HAL
open science

LES INTERACTIONS EN CLASSE A DISTANCE. Note de synthèse n°3 du GTnum Pléiades

Oriane Gélin, Christophe Joigneaux, Laure Sochala

To cite this version:

Oriane Gélin, Christophe Joigneaux, Laure Sochala. LES INTERACTIONS EN CLASSE A DISTANCE. Note de synthèse n°3 du GTnum Pléiades. 2022. hal-03930172

HAL Id: hal-03930172

https://hal.science/hal-03930172v1

Submitted on 9 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Direction du numérique
pour l'éducation

RÉSULTATS
DE RECHERCHE

THÉMATIQUE
Numérique et éducation :
pour une prise en compte
des disparités sociales
et territoriales

Les interactions en classe à distance

GTnum CIRCEFT #PLÉIADES
2020-2022

GTnum

LES INTERACTIONS EN CLASSE A DISTANCE
NOTE DE SYNTHESE

Les auteurs
Oriane Gélin, Cirel Recifes
Christophe Joigneaux, Circeft Escol
Laure Sochala, Cirel Recifes

Projet piloté par
Julien Netter, Circeft Escol, UPEC
Rozenn Dagorn, DANE de Créteil

Ces travaux sont publiés dans le cadre des groupes thématiques numériques soutenus par la Direction du numérique
Ces travaux sont publiés dans le cadre des groupes thématiques numériques soutenus par la Direction du numérique pour l'éducation.
• Eduscol https://eduscol.education.fr/2174/enseigner-et-apprendre-avec-la-recherche-les-groupes-thematiques-numeriques-gtnum
• Carnet Hypothèses « Éducation, numérique et recherche » https://edunumrech.hypotheses.org/

Janvier 2022
Conditions d'utilisation : sauf indication contraire, tout le contenu de ce document est disponible sous Licence Ouverte 2.0

SOMMAIRE

Introduction 4

1 /// La distance et ses effets sur les interactions 6

De la spatialité 6

De la temporalité 7

La classe virtuelle 8

2 /// Des dispositifs et des interlocuteurs 11

Du choix des outils pour interagir 11

Les interlocuteurs 12

3 /// Quels ajustements des interactions des enseignants ? 15

Entre fréquence, charge de travail et effets motivationnels 15

Des interactions moins formelles pour des enjeux relationnels 17

Des interactions au service d'un « fléchage » individuel de l'enseignement ? 18

Une continuité des pratiques et de leurs effets sur les interactions élèves-enseignants 20

Conclusion 21

Références 22

INTRODUCTION

Dès que l'on s'intéresse à ce que peuvent changer les classes à distance par rapport à ce qui se passer dans les classes « classiques », dont les membres sont co-présents dans un même espace « physique », la question des interactions devient difficilement contournable. En effet, à partir du moment où les membres d'une même classe (avant tout l'enseignant(e) et ses élèves) n'ont plus la possibilité de partager un même espace, leurs façons d'interagir ne peuvent rester inchangées parce que les contextes dans lesquels vont se dérouler leurs interactions ne sont plus tout à fait les mêmes.

Mais si elles en restent à ce niveau de généralité, ces considérations peuvent confiner à la tautologie suivante : comme les contextes des interactions qui peuvent s'établir dans les classes à distance ou les classes « physiques » ne sont pas tout à fait les mêmes en raison de l'éloignement spatial des individus susceptibles d'interagir, leurs interactions vont, elles-aussi, différer. Ne pas aller plus loin sur ce plan, c'est-à-dire ne pas affiner davantage l'analyse, fait courir le risque de ne pas prendre la juste mesure de ce que peut produire comme changements et effets le « grand passage » des classes ordinaires aux classes à distance.

D'où l'intérêt des travaux qui se proposent justement de ne pas esquiver cette dimension interactionnelle des changements et des effets possibles qu'il peut produire. C'est pour cette raison que ce bulletin de veille se propose de mettre en perspective un certain nombre de ces travaux. Mais au préalable, quelques remarques pour permettre aux lecteurs de mieux comprendre comment nous allons faire dialoguer ces travaux, à partir de quelles questions.

