

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

Clauzard Philippe

MCF Université de La Réunion

Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation, EA 7389

## **Résumé :**

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.

## **Mots clefs :**

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

## **Abstract :**

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.

## **Keywords :**

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

## **Introduction**

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.

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).

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*<sup>1</sup> 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 ?

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). 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.

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.

---

<sup>1</sup> 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* ?).

## Cadre théorique

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

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.

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).

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.

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.

L'apprenant doit faire appel selon Zimmerman (1990) à des stratégies motivationnelles, métacognitives et cognitives. Les premières stratégies motivationnelles reposent sur un sentiment d'autoefficacité 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**

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 anxigène. 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.

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.

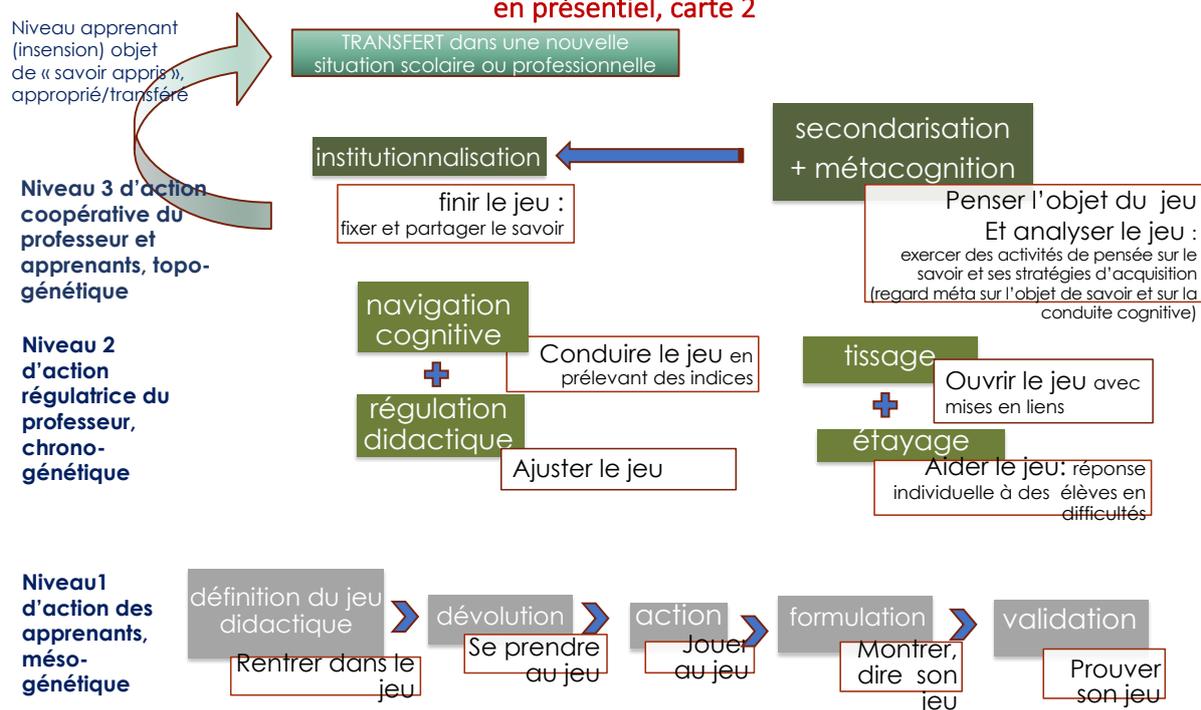
La lisibilité de la classe d'enseignement est renforcée grâce au schéma ci-dessous qui constitue une interprétation personnelle du système didactique conçu en tant que « jeu ». Nous nous sommes autorisés quelques adaptations consistant en l'importation de notions qui nous semblent complémentaires entre 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

## Le jeu « comme » théorie de l'activité humaine, en présentiel, carte 2



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 développement<sup>2</sup>) 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<sup>er</sup> 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<sup>e</sup> 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 &

<sup>2</sup> 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.

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 pensée<sup>3</sup>. 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).

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 morphogénèse 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**

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.

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.

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.

---

<sup>3</sup> D'après le Glossaire de la TACD, repéré à <http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/>.

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.

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**

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.

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.

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.

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.

