 161-170. <https://doi.org/10.1051/pmed/2018017>
- Dargère, V. (2016). La confiance comme vecteur de la relation pédagogique : Formes et processus : de la légitimation à la coopération. Dans R. Delaye (dir.), *La confiance : Relations, organisations, capital humain* (chapitre 8, p. 153-166). EMS éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.delaye.2016.01.0153>
- Despland, J., Roten, Y. D., Martinez, A., Plancherel, S. & Solai, S. (2000). L'alliance thérapeutique : un concept empirique. *Revue médicale suisse*, 58, 1877-1880. <https://www.revmed.ch/RMS/2000/RMS-2315/20758>
- Dictionnaire Larousse en ligne* (2021). Confiance. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/confiance/18082>

- Doré, C. (2017). L'estime de soi : analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 129(2), 18-26.
- Dozot, C., Piret, A. & Romainville, M. (2009). L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études. Une recherche-action sur les variations de l'estime de soi d'étudiants décrocheurs pris en charge dans un dispositif de réorientation, en Communauté française de Belgique. *Orientation scolaire et professionnelle*, 39(2), 205-230.
- Ellyson, A. (2017). *La représentation de la construction de l'alliance thérapeutique et de la réparation des ruptures d'alliance chez les thérapeutes novices* [Thèse de doctorat, université de Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10831/1/D3280.pdf>
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique*. PUF.
- Filiault, M. & Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf
- Freud, S. (1912). *Selected Papers on Hysteria and Other Psychoneuroses*. Trad. par A. A. Brill. The Journal of Nervous and Mental Disease Publishing Company, Bartleby.com, 2010. <https://www.bartleby.com/280/>
- Gadbois, C. (1974). L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses dimensions. *L'année psychologique*, 74(1), 269-293. <https://doi.org/10.3406/psy.1974.28039>
- Goulinet-Fité, G. & Paquelin, D. (2018). Expressions of Trust in the Home-Based Care Relationship and Areas of Legitimacy in the Context of Digital Media. Dans C. Paganelli, *Confidence and legitimacy in health information and communication* (p. 223-250), Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119549741.ch11>
- Haudiquet, X. (2013). Le regard positif inconditionnel : comment y parvenir ? *Approche centrée sur la personne. Pratique et recherche*, 1(1), 65-78. <https://doi.org/10.3917/acp.017.0065>
- 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. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Jézégou, A. (2014). Le modèle de la présence en e-learning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire. Dans G. Lameul (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : Questionnement et éclairage de la recherche* (chapitre 6, p. 111-120). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lameul.2014.01.0111>
- Kaës, R. (2012). Conteneurs et metaconteneurs. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2(2), 643. <https://doi.org/10.3917/jpe.004.0643>
- Laurent, J.-M. (2008). Être un enseignant médiateur ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42(2), 15-32.
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. & Sthal, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation*. L'Harmattan.
- Le Gall, V. (2012). *La construction de la confiance : le cas des alliances stratégiques en biotechnologie* [Thèse de doctorat, HEC Montréal affiliée à l'université de Montréal]. <http://biblos.hec.ca/biblio/theses/003637.PDF>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Petit Larousse de la Psychologie (2008). Larousse.

- Lerbet-Sereni, F. (2004). *La relation pédagogique : éclairage systématique et travail des paradoxes*. https://psyaanalyse.com/pdf/RELATION_PEDAGOGIQUE_ECLAIRAGE_SYSTEMIQUE_ET_TRAVAIL_DES_PARADOXES.pdf
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance. *Études*, 2010/1, 412, 53-63.
- Nault, T. & Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe. Une compétence à développer*. Les éditions CEC.
- Papadopoulou, M. (2021). Approche ingénierique de la formation ouverte et à distance (FOAD) : une étude empirique réalisée auprès de six formations universitaires à distance en contexte de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 48-61. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-06>
- Paquelin, D. (2004). Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif. *Distances et savoirs*, 2004/2-3(2), 157-182.
- Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Peraya, D. (2010). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque. *Revue européenne des sciences sociales*, 36(111), 171-188.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. <https://doi.org/10.3917/puf.post.2001.01>
- Racette, N., Poellhuber, B., Bourdages-Sylvain, M.-P. & Desjardins, G. (2017). *Enseigner et apprendre avec le numérique*. Presses de l'université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23266>
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29(1), 5-18.
- Rogers, C. R. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on personal power*. Delacorte.
- Rogers, C. R. (1979). *Un manifeste personnaliste*. Dunod.
- Rosenberg, M. (1979). *Components of Rosenberg's self-esteem scale. Conceiving the self*. Basic Books.
- Sarpentier, C. (2015). *Étude de cas unique analysant l'attrait de l'utilisation de l'enseignement explicite comme support dans les interventions écrites effectuées par des tuteurs de la Téluc [Mémoire de maîtrise, Téluc]*. Papyrus. <https://r-libre.teluc.ca/810/>
- Simon, É. (2007). La confiance dans tous ses états. *Revue française de gestion*, 175(6), 83-94.
- Sterba, R. (1934). The fate of the ego in analytic therapy. *The International Journal of Psychoanalysis*, 15, 117-126.
- Stern, D. (2005). Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi ? Comment ? *Psychothérapies*, 4(4), 215-222. <https://doi.org/10.3917/psys.054.0215>
- Telio, S., Ajjawi, R. & Regehr, G. (2015). The "Educational Alliance" as a Framework for Reconceptualizing Feedback in Medical Education. *Academic Medicine*, 90(5), 609-614. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000560>

Thompson, M. & Leavy, S. (1994). The Concept of Transference (“The Dynamics of transference,” 1912, and “Observations on Transference-love,” 1915). Dans *The truth About Freud’s Technique: The Encounter With the Real* (p. 175-191). NYU Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qfvqq.28>

Viau, R., Joly, J. & Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l’égard d’activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l’éducation*, 30(1), 163-176. <https://doi.org/10.7202/011775ar>

Watts, S., Marchand, A., Bouchard, S. & Bombardier, M. (2017). L’alliance thérapeutique lors d’une télépsychothérapie par vidéoconférence pour un trouble du spectre anxieux : Recension systématique des écrits. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 277-302. <https://doi.org/10.7202/1040171ar>

Weissberg, J.-L. (2006). *Entre présence et absence*. Réseaux humains / Réseaux technologiques. <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document9a31.html?id=429#tocto1>

Xypas C., Fabre, M. & Hétier, R. (2011). *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et formation*. De Boeck.

Zucker, L. G. (1986). Production of trust: Institutional sources of economic structure, 1840–1920. *Research in Organizational Behavior*, 8, 53-111.