Notre première préoccupation va être de tenter de clarifier ce à quoi peut renvoyer la notion d'interaction. De ce point de vue, le recours à la tradition qualifiée d'Interactionnisme Symbolique (De Queiroz & Ziołkowski, 1994), peut être précieux. Non seulement parce que, comme son nom l'indique, ce courant de recherche a pris comme principal objet d'étude les interactions et ce qu'elles peuvent produire symboliquement. Mais aussi parce que certains chercheurs qui s'inscrivent dans cette tradition, ont tenté de spécifier assez précisément différents types d'interactions, au premier rang desquels on peut situer le sociologue Erving Goffman.

Plus précisément, ce dernier a cherché à théoriser la diversité des interactions et les façons dont elles peuvent varier selon les contextes ou les « cadres » dans lesquels elles se déploient (Goffman, 1974). Même s'il s'est presque exclusivement intéressé aux interactions qu'il a qualifié « de face à face » (face to face), qui ont lieu quand « des partenaires sont en présence physique immédiate les uns des autres » (Goffman, 1973). C'est précisément de genre d'interactions qui constitue la trame de la vie quotidienne des écoles, mais qu'on ne retrouve pas dans les classes à distance. Pour autant, les travaux de Goffman restent intéressants parce qu'ils permettent de bien identifier ce que les interactions scolaires doivent au fait de se dérouler ou non dans un même espace physique, une même « classe physique ».

D'après Goffman, ce qui distingue les interactions « de face à face », qui se produisent ordinairement dans les classes, est avant tout la possibilité pour

les individus co-présents physiquement de partager le même « champ de perception » sonore et visuel (Ibid., pp. 105-110): à tout moment, à condition qu'ils adaptent le volume de leurs voix à la distance physique qui les séparent, les individus peuvent s'entendre ; de même, à condition qu'ils adaptent leurs positionnements réciproques, ils peuvent aussi se voir ou peuvent partager le même espace visuel. Ces deux types de champs de perception constituent des ressources sur lesquelles les individus (élèves et enseignants) co-présents dans un même espace physique peuvent s'appuyer. Ressources qui, par définition, ne sont pas toujours présentes dès lors que la classe se fait à distance, à distance dans l'espace mais aussi possiblement à distance dans le temps (classes à distance dites asynchrones).

Cette façon de théoriser les interactions, et plus particulièrement les relations qu'elles peuvent avoir avec la diversité des contextes dans lesquelles elles se déroulent, permettent de mieux poser et traiter les trois questions suivantes, qui vont structurer notre revue de la littérature consacrée aux classes à distance : dans ces nouvelles conditions spatio-temporelles, quelles nouvelles formes d'interaction (interactions sonores et/ou visuelles et/ou gestuelles entre les membres d'une classe à distance et/ou avec leurs environnements respectifs…) vont pouvoir se développer dans les classes à distance ? Quelles sont les (nouvelles) ressources sur lesquelles elles vont pouvoir s'appuyer ? Dans quelle mesure et en quoi le recours à ces ressources, et aux interactions qu'elles autorisent, peut modifier les pratiques d'enseignement et d'apprentissages scolaires ?

Afin de répondre à ces questions, nous interrogerons dans un premier temps les effets précis de la distance sur les interactions. Nous verrons qu'elle contraint les situations d'enseignement pour les élèves et pour les enseignants sur deux plans, celui de la spatialité et celui de la temporalité. Puis, dans un second temps, nous analyserons les stratégies interactives des enseignants (interactions plus ou moins duales et explicites) et leurs effets sur les apprenants.

1 /// LA DISTANCE ET SES EFFETS SUR LES INTERACTIONS

« La première distance que l'on cherche à apprivoiser est de nature spatiale [..] la distance est aussi de nature temporelle […]. » (Jacquinot, 1993). Puisqu'il est effectivement question de classe à distance, il semble important de s'interroger dans un premier temps sur cette distance, qui d'après Geneviève Jacquinot est davantage duelle, à la fois temporelle et spatiale. Ces distances vont jouer un rôle, nous le verrons, sur les interactions « pour celui qui apprend, mais aussi pour celui qui enseigne et pour l'ensemble de l'institution de formation [...] » (Jacquinot, 1993). Aussi, nous nous attarderons dans cette première partie sur l'impact de la spatialité sur les interactions puis sur celui de la temporalité. Nous étudierons enfin un dispositif qui permettrait de « créer de la présence à distance » (Jézégou, 2010) : la classe virtuelle.