Figure 3 – Unités thématiques observées



### **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

Figure 4 – Quelques extraits significatifs de réponses

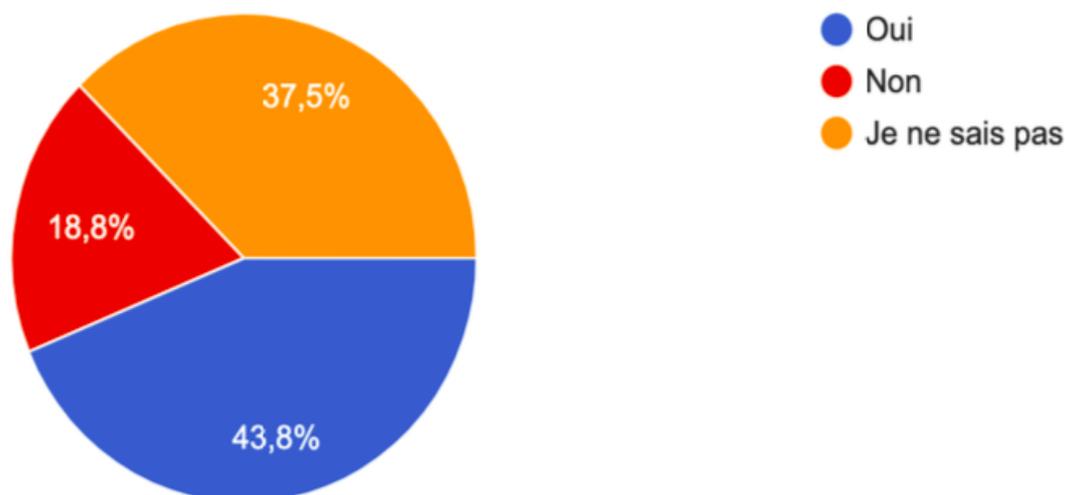
<i>Pouvez-vous lister les avantages du distanciel ?</i>	Pouvoir rester chez soi. Confort d'étude à domicile, zone de confort logistique. Possibilité d'avoir accès à plusieurs données en même temps grâce au numérique. Étude à son rythme en direct ou en différé avec possibilité de revoir et revenir sur 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 aisée par la messagerie, accessibilité et flexibilité, pas de barrière géographique (possibilité appréciable pour des insulaires de suivre des cours d'universités d'autres territoires).
<i>Pouvez-vous lister les inconvénients du distanciel ?</i>	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 liée 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 faciles 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 forte et d'autonomie suffisante de l'apprenant.
<i>Diriez-vous que vous avez assisté à d'autres prestations d'enseignants en distanciel de nature innovante ? Pouvez-vous les décrire ? Qu'en pensez-vous ?</i>	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), des 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 (2h de live : 45 mn de replay). Mise en place de travaux en groupe et utilisation de Padlet. Mise à disposition des cours vidéo accompagnés des supports en power point.
<i>Que faudrait-il enrichir dans l'enseignement en distanciel à votre avis ?</i>	Plus d'échanges ou d'interactions, revoir la manière et la méthode de présentation du cours. Disposer de plus d'outils permettant l'interaction, favoriser les interventions des étudiants, partage des travaux d'étudiants.
<i>Diriez-vous qu'il conviendrait d'inventer d'autres manières de présenter le cours ?</i>	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.

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*

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.

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.

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.

### 3/Traces de pratique numérique personnelle, travaux demandés aux étudiants

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?