RÉSUMÉS

De nombreuses recherches rappellent l’importance pour un étudiant en formation à distance ou en présentiel d’être motivé pour réussir ses activités d’apprentissage et son cheminement scolaire. Cette motivation semble liée à la qualité de la relation pédagogique, et plus encore à l’alliance pédagogique en formation à distance, que l’enseignant développe avec ses étudiants. Dans cette perspective, la capacité de l’enseignant à communiquer avec ses étudiants dans une formation à distance est un objet de recherche en soi d’autant que les travaux dans ce domaine sont peu nombreux, laissant de multiples interrogations quant à la nature des compétences communicationnelles à mobiliser afin de permettre à l’étudiant de persévérer et possiblement de réussir son cours.

From the therapeutic alliance to the pedagogical alliance: the essence of an educational collaboration

Many studies point out the importance for a student, in distance learning or face-to-face, to be motivated to succeed in his learning activities and his academic progress. This motivation seems linked to the quality of the pedagogical relationship, and even more, to the pedagogical alliance that the teacher develops with his students. In this perspective, the ability of the teacher to communicate with his students in distance learning is a subject of research, especially since research in this field is scarce, leaving many questions on the nature of the communication skills to mobilize to allow the student to persevere and possibly succeed in his course.

INDEX

Mots-clés : alliance pédagogique, compétence communicationnelle, motivation, confiance

Keywords : pedagogical alliance, communication skills, motivation, confidence

AUTEURS

DIDIER PAQUELIN

Professeur titulaire. Chaire de Leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur. Directeur des programmes de 2^e et 3^e cycles en technologie éducative. Université Laval (Québec)

CHANTAL BOIS

Étudiante au doctorat en technologie éducative. Université Laval (Québec)

Varia

Étude sur l'influence du « chercheur-apprenant » dans des recherches collectives en éducation

Study on the influence of the “learner-researcher” in collective educational research

Jean-Michel Perez

Introduction

- 1 Cette communication s'inscrit dans le cadre large de notre champ d'étude et de recherche concernant le rapport enseignant et chercheur dans la pratique de travail en groupe, articulé à une problématique liée aux praxéologies enseignantes inclusives. Nos recherches ont été conduites dans le contexte des classes d'inclusion scolaire (CLIS 2008) puis, à partir de 2012, dans un contexte ordinaire de scolarisation. Elles ont été appréhendées à travers une démarche qui s'est progressivement constituée en un dispositif de type prototypique *phénoméno-praxéologique*, ce dernier ayant fait l'objet de travaux et d'une diffusion scientifique abondante (Perez & Suau, 2019 ; Perez, 2019 ; Assude, Perez, Suau & Tambone, 2018 ; Perez, Assude, Suau & Tambone, 2017a, 2017b ; Carême & Smouts, 2017 ; Suau & Assude, 2016). En s'ancrant dans le champ de la théorie anthropologique du didactique (TAD), lui-même considéré comme contributif à la TACD, il nous a permis de saisir certains phénomènes liés à la *pratique du travail en groupe* et plus spécifiquement du point de vue du rapport enseignant-chercheur (Perez, 2018, 2019, 2021) dans une finalité de « recherche-formation » (Macaire, 2019) où s'instaure un double mouvement *de et vers* les chercheurs et *de et vers* les formés (*ibid*, p. 90). Les différentes notions au cœur desquelles s'analysent ces pratiques dans les institutions qui les organisent ouvrent sur la problématique du changement au sein d'un rapport en tension entre reproduction et innovation et où l'enseignant-chercheur (C) se trouve également interrogé tant au niveau de son épistémè que de son outillage praxéologique.

- 2 L'hypothèse sur laquelle nous produisons notre réflexion présuppose que le chercheur en tant qu'évaluateur, animateur, concepteur du dispositif, voire formateur dans le système enseignant-chercheur (C) – enseignants (E) est susceptible de surdéterminer, orienter et diriger ces groupes de travail dans le cadre d'implicites, voire de préjugés pouvant faire obstacle à la problématique du changement, pourtant recherchée et affichée pour les participants (notion d'influence). Nos précédents travaux nous invitent à considérer que ce changement concerne le chercheur lui-même pris dans un dilemme de cohérence et de rapport aux normes, tant dans ses conceptions éthiques, philosophiques que méthodologiques et interprétatives. De ce point de vue, nous posons qu'il serait souhaitable pour tout chercheur désireux de travailler en cohérence épistémologique « avec » les enseignants de suspendre d'abord cette intention (travailler en groupe) – certes louable mais sans doute extrêmement difficile à assumer – et de la conditionner à une réflexion sur le *chercheur-apprenant* (Perez, 2018, 2021) portant sur les conditions et les obstacles liés à ce type d'approche.

Problématique pratique : des textes d'orientations de politiques éducatives sur une école de la diversité qui demeurent un défi pour les professionnels de l'éducation, au risque de souffrances

- 3 Penser la formation des enseignants à l'éducation inclusive par le prisme des recherches collectives est une dimension de plus en plus attendue par les politiques publiques en France. C'est une dimension du travail enseignant récente qui s'inscrit dans l'évolution même du système éducatif français. Récente, car elle se découvre à l'aune d'une demande fonctionnelle, à partir des années 2005, visant à rendre possible l'accessibilité au sein de l'école ordinaire de tous les publics en âge d'être scolarisés. Mais si cette évolution « inclusive » traduit une volonté de généralisation de l'accès à l'étude primaire, secondaire et même universitaire des publics reconnus comme institutionnellement handicapés, la massification engendrée par ce flux d'élèves sans pour autant infléchir la structuration du système éducatif constitue un « défi pour les enseignants et plus largement pour les membres de la communauté éducative » (Ebersold & Detraux, 2003 ; Plaisance, 2006). Il est en effet établi que malgré des dispositifs législatifs qui présentent une architecture de plus en plus sophistiquée, sans pour autant remettre en cause la norme scolaire dominante (Suau & Assude, 2016), la scolarité pour ces publics reste particulièrement heurtée dans un environnement éducatif inégalitaire (Ebersold, 2015) jusqu'au cœur même de l'activité d'apprentissage des élèves BEP en mathématiques (Pelgrims, 2010 ; 2016) et qu'ils ne permettent donc pas d'impulser un « changement de la forme scolaire et de normativité » (Go, 2012, p. 180). Dans ce contexte, de plus en plus de rapports tant internationaux que nationaux encouragent le développement de recherches collaboratives en faveur d'une école inclusive (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016), entendues de façon générale comme « des recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation du quotidien ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon & Seibel, 1988, p. 13). Ce type de recherche pouvant ainsi être considérée « pour les chercheurs, comme une voie prometteuse de légitimation scientifique de leur champ et pour les enseignants comme des lieux de réponse à leur question professionnelle » (Vinatier, 2014, p. 250). Ce travail

partagé (Piot, Marcel & Tardif, 2009) engagerait non seulement les enseignants à planifier ensemble, mais également à mettre en œuvre, avec la contribution de chercheurs, des situations de travail « collectives ».