De la spatialité

Si l'expression « espace numérique » est fréquemment rencontrée, cette notion est malheureusement peu présente dans la littérature. Il est fait en revanche mention de divers éléments qui pourraient nous permettre de dessiner les contours de cet espace.

Il s'agit tout d'abord d'une absence d'un espace partagé palpable, d'un espace matériel. Les enseignants ont été « heurtés à l'impossibilité de réaliser des manipulations » (Cavaillès et al., 2020) avec leurs élèves, (Ifé, 2020b), « le matériel de manipulation et les ateliers d'apprentissage n'étaient plus accessibles » (J. Caron et al., 2020). Ces réalités n'ont pas été sans poser certaines difficultés, notamment pour les élèves d'âge pré-scolaire qui ont besoin de manipuler et de jouer, deux activités difficilement transposables à distance (Kim, 2020).

Il apparaît alors nécessaire de compenser cette distance spatiale, de répondre au « défi de la gestion de l'espace » (J. Caron et al., 2020) et ce de différentes façons. Tout d'abord en retrouvant un espace visuel partagé tels que les « espaces d'affichage pour mettre en évidence des informations importantes et significatives » (J. Caron et al., 2020) telles qu'ils peuvent exister dans les classes. Les enseignants se sont ainsi « tournés vers des alternatives […], les plateformes numériques de classe (ex. : Google Classroom), de type portfolio (ex. : Seesaw, Dojo) ou les outils collaboratifs de type mur virtuel (ex. : Padlet) [qui] ont servi à afficher des règles de classe, des référentiels (aide-mémoire, procédurier), voire à recueillir des travaux). » (J. Caron et al., 2020).

D'autres solutions sont plébiscitées, notamment la métaphore spatiale comme facilitant l'utilisation : « concevoir et organiser un espace virtuel à partir d'une métaphore connue par l'utilisateur, comme celle d'un campus universitaire, permet [à l'utilisateur] de comprendre cet espace nouveau à partir de son expérience et de sa connaissance du campus universitaire réel. La métaphore spatiale faciliterait donc le transfert de connaissances, de routines de fonctionnement et de comportements depuis un espace connu vers un espace inconnu. »

(Peraya & Dumont, 2003). Le fait, pour les élèves, de se retrouver dans un espace familier, malgré la nouveauté du dispositif, permettrait ainsi un accès facilité à l'espace d'apprentissage. Cette solution soulève malgré tout la question de l'autonomie des élèves dans cet espace. Nous y reviendrons.

À tout ceci, André Tricot ajoute que « le numérique au service de l'enseignement à distance (ou mieux encore de l'apprentissage hybride) permet de concevoir des solutions efficaces, si le soutien aux efforts des élèves n'est pas oublié. Là encore, la littérature sur les effets de la crise sanitaire Covid-19 et des périodes de confinement, insiste sur l'importance d'organiser un lieu pour l'étude à la maison (Karsenti & Parent 2020), mais la contrainte de lieu ne disparaît pas : elle doit être autogérée par l'élève. » (Tricot, 2020). Tout en reconnaissant certains avantages de l'enseignement à distance (et davantage de l'apprentissage hybride, c'est à dire à distance et en présentiel), il insiste sur la nécessiter d'accompagner les élèves et que la question de l'espace, loin de disparaître se voit déplacée, ce qui n'est pas sans faire écho avec notre premier bulletin de veille quant aux lieux disponibles, ou non, pour permettre aux élèves de travailler dans de bonnes conditions et, encore une fois, à l'autonomie de ces derniers pour gérer cet espace.