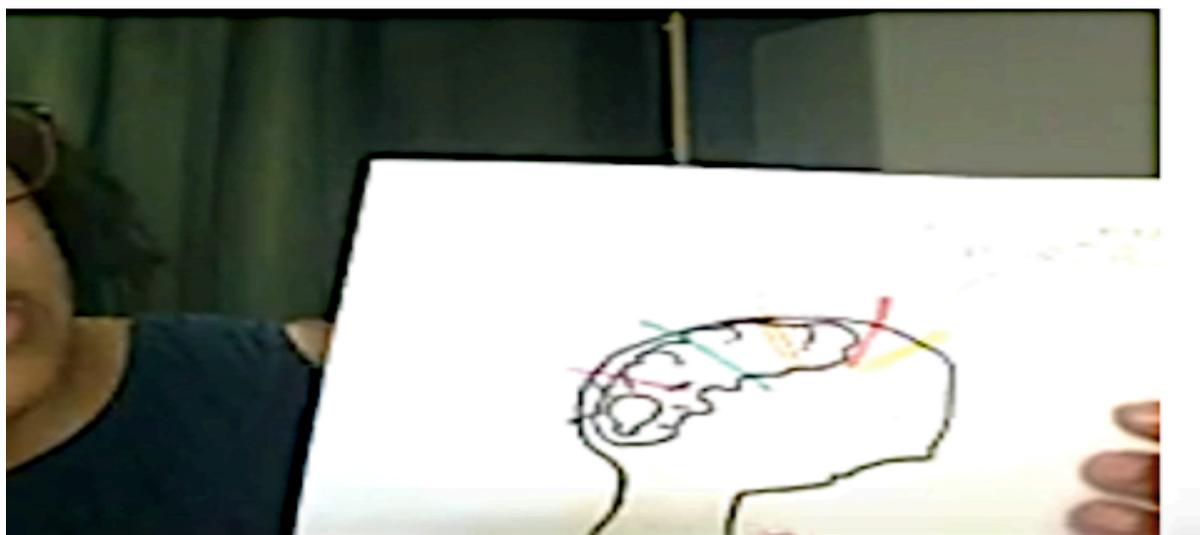


Figure 7



*Résultats du brainstorming*

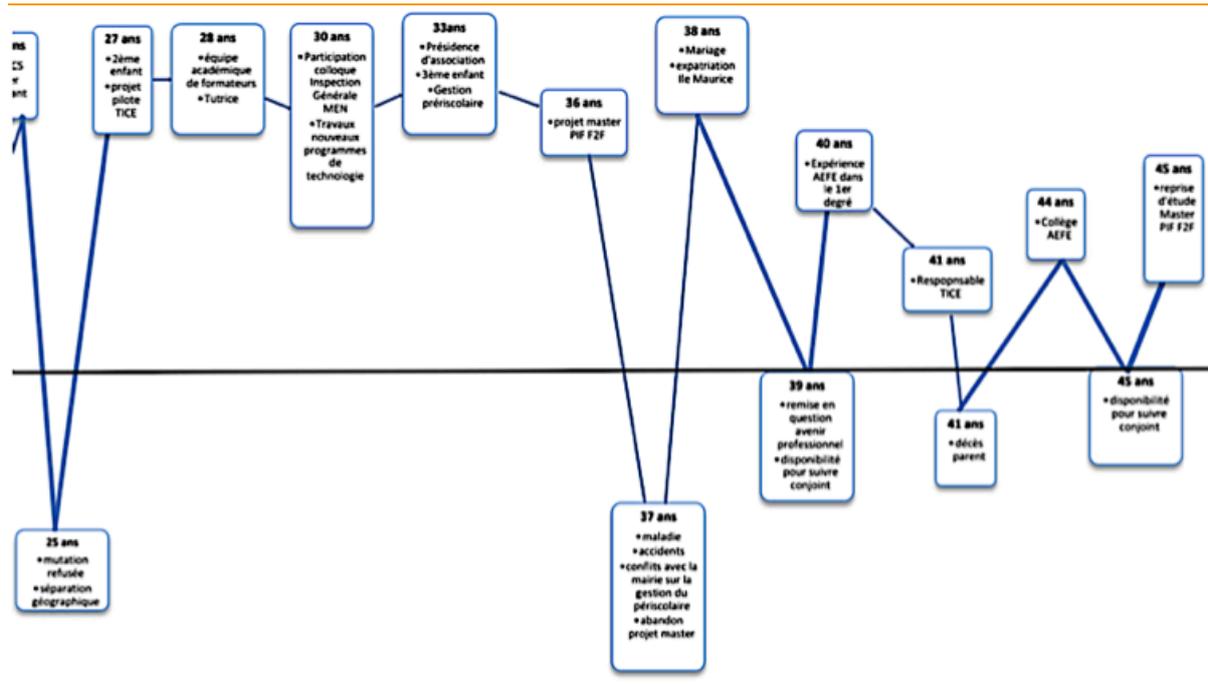
Figure 8

### Définir les notions de projet et de compétences

1/ Question, répondre sur le chat/conversation Zoom ou prendre la parole (micro-vidéo à activer) pour s'expliquer davantage : avec quels mots-clés définissez-vous a priori la notion de projet ?

3/ Question : quels sont les effets émancipateurs à votre avis du projet ? merci de répondre avec quelques mots dans le chat/conversation Zoom ou prendre la parole (micro-vidéo à activer) pour s'expliquer davantage.

Figure 9



### Analyse selon les descripteurs habituels de la TACD

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 cours<sup>4</sup> » ou la tentation d'utiliser trop d'outils numériques pour capter et maintenir l'attention des étudiants, faciliter la collaboration<sup>5</sup>.