- 4 Mais d'autres travaux mettent en garde sur une illusion de la collaboration, quand bien même cette dernière semblerait productive aux acteurs engagés. Dans l'ouvrage dirigé par Pelgrims, Assude et Perez (2021), l'enquête menée sur un dispositif d'ingénierie coopérative de deux enseignantes qui copréparent avec le chercheur une séquence de lecture et de compréhension d'un texte fait émerger de redoutables obstacles à la pratique du travail de groupe (Toullec-Théry, 2021, p. 77-91). En effet, malgré des habitudes de travail régulières comprenant huit séances filmées de plus de cinquante minutes, des réunions d'ingénierie didactique coopérative, enregistrées et transcrites, des temps de négociation pour chaque séance à venir, mais aussi de coanalyse d'épisodes précédents, laissés au choix des enseignantes, il en ressort que « chaque protagoniste conserve ses manières d'appréhender la situation d'enseignement-apprentissage [...] ne se départissent pas d'une pédagogie magistrale [...] agissent ensemble au prisme du handicap envisagé comme un manque » ou encore que le procédé « n'engage pas les co-enseignantes à des adaptations spécifiques de la situation collective » (*ibid*, p. 89-90). La pratique de travail en groupe, même outillée par une ingénierie conséquente, ne semble pas être une condition suffisante pour entraîner une transformation de pratiques susceptible de produire une accessibilité aux savoirs pour des élèves éloignés de la norme. La « bonne volonté », même armée des techniques et technologies de l'ingénierie coopérative, ne semble pas suffire à impulser le changement attendu et conduit d'ailleurs Marie Toullec-Théry, dans son chapitre d'ouvrage, à identifier au pire « des pratiques de juxtaposition au sein de la classe et non de coopération » ou au mieux « une impuissance à percevoir le problème professionnel posé par la diversité des publics accueillis » (*ibid*, p. 90).
- 5 Dans une autre étude portant sur la formation des futurs enseignants à une question vive de l'école, l'inclusion et le plurilinguisme, Macaire et Behra (2020) mettent en évidence trois paramètres de l'analyse de l'action préprofessionnalisante : « la dimension individuelle vs collective de la construction d'un savoir sur une notion en reconfiguration ; les interactions dans la co-construction d'un savoir ; les interrelations au sein d'un groupe en formation » (*ibid*, p. 250). Ces auteures aboutissent à une double conclusion proche de la précédente. D'une part, le changement ne sera envisageable que si les interactions sur l'objet de savoir à enseigner et les interrelations entre les sujets formés se déroulent dans un *espace-temps de co-intéressement* où alternent, selon l'auteure, le *je* individuel, le *je* collectif et le *nous* lors de certaines activités. Dans cet espace-temps se joue alors « une prise de conscience de l'expérientiel, sous deux angles complémentaires, expérimenter et expérencier... Chaque étudiant pourrait alors développer sa propre professionnalité *avec et par* les autres » (*ibid*, p. 253). Et, d'autre part, « la formation est perçue comme un cheminement, une réalisation de soi *avec et par* les autres. Les savoirs s'y inscrivent dans une trajectoire d'appropriation dynamique ». Mais cette appropriation elle-même est source de tensions voire de paradoxes, puisque se réalisant « en même temps et selon les formés, par des avancées, certes, mais aussi des retours en arrière, voire des régressions » (*ibid*, p. 254).
- 6 Les chausse-trappes du *travailler ensemble* sont nombreuses. Dans notre dispositif, cette difficulté a pu aussi être repérée par les enseignants qui ont alors choisi de suspendre le travail en petits groupes d'élèves dans la classe à la suite de leurs observations,

reconnaissant ainsi des pièges à cette approche (Carême & Smouts, 2017). Ainsi, si la pratique du travail en groupe pose des questions tant au niveau du groupe des EC-E que dans un autre contexte, au niveau d'un groupe de classe d'élèves avec un enseignant, nous pouvons alors supposer que le problème soulevé par cette pratique est bien plus générique que spécifique, comme cela apparaissait en premier lieu. Le problème commun à ces deux situations semble renvoyer à la responsabilité de celui qui en a la charge : le chercheur pour le dispositif qu'il met en place et l'enseignant pour la situation didactique/pédagogique ». Dans cette contribution, nous défendons l'idée que la participation pluricatégorielle des acteurs à des dispositifs collectifs de recherche – en vue de permettre un changement des pratiques pour mieux appréhender la diversité des publics, notamment lorsque ces derniers sont reconnus comme institutionnellement handicapés –, demande à interroger l'accompagnement du chercheur lui-même en tant qu'instigateur de ces projets, responsable et organisateur du dispositif effectivement mis en place, garant de la méthodologie et de la diffusion scientifique qui – souvent – en découle.

- 7 La présente communication est ainsi structurée en deux parties. Il s'agira d'abord de s'intéresser à un positionnement au sein des démarches collectives de recherche qui, à partir de l'irrigation conceptuelle de Rogers (1942), Ferry (1971), Douglas (1986/1999), Chevallard (1992), sous-tend notre conception de la pratique du travail en groupe entre C et E dans une intention de produire des connaissances et des usages à propos de l'éducation et des pratiques inclusives (Perez, 2018). Cette conception, ancrée également dans des observations *in situ*, permet aussi de délimiter trois illusions à cette pratique du travail en groupe : l'illusion de libération de l'anxiété, l'illusion de la saisie de l'objet, l'illusion d'une relation d'égalité entre C et E. Ces trois illusions demanderont ensuite à revisiter l'éthique de l'accompagnement du chercheur dans un dispositif de recherche à visée transformative.

Qu'est-ce que la pratique du travail en groupe ?

Première délimitation : une possible libération d'une anxiété (angoisse) à son illusion

Quelques mots sur l'expérience d'un chercheur et la genèse de cette pratique

- 8 Une première expérience, d'abord dans une recherche avec des enseignants, s'inscrit dans le projet « Pratiques inclusives en mathématiques scolaires » (2008-2011). Les pratiques professionnelles enseignantes construites semblaient fortement éprouvées par le travail à mener avec le public handicapé, bien éloigné des normes. La sollicitation d'une inspectrice de l'éducation nationale pour former les enseignantes de quatre CLIS (pas forcément volontaires) fut pour ce groupe une occasion à saisir. La recherche menée dans ce cadre ne fut donc pas associée à une demande, une sollicitation des praticiens, même si leur inquiétude par rapport à ce public était grande (et même si au fil du temps, nous avons pu malgré cela faire émerger progressivement une demande et tisser des liens entre leurs questions et nos questions). Mais cette première expérience de la *recherche ensemble* permit non seulement de comprendre que la question de la prise d'information dans le système était centrale aussi bien pour les enseignants que pour les chercheurs, mais aussi que l'implication des acteurs et la relation entre les acteurs l'étaient tout autant.

