

L'accompagnement en ligne dans tous ses états

Jacques Audran et Cathia Papi



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/6550>

DOI : [10.4000/questionsvives.6550](https://doi.org/10.4000/questionsvives.6550)

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

Jacques Audran et Cathia Papi, « L'accompagnement en ligne dans tous ses états », *Questions Vives* [En ligne], N° 36 | 2021, mis en ligne le 29 décembre 2021, consulté le 19 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/6550> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6550>

Ce document a été généré automatiquement le 23 mai 2022.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

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, & Sarpentier, 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