La question de la spatialité est, comme nous avons pu le voir, une notion complexe du point de vue des interactions. En effet, les interactions matérielles et visuelles se voient fortement contraintes par la distance géographique et ont demandé aux enseignants, dans les circonstances que nous connaissons, de réinventer de nouvelles pratiques pour y remédier car la classe à distance est un espace fait d'absences à combler.

De la temporalité

Avec la classe à distance, les interactions sont soumises à des contraintes temporelle. La gestion de cette distance temporelle est « un des facteurs fondamentaux de la qualité de l'encadrement » (Jacquinot, 1993), au sens où les interactions entre l'enseignant, ou de l'institution vont demander une attention particulière.

Cette distance a bien des avantages. Pour un étudiant, ces avantages relèvent de la « liberté du choix du moment et du rythme d'apprentissage » (Jacquinot, 1993), une certaine autonomie donc, pour s'organiser et choisir les moments propices à l'apprentissage en fonction de son rythme propre. Mais cette opportunité peut connaître certains écueils, notamment pour les publics moins proches de la cultures scolaire qui peuvent éprouver des « difficultés à gérer leur travail personnel et pour lesquels il faudra multiplier les regroupements et/ou rendez-vous réguliers, [ainsi que] raccourcir le « temps de réponse » (Jacquinot, 1993), de réduire la distance temporelle des échanges. En ce sens, Pierre-André Caron souligne l'importance des compétences à développer chez les enseignants car « en enseignement à distance, la flexibilité et la dilation du temps (Glikman, 2002, p.12), ainsi que la mise en réseau des apprenants et des enseignants, font de la planification des activités et des interactions qu'elles sont susceptibles de susciter un des éléments fondamentaux de l'ingénierie que l'enseignant doit développer. » (P.-A. Caron, 2021).

Pour revenir, sur cette possibilité, pour les élèves, de structurer le temps à leur convenance, André Tricot en vient au constat suivant, apportant une nouvelle signification à cette notion de temporalité :

> Il semble que le numérique permette d'assouplir la contrainte temporelle car chaque élève peut apprendre à un moment de son choix et non en même temps que les 30 élèves de sa classe ; mais il ne fait pas sauter la contrainte temporelle : apprendre des connaissances scolaires requiert du temps. C'est la responsabilité de cette contrainte qui est déplacée : elle ne relève plus de l'enseignant ou enseignante, mais de l'élève, or l'assumer et la mettre en œuvre est difficile pour certains, jeunes ou moins jeunes. (Tricot, 2021)

Cette temporalité est celle de l'apprentissage, temporalité longue et exigeante qui demeure, malgré une temporalité plus souple, mais c'est également une temporalité dont la charge, en classe à distance, est déplacée de l'enseignant à l'élève. L'âge de certains élèves, ainsi que les compétences organisationnelles d'autres, soulèvent alors la question de l'autonomie des élèves, c'est la raison pour laquelle André Tricot en vient à conclure que finalement, « la distance accroît les exigences : pour apprendre à distance il faut être plus autonome dans l'organisation de son temps et de ses apprentissages. […] Plus les élèves sont jeunes, moins ils sont autonomes, et plus ils doivent être encadrés, notamment par des consignes qui disent précisément ce qu'il faut faire et qui sollicitent parfois les parents. » (Tricot, 2020). Ici encore, les élèves les plus jeunes ont besoin d'une attention et d'actions particulières. Enfin, ces derniers sont également les plus sensibles à un dernier type de distance temporelle, celui du délais du son, et donc du délais d'échange, induit notamment par la connexion internet. Cela est davantage marqué pour les élèves de maternelle qui se sont vu empêcher de mener des activités typiques telles que chanter ou réciter des comptines, activités rituelles difficilement transposables en classe à distance à cause des délais entre réception et production (Kim, 2020).

Face à ce besoin de diminuer la distance temporelle mais aussi spatiale, une réponse a été davantage évoquée durant les épisodes de fermetures des écoles, puis des classes, il s'agit du dispositif de classe virtuelle. Ce dispositif, apparu pour « compenser la distance et des effets d'effacement des indices visuels et oraux » (Frau-Meigs, 2020) a quelque peu interrogé les pratiques des enseignants du premier degré. L'utilisation de la classe virtuelle n'est cependant pas nouvelle, pour l'enseignement supérieur notamment, et, comme nous allons le voir, il a fait l'objet de nombreux travaux scientifiques dans ce contexte.