- 9 À la suite de cette première expérience de *rechercher ensemble*, un second débat interne vit le jour à partir du projet « PIMS », « EPI » (2012-2020), sur la question de la contractualisation avec les enseignants. Ceux-ci ne pouvaient plus faire l'objet d'un contrat premier de formation. La question même de la formation devait être mise sous une forme d'*epochè* au sens husserlien du terme, à savoir d'une « mise en suspension », d'une « mise entre parenthèses » (Perez, 2008).
- 10 Le contrat passé avec les enseignants, ainsi qu'en ont attesté leurs témoignages lors du colloque du réseau OPHRIS 2016 et de la journée d'étude de l'ESPÉ de Lorraine 2017, reposait alors sur un *engagement singulier* portant sur la question sociale du fait inclusif. Leur entrée dans un dispositif correspondait à une question qui « faisait sens » pour ces acteurs ; une des enseignantes dans la communication « Développement professionnel et éducation inclusive : construction de compétences dans un dispositif de recherche collectif » (Perez, Benoit & Suau, 2019) de la journée d'étude précise d'ailleurs :

Mon objectif était de répondre aux questions que je me posais à propos d'un élève en situation de handicap qui avait des difficultés dans ma classe. J'ai été attirée par le côté pratique du dispositif de recherche qui allait pouvoir me permettre de me voir en classe et donc de mieux comprendre la « face cachée » des pratiques qui se constituent dans le quotidien, dans l'activité professionnelle. [...] En effet, le contexte institutionnel de la loi de 2005 m'a amené à accueillir dans ma classe des élèves en situation de handicap qui ont déstabilisé ma manière de faire classe (troubles du comportement, difficultés scolaires...). J'ai d'abord cherché des solutions centrées sur « le faire », j'ai trouvé des réponses pratiques. J'ai ensuite changé d'école et dans cette école des classes de primaire, Classe pour l'intégration scolaire (CLIS) et d'institut médico-éducatif (IME) travaillaient ensemble. J'ai donc découvert la richesse pour l'inclusion de tous les élèves du travail pluri-catégoriel entre enseignants de classes ordinaires et enseignants spécialisés, mais ce travail d'équipe était fortement dépendant de la volonté de chacun des acteurs. C'est dans ce contexte que je me suis engagée. J'ai rencontré les chercheurs du groupe et ma collègue Nelly, elle-même PEMF dans une autre école. Nous avons commencé un travail entre pairs (préparation de séances) ce qui a permis une réassurance du travail individuel et une première interrogation de mes pratiques de classe dites inclusives.

Nous retrouvons, à travers ce verbatim, une pratique qui vient interroger la recherche et qui ne s'inscrit pas d'emblée dans une commande sociale, mais dans une tension personnelle.

Quelle première délimitation ?

- 11 Nous pouvons ainsi raisonnablement penser qu'il y a, dans cette proposition de *rechercher ensemble* une réponse à des attentes (ici d'un enseignant), une forme d'un quelque chose susceptible de sécuriser, par un travail, par une relecture des pratiques, des échanges entre pairs, ou encore ses échanges avec les chercheurs, qui peuvent venir se libérer d'une anxiété (angoisse) du quotidien. Ce *rechercher ensemble* aurait donc une fonction de réassurance en donnant finalement une matière à cet inconnu inquiétant, déstabilisant de l'éducation inclusive, de la pratique inclusive dans une tension de plus en plus requise par le cadre écologique de l'école inclusive française (Perez, 2008). Mais se regrouper pour faire face à une tension n'est pas en soi un gage de sa réduction.

Une deuxième délimitation : l'Objet à fort enjeu local (OFEL) au centre de la pratique du travail en groupe ?

- 12 Ce débat sur la libération de l'anxiété (angoisse) en interroge un deuxième : celui de la saisie de l'objet au centre du *rechercher ensemble*. En effet, définir la notion de pratique en groupe revient à définir l'objet au centre de la pratique du travail en groupe, que nous qualifions d'*Objet à fort enjeu local (OFEL)*.
- 13 Il y a, déjà, l'idée que, quel que soit le niveau de connaissances ou de compétences de chacun des sujets, qu'il s'agisse de l'enseignant (nous venons d'en discuter) ou du chercheur (qui n'a pas non plus suffisamment de connaissances sur l'objet, sinon il ne ferait pas une recherche sur la question), le C et l'E sont laissés dans des pans entiers « d'ignorance ». Il y a, pour chacun d'eux, un « point aveugle ». Un OFEL (Perez, 2008, 2018) est en fait un objet mal défini dans l'institution (l'inclusion scolaire), souvent associé à un « déficit praxéologique caractérisé » (Suau, 2018 ; Suau & Assude, 2016). Si l'OFEL « inclusion » apparaît ainsi comme un bon candidat pour permettre le travail en groupe, des problèmes demeurent, dont celui de sa saisie par les EC-E dans la pratique du travail de groupe.
- 14 En effet, les praxis relatives à l'OFEL peuvent aussi entraîner pour les praticiens (qui s'y intéressent) une double contrainte qui est exprimée dans la tension entre le sujet et l'institution. Une double contrainte est une notion de l'antipsychiatrie représentant le « *double bind* » en « *knot* » (« nœud ») pour évoquer l'idée d'un enfermement qui masquerait des défaillances des relations interpersonnelles pour maintenir à tout prix l'équilibre de l'institution (Marmion, 2012). Ces nœuds relationnels sont alors susceptibles de soumettre les personnes à des contraintes ou pressions contradictoires ou incompatibles et peuvent engendrer à la fois troubles et souffrances ou encore des phénomènes de protection de déni. En ce qui concerne l'éducation inclusive, la littérature scientifique rend déjà bien compte de phénomènes identifiés dans une « rhétorique du refus » observés par de nombreux auteurs tels que Mazereau (2014), Zaffran (2013), Husson & Perez (2016).
- 15 En ce qui concerne la pratique du travail en groupe où se retrouvent des acteurs pluricatégoriels et pluriprofessionnels, les rapports liés à la place institutionnelle assignée (*topos*) sont d'une part dissymétriques et d'autre part affectés par cette dissymétrie. La relation entre enseignant.s-chercheur.s et enseignants au sein des dispositifs produits peut donc être porteuse d'effets de halo ou de contamination (Rosenzweig, 2009), dont certains dans d'autres contextes ont pu être observés, notamment dans les rapports à l'autorité et d'assujettissement à une autorité pluricatégorielle (Milgram, 1974). Ces phénomènes demeurent pourtant peu interrogés dans ces pratiques de travail en groupe et viennent interroger la production de connaissance à propos de l'OFEL. Dans le cas des premières analyses croisées impulsées par Blanchard-Laville (1997), le témoignage de l'enseignante est édifiant : « Tout le dispositif permettait une analyse approfondie tout en garantissant le respect et l'intégrité de la personne "enseignant" », mais elle énonce aussi quelques lignes plus loin : « je me suis rendu compte à quel point un enseignant pouvait être touché par certaines analyses » (p. 343). Et si un processus de régulation du dispositif a été mis en place (p. 344), l'implication entre le privé et le public, le rapport à l'autorité de l'enseignant-chercheur et des rapports d'assujettissements – et donc de connaissances et d'usages à propos de ses pratiques – sont ainsi mis en exergue. Ces différents

rapports illustrent bien là un problème fondamental de la pratique du travail de groupe défini, qui se niche dans la communication émanant du ou des « dominant.s », ici le C. S'interroger sur l'OFEL conduit donc à une troisième délimitation, tant à produire des usages que de la connaissance nouvelle à son propos. L'interaction C et E devient alors source d'une nouvelle délimitation de la pratique du travail en groupe.