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...).

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

<sup>4</sup> 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>.

<sup>5</sup> Dubois, L.-É., « Formation à distance : évitez de sombrer dans la “technofolie” ! », <https://theconversation.com/formation-a-distance-evitez-de-somber-dans-la-technofolie-151465>.

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.

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.

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. 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.

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.

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

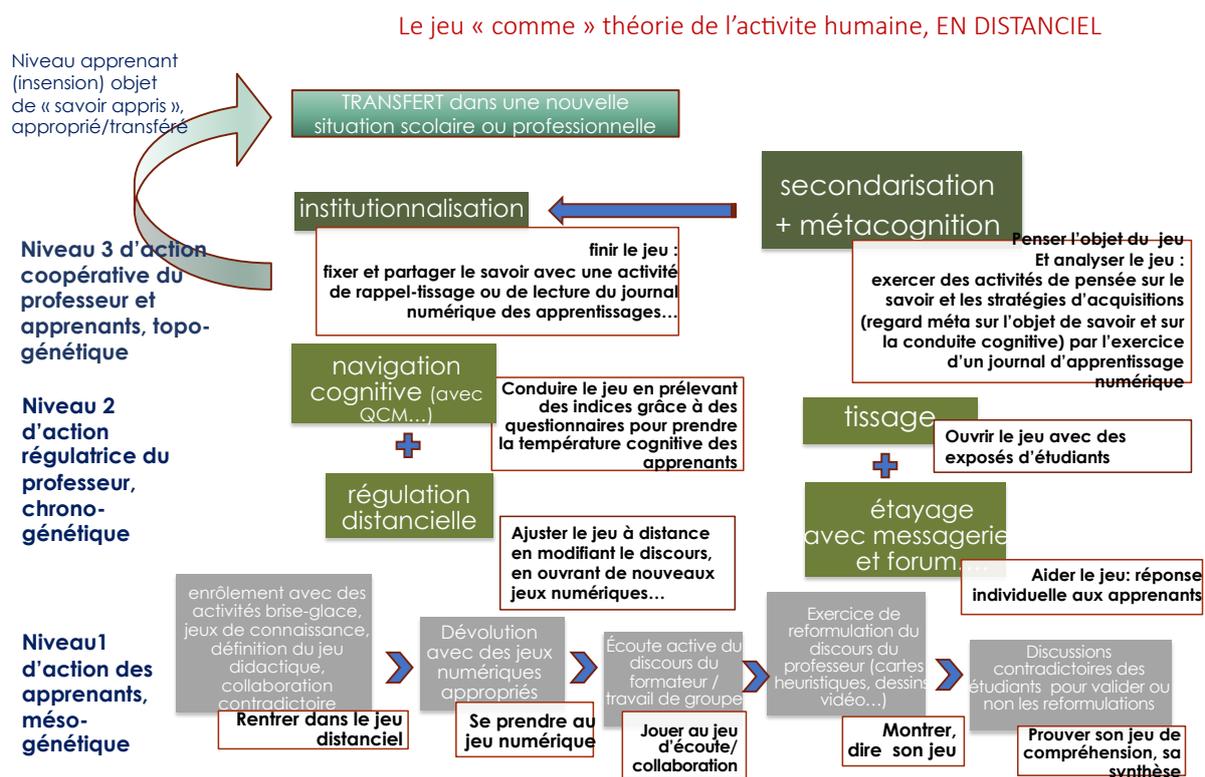
l'aveugle ou avec des indices d'apprentissage très limités. L'orientation du traitement de certaines informations, l'aide à effectuer des connexions, à inférer des solutions, à élaborer des informations accompagnent faiblement la régulation de l'apprentissage à distance.

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

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 :

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.

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.

3- L'écoute « active » du formateur peut prendre diverses formes. Des enseignants de l'université de Paris-Saclay<sup>6</sup> 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

---

<sup>6</sup> 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>

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.

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.

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.

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).

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'enchâssent 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.

*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).

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 « trans-formation » 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).

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.

**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).

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).

« 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

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.

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.

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.

## Références bibliographiques

- 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 21<sup>st</sup> 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., Gijssels, 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](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](https://visa2013.sciencesconf.org/conference/visa2013/pages/NPSS_Sensevy_2012_Jeu.pdf)
- Sensevy, G., Kuster, Y., Hélary, 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.