La classe virtuelle

Il convient tout d'abord de bien comprendre ce qu'est la classe virtuelle, aussi, nous reprendrons les termes de Savarieau et Daguet : « Nous basant sur la définition du terme de dispositif proposée par Peraya (1999, p. 153), nous définissons la classe virtuelle comme étant un "dispositif de communication et de formation médiatisée", soulignant ainsi la double nature communicationnelle et formative de l'outil, soit comme : "une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, enfin ses interactions propres" »(Savarieau & Daguet, 2014). En nous appuyant sur cette définition, il s'agira ici d'appréhender cette double nature et ce qu'elle permet en termes d'interactions.

« CRÉER DE LA PRÉSENCE À DISTANCE »

Avec ses « interactions propres », la classe virtuelle s'est imposée comme un moyen de « créer de la présence à distance » (Jézégou, 2010), cette notion de présence étant explicitée comme renvoyant « à celle existant en présentiel où les interactions mobilisent non seulement le langage verbal mais aussi celui du corps » (Jézégou, 2010). La classe virtuelle est également présentée comme un moyen de « rompre l'isolement » (Ferone & Lavenka, 2015)

dans lequel se trouveraient les apprenants. Elle permettrait enfin de « soutenir les présences cognitive et socio-affective […] [favorisant] les transactions entre les apprenants tout en contribuant à un climat socio-affectif basé sur la symétrie de la relation sociale et sur l'aménité, au sein d'un espace numérique de communication. » (Jézégou, 2010). Annie Jézégou fait ici référence aux trois dimensions de la présence, en contexte d'apprentissage à distance : la dimension socio-affective, la dimension cognitive et enfin la dimension pédagogique (Garrison, 2009). Ces trois dimensions de la présence jouent un « rôle pivot pour développer les apprentissages en ligne » (Ferone, 2011) car elle mobilise des capacités diverses telles que l'investissement social, la construction de sens, et la conception par les enseignants des supports d'apprentissage (Garrison, 2009).

Divers avantages sont ainsi avancés concernant la classe virtuelle. Cependant, nombreux sont les auteurs qui évoquent les limites de cet outil qui promettait d'effacer les distances. Aussi, André Tricot affirme que « si les progrès des technologies de l'information et de la communication permettent d'interagir « en direct » avec les élèves ou les étudiants, la littérature empirique sur le sujet montre que ce n'est pas là qu'il faut attendre de fortes plus-values pour les apprentissages » (Tricot, 2020).

LA CLASSE VIRTUELLE : UN OUTIL QUI MODIFIE LES INTERACTIONS

En effet, au-delà de l'attention qui doit-être portée à la répartition dans le temps, à la régularité, au nombre et à la durée de ces classes virtuelles (Baudoin, Dellisse, Lafontaine, et al., 2020), c'est la symétrie qu'évoquait Annie Jézégou qui se voit confrontée à trois éléments : l'asymétrie communicative, l'asymétrie contextuelle et la fracturation de l'environnement (Develotte et al., 2011).

Asymétrie communicative

Il est question d'asymétrie communicative lorsque « les gestes ou les regards ne réussissent pas toujours à attirer l'attention de l'autre, ce qui donne lieu à des mouvements exagérés [et cela a] des conséquences pour la performance verbale : quand un interlocuteur ne réussit pas à avoir une réaction à un geste (ou autre comportement) sa parole est souvent retardée ou même abandonnée... » (Develotte et al., 2011). En ce sens, André Tricot affirme que « Parler et écouter n'est pas spécialement difficile à distance. C'est la composante non verbale de l'interaction qui est très dégradée à distance, particulièrement quand cette interaction implique plus de deux ou trois personnes. » (Tricot, 2020). Les interactions sont ainsi limitées, voire empêchées, par ce même dispositif entre les élèves et entre ces derniers et leur enseignant.