Une troisième délimitation : une interaction interrogeant l'influence du chercheur

- 16 Cette troisième délimitation s'adosse pour partie à l'article paru dans *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives* numéro 86, « Éléments de réflexion entre enseignant et chercheur dans la pratique du travail en groupe » (Perez, 2019, p. 27-41). Il s'agit là de délimiter la pratique du travail en groupe à une interaction. Pourquoi ? D'abord parce que la production de connaissances se fait en interaction avec le champ des pratiques et des problématiques qui sont fondatrices de cette production même (Genthon, 1993).
- 17 Ensuite, parce que l'interaction entre recherche et action est conçue par des rétroactions, qui s'alimentent dans un mouvement continu, « une boucle récursive entre recherche et action » (Bataille, 2003). Et c'est donc bien cette interaction qui participe à la transformation de l'objet en projet et qui vient caractériser un *espace de recherche ouvert* laissant une place à l'émergence des faits qui se construisent dans l'interaction.
- 18 Ainsi, chercheur et enseignant transforment le milieu dans lequel ils sont (Morin, 1989). Si l'on admet maintenant que le chercheur évolue dans la construction même de l'objet d'étude, et que la « transformation est réciproque, sans pour autant qu'elle soit la même » (Genthon, 1993), le débat est alors de savoir comment appréhender la relation entre enseignant et chercheur dans cette interaction.
- 19 Le modèle d'affranchissement – développé par Ferry (1971) – nous sert d'appui pour conduire notre pensée, car il cherche une réponse à la question « que faut-il être pour transmettre ? ». Il s'agit, en effet, de s'intéresser à ce qui permet de « susciter des attitudes et des conduites en rapport avec le rôle que l'éducateur et l'éduqué sont appelés à jouer ». L'éducateur chez Ferry, qui est aussi le chercheur (*ibid.*, p. 184-185), est ainsi représenté comme celui qui aide à se libérer des diverses entraves (y compris celles qu'il a lui-même introduites), puisque « affranchir, c'est rendre libre, c'est délivrer de ce qui gêne » (*ibid.*, p. 17). Une pédagogie de l'affranchissement ne peut pas alors séparer l'affranchissement de l'éduqué de celui de l'éducateur et dans cette perspective la formation est à concevoir comme un entraînement à la communication et une remise en question de ses attitudes. Il s'agit de parvenir « à développer des attitudes en rapport à un rôle que cet acteur est amené à jouer, privé du support que constitue pour le maître le savoir à transmettre » (*ibid.*, p. 19).

Quelle troisième délimitation ?

- 20 Nous pouvons ainsi penser qu'établir une relation dans la pratique du travail en groupe entre chercheur et enseignant passe nécessairement par un questionnement pour le chercheur sur son rapport au pouvoir. Et c'est à travers l'identification d'une psychanalyse dite de la relation, dont l'instrument n'est autre que « sa propre personnalité », que peut se trouver exploitée une attitude en éducation, comme celle

d'un « ajustement mettant en question les structures psychiques de l'éducateur et non pas celle de l'éduqué » (*ibid.*, p. 19).

- 21 Si l'on admet maintenant que ces trois dimensions (libération d'une anxiété/angoisse, un objet à fort enjeu local, une interaction fondée sur l'influence du chercheur) participent à la définition de la notion de *pratique de travail en groupe*, nous pouvons comprendre qu'il nous faut aussi réfléchir à une *éthique de l'accompagnement* pour la soutenir, faute de quoi elle risque de demeurer illusoire et finalement contreproductive tant par rapport aux usages qu'à la connaissance à produire.

L'éthique de l'accompagnement (dans la pratique du travail en groupe) : le chercheur-apprenant

- 22 Entendons d'abord l'éthique dans sa distinction avec la déontologie, la seconde étant collective, la première, relevant d'une démarche en acte du sujet en situation – démarche qui serait soutenue de manière inconditionnelle par le sujet qui la porte. Cette définition permet de saisir une nuance qui consisterait par exemple à être en accord avec le fait de « travailler en collaboration avec les chercheurs et les praticiens pour une école qui accueille chaque élève dans sa diversité » et dans les actes surtout – et même les plus subtils –, à être en contradiction avec cette affirmation.
- 23 Pour travailler cette éthique de l'accompagnement de la pratique du travail en groupe, nous nous adossons pour partie aux travaux de Mireille Cifali (2018 ; Prot, à paraître) dans le texte « Éthique clinique en formation », qui définit l'éthique comme « un art de la recherche, de l'intervention et de la formation ». Nous revenons d'abord sur ce postulat où c'est bien « dans le quotidien que se tient la possibilité des gestes qui ont un effet pour un autre, d'où l'importance de penser en situation singulière [...] partage, échanges, recherches communes autour de ce qui parfois barre un chemin et le rend périlleux pour soi et pour d'autres ». C'est aussi, écrit l'auteure, le « recours à une éthique de l'usage du savoir acquis afin que ce dernier ne soit pas utilisé comme un pouvoir sur un autre ». Cette dimension revient à s'intéresser à la question des places – que nous travaillons donc sous la notion de topos, position et rôle –, trop souvent négligée ; de la place institutionnelle des acteurs (dissymétrie de droit) à celle de l'intelligence des personnes en situation. Cette dissymétrie, qui peut donc « tout autant être dynamique, qu'abusive », demande à être prise en compte, et à ne pas rester dans l'implicite. Elle dépend ainsi du positionnement du chercheur vis-à-vis de lui-même et implique avant tout l'acceptation pour ce dernier de suspendre « tous les processus applicatifs de ses théories ». Cette demande de « suspension », que nous désignons dans nos travaux par le préfixe « a- », possède ici une densité supplémentaire. Le -a- (Perez, 2008) n'est pas nécessairement un préfixe indiquant une privation, une suppression¹. Il peut aussi se définir dans un sens indiquant une « suspension ». Le « a » dans nos travaux renvoie à l'action de suspendre tout jugement et ce justement pour pouvoir décider. Par exemple, pour tout sujet cherchant à effectuer, à partir d'un dossier conséquent une synthèse, l'art de la synthèse réside d'abord dans l'action de suspendre ses a priori pour « espérer saisir le fil directeur du dossier ». Autre exemple, celui du professeur. Dans un sens proche du nôtre en effet, la conclusion que Brousseau produit à propos du rapport didactique-adidactique est intéressante. Il écrit : la notion d'« adidacticité » est essentielle aussi bien pour la recherche en Didactique que pour la gouverne de l'enseignant » (Brousseau, 2016). Si elle « permet de définir, de

comprendre, d'analyser et d'optimiser de manière paradoxale la part de l'élève dans le déroulement d'une leçon, au cœur de l'acquisition d'une connaissance [...] tout comme au sein d'une épreuve de contrôle [...] elle permet surtout d'ouvrir une alternative scientifique à opposer à l'usage actuellement incoercible des modèles behavioristes, pénibles, limités et finalement immoraux ». Ainsi, le chercheur-apprenant dans sa quête vise et c'est là l'essentiel « une suspension du jugement et son dépassement » dans la pratique du travail en groupe (Perez, 2018, p. 96).

- 24 Dès lors, dans les recherches conduites par Mireille Cifali comme dans nos travaux, est considérée comme centrale l'épineuse question des savoirs coconstruits, au sein d'un dispositif où le formateur, le chercheur est conscient d'être en prise et en déprise de leur relation à l'autre, au sein d'institutions qui favorisent ou qui font obstacle à la rencontre avec des objets de savoirs.
- 25 Et c'est aussi, par là même, la question de l'exigence de l'engagement dans l'action professionnelle, qui amène à « reconnaître que notre subjectivité y est partie prenante et qu'elle exige d'être travaillée » autant pour « le professionnel dans l'action que celui qui construit avec lui une compréhension de ce qui se passe » et invite ainsi à considérer l'objectivité comme la production d'une confrontation des subjectivités. Cette *confrontation des subjectivités*, du moins à travers les discours portés ou encore les gestes produits, peut être tout à fait intéressante à reprendre lorsque la visée déclarée du travail en groupe d'enseignants et chercheurs est de produire des savoirs et des usages nouveaux sur une question (d'éducation) qui lui pose problème, comme l'est la question de l'éducation inclusive. Nous pouvons, si l'on accepte l'idée que les enseignants et les chercheurs sont eux-mêmes les premiers instruments avec lesquels se construit le travail sur les objets, alors convenir que la confrontation à leurs propres subjectivités à travers les images qu'ils en perçoivent pourrait « déformer » ce que Bachelard appelle « les images premières », donnant alors la faculté de s'en libérer, ou du moins de « changer ses images » (Bachelard, 1993). Cette imagination, qui n'est autre que l'acceptation inconditionnelle des images des autres au sein des images déjà présentes en soi, devient alors une condition de la pratique du travail de groupe. Elle est celle d'une acceptation – moins que d'une confrontation – de l'univers de l'autre, dans la visée de mieux appréhender un objet qui – tant qu'il n'est pas suffisamment savantisé – se dérobe sans cesse. L'éthique de l'accompagnement comprend alors, dans le cadre de cette pratique du travail en groupe, cette exigence de construire avec les autres acteurs présents le dépassement de leurs premières images pour un devenir autre.
- 26 Enfin, la dernière partie que nous souhaitons encore porter à la discussion concerne la relation entre l'individuel et le social dans l'éthique de l'accompagnement. Mireille Cifali choisit de mettre l'accent sur le défi cette fois de la rencontre, de soi et de l'autre. Prendre soin de la relation, écrit l'auteure, « c'est tenter de comprendre les forces qui l'animent comme pouvant être autant constructrices que destructrices », puisque nous sommes « pris [...] tous les deux dans un contexte social » ; l'auteure s'attachant à interroger un sujet déterminé par l'institution alors contraint à un travail de lucidité pour se désaliéner. D'autres travaux dans la littérature scientifique insistent justement sur ce rapport entre le.s sujet.s et l'institution ou les institutions et contribuent au débat (Chevallard, 1998 ; Douglas, 1986/1999). Chevallard (1998, p. 2) définit en effet une institution *I* comme « un dispositif social total, qui peut certes n'avoir qu'une extension très réduite dans l'espace social (il existe des “micro-institutions”) », mais qui

permet – et impose – à ses sujets, [...] des manières de faire et de penser propres » (p. 82). Ce serait alors par les institutions que les praxéologies parviendraient jusqu'aux personnes. Mais réciproquement, cette théorie insiste sur la dynamique des praxéologies des institutions qui ne sauraient exister sans la discussion de nouvelles praxéologies qui entrent dans l'institution par les personnes. De même, dans les travaux que nous conduisons, nous nous adossons à cet ancrage théorique pour mettre au travail la notion « d'assujettissement » à l'institution comme une condition nécessaire, même si non suffisante, pour favoriser une pratique tout à la fois normée et innovante : une praxéologie d'institutionnalisation (Perez, 2018, 2021) qui advient surtout, à travers le multi-assujettissement à différentes institutions, de l'enseignant et du chercheur, un multi-assujettissement porteur en lui-même, dans l'institution d'action, de praxéologies innovantes.

- 27 L'enjeu finalement n'est autre que de rendre apte le chercheur à « assumer ses incertitudes » dans le rapport éducatif établi avec cet autre partenaire de la relation, l'enseignant. Il y a donc ici un véritable renversement de posture, qu'il faut prendre en considération et qui fait du chercheur non pas une figure de la maîtrise mais plutôt celle d'un *chercheur-apprenant*.
- 28 Ensuite, c'est à partir de la pratique thérapeutique de Rogers (1942) et notamment à travers le concept de non-directivité que l'on peut également trouver une des conditions de la relation enseignant-chercheur. La non-directivité est à attendre comme une attitude, que l'on peut traduire par une disponibilité à l'autre, aux autres, comme « une manière de vivre et de contrôler le groupe » (Ferry, 1971, p. 145). C'est une attitude d'acceptation que le chercheur peut tenir comme : « Le psychothérapeute pour une norme déontologique dont il ne se départira pas [...] son efficacité réside justement dans le fait qu'elle est une attitude fondamentale envers autrui, une attitude envers la personne, c'est à dire non fonctionnelle, excluant toute préoccupation d'efficacité » (*ibid.*).
- 29 Cette non-directivité est d'autant plus importante dans la relation enseignant-chercheur que la relation – nous le rappelons – est dans un premier temps dissymétrique. Le chercheur, par son statut, par sa compétence, se trouve dans une inégalité fonctionnelle par rapport à l'enseignant. Adopter ce type d'attitude, c'est d'abord s'éloigner, « prendre de la distance vis-à-vis des modèles traditionnels et s'engager dans la voie d'une reconstruction de la relation » (*ibid.*, p. 147). C'est ensuite et surtout permettre au sujet de disposer de la possibilité de choix et d'invention et de pouvoir les conquérir en se posant dans son rapport à l'institution (*ibid.*, p. 145). Ainsi, dans l'optique de Rogers et de Ferry, la non-directivité peut avoir deux usages qui nous intéressent. D'abord, elle nous semble être un refus des déterminations, en ce sens qu'elle se traduit par le rejet de toute directive dans la relation, cela permettant ainsi au sujet de développer « librement ses potentialités » avec un chercheur qui ne fait pas de demande spécifique à l'enseignant, sinon à lui demander d'accepter de faire des choix et de s'autodiriger ; « ces moyens sont inséparables des dispositifs et des personnes qui ne sont jamais des opérateurs purs, mais sont eux-mêmes traversés de tout un réseau de points de signifiante, pour des cristallisations et des bifurcations possibles marquant le devenir de ceux qui se forment » (Dupuis, 2002, p. 26). La relation est aussi à envisager comme une relation formatrice à deux pôles où l'écoute de l'autre est à considérer comme affectant la dynamique du changement, générant des effets

capacitants et innovants « au sein d'institutions qui les bornent pourtant paradoxalement de toute part » (Perez, 2018).

Conclusion

- 30 Dès lors, une reconstruction de la forme scolaire ne peut s'envisager qu'en tenant à la fois compte d'un déjà-là, dont l'enseignant-chercheur, s'il n'y prend pas garde, demeure un conteur d'une histoire réifiée, descriptive, et dont les résultats scientifiques (dépendant des méthodes dont il fait usage) ne font que s'inscrire dans un phénomène déjà identifié par les fondateurs de l'antipsychiatrie comme une escroquerie, consistant à « bâillonner toute contestation des normes en prétextant la folie, notion fantôme tout à fait vide de sens » (Marmion, 2012, p. 141). Dans nos recherches sur l'éducation et les pratiques inclusives, le handicap a certes remplacé la folie, l'école a remplacé l'asile et les enseignants et les chercheurs ont remplacé les infirmiers et les médecins, mais le risque nous semble comparable. En effet, les pratiques de travail de groupe et les dispositifs méthodologiques pour recueillir les données et des traces se font au risque d'une reproduction des usages et d'une répression de toute innovation ; et cela est d'autant plus marqué, qu'elles sont au mieux perçues dans et à travers un rapport d'assujettissement abusif aux institutions. Mais le travail de reconnaissance par les acteurs, au sein des diverses institutions dans lesquelles ils ont été assujettis, peut contribuer à des contre-assujettissements dans une institution et dès lors lutter contre la fermeture institutionnelle. Le chercheur-apprenant (Perez, 2018) peut contribuer à maintenir un rapport toujours interrogé aux praxéologies inclusives.
- 31 Cette tension irréductible entre reproduction et innovation n'est donc pas un paradoxe mais un indicateur de la marge de tolérance, d'accompagnement et de robustesse que les institutions, à travers leurs dispositifs, marquent dans le rapport personnel des personnes à l'objet. Il n'y a donc pas de reconstruction de la forme scolaire à penser. Le *re* (de reconstruction) relève d'un pléonasme, forme de bégaiement, pour désigner l'enchaînement à l'institution. Un enchaînement dont nous faisons l'hypothèse qu'il participe d'ailleurs de manière plus générale à une violence implicite des institutions scolaires à l'égard des enfants – nous pourrions rajouter des plus faibles –, tel que le souligne le défenseur des droits (Toubon, 2019). C'est dire aussi la confusion entretenue – et régulière – faite autour de l'inflation des notions d'autorité, de bienveillance, de confiance ou encore d'hospitalité caractérisées surtout par un déficit praxéologique qu'il conviendrait désormais de réduire au niveau des usages et des attitudes.

BIBLIOGRAPHIE

Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G. & Tambone, J. (2018). Effets d'un dispositif de recherche sur les pratiques inclusives en milieu scolaire ordinaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 105-137.

- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Vrin.
- Bataille, M. (2003). Une formation à l'analyse des pratiques par la recherche. Dans P.-M. Mesnier & P. Missotte, *La R-A, une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 167-170). L'Harmattan.
- Bergson, H. (2003). *Évolution créatrice*. PUF.
- Blanchard-Laville, C. (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques : analyse d'une séquence, « l'écriture des grands nombres »*. L'Harmattan.
- Brousseau, G. (2016). RP 2016-4 Petite histoire du concept « adidactique ». <https://guy-brousseau.com/3326/rp-2016-4-petite-histoire-du-concept-adidactique/>
- Carême, N. & Smouts, H. (2017). Lecture réflexive de professionnelles enseignantes inscrites dans un dispositif de recherche. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78, 185-192. <https://doi.org/10.3917/nras.078.0185>
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en didactique des mathématiques*, 12(1), 75-111.
- Chevallard, Y. (1998). *Dictionnaire de didactique des mathématiques, 1997-1998. Organisations didactiques : 1. les cadres généraux*. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Organisations_didactiques_1_1998_.pdf
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Cifali, M. (2018). Freud et l'approche psychanalytique : un autre regard sur la relation éducative. Dans J.-M. De Ketele (dir.), *Figure de l'éducation dans le monde* (p. 127-137). Hatier.
- Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions*. La Découverte. (Original publié chez Syracuse University Press en 1986.)
- Dupuis, P.-A. (2002). Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation [dossier pour la soutenance de l'habilitation à diriger des recherches, université Nancy 2].
- Ebersold, S. (2015). Scolarité, accessibilité, inégalités. Dans J. Zaffran (dir.) *Accessibilité et handicap*. Presses universitaires de Grenoble.
- Ebersold, S. & Detraux, J. (2003). Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux. Dans G. Chatelanat, G. Pelgrims (dir.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (p. 77-92). De Boeck Supérieur.
- Ebersold, S., Plaisance, E. & Zander, E. (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Conseil national d'évaluation du système scolaire. Conférence de comparaisons internationales. CNESCO.
- Ferry, G. (1971). *La pratique du travail en groupe*. Dunod.
- Genthon, M. (1993). Apprentissage – évaluation – recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices [synthèse pour la soutenance de l'habilitation à diriger des recherches, université de Provence, Aix-Marseille 1].
- Go, H. L. (2006). Vers une reconstruction de la forme scolaire : L'institution du paysage à l'école Freinet de Vence. *Carrefours de l'éducation*, 2(22), 83-93.
- Go, H. L. (2012). Retour sur un paradoxe de la normativité éducative. *Recherche en éducation*, 14, 100-109.

- Hugon, M.-A. & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*. De Boeck Université.
- Husson, L. & Perez, J.-M. (2016). *Formalisme de l'universel et action locale informelle : le handicap et l'inclusion scolaire entre mondialisation des droits et agir éducatif*. Carrefours de l'éducation.
- Macaire, D. (2012). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Dans M. Molinié (dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action* (p. 113-24). CRTF.
- Macaire, D. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? *La nouvelle revue - Éducation et sociétés inclusives (NRESI)*, 86, 79-92.
- Macaire, D. (2020). La recherche-formation une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues du premier degré. *Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC)*, 17(2). <https://journals.openedition.org/rdlc/7697>
- Macaire, D. & Behra, S. (2020). Plurilinguisme et dynamique collaborative en formation de futurs enseignants du premier degré. Dans J. Vannereau (dir.), *Éducation et cognition. Année de la recherche en sciences de l'éducation 2020* (p. 245-255). L'Harmattan.
- Marmion, J. (2012). L'antipsychiatrie : L'escroquerie de la folie. Dans *idem, Histoire de la psychologie* (p. 141-143). Éditions sciences humaines.
- Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 21-30.
- Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Calmann-Lévy.
- Morin, E. (1989). *La Connaissance de la connaissance*. Le Seuil.
- Pelgrims, G. (2010). Le passage en classe spécialisée : une transition jalonnée d'implicites. *Éducateur*, numéro spécial 2010 « À l'école de la différence », 22-24.
- Pelgrims, G. (2016, 25 novembre). Des « élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers » : Quelques apports à la question des désignations [conférence présentée à la journée nationale de l'OPHRIS, université Aix-Marseille, EPSÉ].
- Pelgrims, G., Assude, T. & Perez, J.-M. (2021). *Transition et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Éditions SZH/CSPS.
- Perez, J.-M. (2008). *Approche comparative de l'enseignement de la synthèse écrite à l'université : mise au jour d'un point aveugle*. ANRT.
- Perez, J.-M. (2018). *Éducation et pratiques inclusives : la pratique du travail en groupe et le « chercheur apprenant »* [synthèse pour la soutenance de l'habilitation à diriger des recherches, université de Lorraine, Nancy].
- Perez, J.-M. (2019). Éléments de réflexion sur la relation entre enseignant et chercheur dans la pratique du travail en groupe. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86, 27-41.
- Perez, J.-M. (2021, 31 mars et 1^{er} avril). Éthique de l'accompagnement du chercheur dans la pratique du travail en groupe et éducation inclusive. IX^e Colloque international de l'OPHRIS, L'inclusion scolaire à la première personne, expérience(s), prise de parole et éthique de la différence. Université Paul Valéry Montpellier 3.

- Perez, J.-M., Assude, T., Suau, G., Tambone, J. (2017a). Cheminement d'un collectif de chercheurs dans la construction d'un dispositif phéno-praxéologique pour interroger l'accessibilité. Symposium « Déclinaisons multiples de ce qui fait accessibilité ». Rencontres.
- Perez, J.-M., Assude, T., Suau, G. & Tambone, J. (2017b). Usages de la vidéo dans un dispositif de recherche phéno-praxéologique : quelques effets sur les pratiques enseignantes inclusives. Numérique et accessibilité dans l'éducation et en formation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78, 171-184.
- Perez, J.-M., Benoit, H. & Suau, G. (2019). Présentation du dossier : Recherches en éducation et pratiques inclusives. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86, 9-12.
- Perez, J.-M. & Suau, G. (2020). Innovation des pratiques, Maître Formateur et accompagnement par la recherche. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(2). <http://journals.openedition.org/bases-doc.univ-lorraine.fr/ripes/2171>
- Piot, T., Marcel, J.-F. & Tardif, M. (dir.) (2009). Le travail partagé des enseignants. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42(2).
- Plaisance, E. (2006). Le concept d'inclusion. Dans *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous* (p. 14-17). Unesco.
- Poincaré, H. (2001). *La Science et l'Hypothèse*. Flammarion.
- Prot, F. (à paraître). *Propos autour de Mireille Cifali dans les rapports entre psychanalyse et éducation ou psychanalyse et formation*. L'Harmattan.
- Rogers, C. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Mifflin.
- Rosenzweig, P. (2009). L'effet halo, ou les mirages de la performance. *Le journal de l'école de Paris du management*, 5(5), 9-16.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Suau, G. (2018). Donner une place à l'élève reconnu handicapé en contexte scolaire ordinaire, quelles praxéologies professionnelles ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 81, 1-14.
- Suau, G. (2019). La notion d'organisation praxéologique de la TAD pour analyser le développement professionnel. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86, 93-106.
- Suau, G. & Assude, T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations. *Carrefours de l'éducation*, 42, 155-169.
- Toubon, J. (2019). *Enfance et violence : la part des institutions publiques* [rapport annuel d'activité 2019]. https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rae-2019-num-22.10.19-2_1.pdf
- Toullec-Théry, M. (2021). Un coenseignement comme réponse à une scolarisation inclusive : vers quelles transformations de pratiques ? Dans G. Pelgrims, T. Assude & J.-M. Perez, (dir.), *Transition et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Éditions SZH/CSPS.
- Vinatier, I. (2014). Recherches collaboratives. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 249-252). De Boeck.
- Zaffran, J. (2013). La règle et la norme ou comment dépasser l'hiatus de l'inclusion scolaire. Dans J.-M. Perez & T. Assude (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires, paradoxes, contradictions et perspectives* (p. 15-27). PUN.

NOTES

1. Par exemple l'agnostique n'est pas celui qui est contre les religions. C'est une conception selon laquelle l'esprit humain ne peut accéder à l'absolu.

RÉSUMÉS

Dans le contexte de l'éducation, de plus en plus de rapports internationaux et nationaux encouragent le développement de recherches collaboratives. Mais si cette approche peut être perçue comme une voie prometteuse de légitimation scientifique pour les chercheurs (C) ou comme des lieux de réponses aux questions professionnelles que peuvent se poser des enseignants (E), des travaux s'intéressent également à leur limite. Dans cet article, il s'agit d'abord de permettre au lecteur d'identifier le cadre de référence qui à partir de l'irrigation conceptuelle de Rogers (1942), Ferry (1971), Douglas (1986/1999), Chevallard (1992) sous-tend une conception de la pratique du travail en groupe entre E et C dès lors qu'il y a une intention de produire des connaissances et des usages à propos de l'éducation et des pratiques inclusives (Perez, 2018). Il s'agit ensuite de s'intéresser à quelques obstacles à cette conception : l'illusion de libération de l'anxiété, celle de la saisie de l'objet, ou celle de la relation d'égalité entre E et C. Une fois ces connaissances acquises, une dernière partie s'intéresse à l'éthique de l'accompagnement du chercheur dans un dispositif à visée transformative.

In the context of education, more and more international and national reports are encouraging the development of collaborative research. But if this approach can be perceived as a promising way of scientific legitimisation for researchers (C) or as places of answers to professional questions that teachers (E) may ask themselves, works are also interested in their limits. In this article, the aim is firstly to enable the reader to identify the reference framework which, based on the conceptual irrigation of Rogers (1942), Ferry (1971), Douglas (1986/1999), Chevallard (1992), underpins a conception of the practice of group work between E- and C- teachers when there is an intention to produce knowledge and uses about education and inclusive practices (Perez, 2018). It then looks at some of the obstacles to this conception: the illusion of liberation from anxiety, the illusion of grasping the object, or the illusion of an equal relationship between the C and the E. Informed by this knowledge, a final section looks at the ethics of accompanying the researcher in a device with a transformative aim.

INDEX

Keywords : collective research, change, institutions, researcher-learner, coaching, influence, epistemological coherence, ethics

Mots-clés : recherche collective, changement, institutions, chercheur-apprenant, accompagnement, influence, cohérence épistémologique, éthique

AUTEUR

JEAN-MICHEL PEREZ

Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, directeur du Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC, UR2310), université de Lorraine