Asymétrie contextuelle

L'asymétrie contextuelle est « due au fait que les participants n'ont pas un accès mutuel à certains éléments contextuels (documents, objet) qui sont potentiellement pertinents pour l'interaction […] [elle] rend plus difficile l'intercompréhension […], elle limite les modalités d'interaction » (Develotte et al., 2011).

Fracturation de l'environnement

La fracturation de l'environnement fait référence au fait qu'en classe virtuelle, chaque interlocuteur est confronté à de multiples environnements en même temps : son environnement réel, l'image de cet environnement sur l'écran, l'image de l'environnement de l'autre, ce qui peut donner l'illusion que tout le monde voit la même chose et donc participer à créer des malentendus (Develotte et al., 2011). Ceci interroge sur la capacité à pouvoir se concentrer sur la situation d'apprentissage.

> Être devant l'écran déshumanise » en quelque sorte le contact social : se voir en mode [synchrone] parfois dégradé (dans de petites fenêtre vidéos dont le flux peut être perturbé), la distance physique, l'immobilité des participants et les difficultés à interagir dans une classe à effectif important peuvent mettre à mal la dynamique de groupe (Tellier, 2020, p/3). Certains enseignants nous ont confié être mal à l'aise devant l'écran, car ils se sentent limités dans leurs mouvements et dans les stratégies d'enseignement-apprentissage qu'ils mettent en œuvre. » (Carignan, Bissonnette, & Beaudry, 2021).

Regard(s) et mise en scène de l'interaction

Ce dernier point renvoie à l'image que l'on a de soi pendant ces séances, au regard sur soi que donne ce dispositif. En effet, « à l'écran, l'animateur perçoit sa propre image pendant la classe virtuelle, puisqu'une vignette en haut à gauche de l'écran permet de surveiller le fonctionnement de la caméra. » (Carignan, Bissonnette, & Beaudry, 2021). Les ressentis de ce regard sur soi sont mitigés :

> « Les deux professeurs hommes ont affirmé ne pas être gênés par leur image, contrairement à deux des enquêtées. E5 dit « se sentir plus libre en présentiel, car elle n'a pas le retour de sa propre image. » La réflexion de R4 souligne l'étrangeté d'une situation qui se présente comme le fait de se parler à soi, comme à son miroir :
>
> E4 (3'57) : Si je retrace un peu la genèse des ressentis que j'ai eu, c'est que, la première année, *je trouvais ça vraiment bizarre d'être vue sans voir les gens*, (...) c'est déstabilisant parce que en fait, on est tout seul, *on s'entend parler on s'écoute parler* (...) et en fait je suis face à moi-même et comme j'ai besoin de voir quelqu'un quand je m'adresse, *je les vois pas eux, mais je me vois moi*, *et je m'adresse à mon image*, et c'est très bizarre, et au début, je trouvais *ça hyper narcissique* en fait <rires> donc je me maquillais, je me pomponnais pour la classe virtuelle, tu vois <rires> (...) voilà j'étais prise un peu entre coquetterie, *culpabiliser de coqueter*, et puis me demander finalement *où se situait la relation pédagogique*. (Carignan, Bissonnette, & Beaudry, 2021).

Il y a en effet un regard sur soi qui a des conséquences en termes de confort, de sentiment d'être à l'aise, de vouloir donner une image agréable de soi (« de coqueter »), sentiments jugés négativement, mais également en termes de comportements. En effet, certains auteurs ont constaté que ce regard porté sur soi donnait lieu à des activités communicatives faciales et gestuelles plus intenses, ceci concourant à la « mise en scène de l'interaction » (Jacquinot-Delaunay, 2002).

Les contraintes de distance, malgré l'usage d'outils spécifiques tels que la classe virtuelle, sont ainsi nombreuses et mériteraient d'être approfondies. Il nous a semblé cependant opportun de faire un détour par les outils et les locuteurs des interactions afin d'avoir une vue d'ensemble sur ces derniers.

2 /// DES DISPOSITIFS ET DES INTERLOCUTEURS

Du choix des outils pour interagir

Comme nous l'évoquions déjà dans le premier bulletin de veille, le choix du ou des outils a été relativement complexe pour les enseignants. Certains se sont orientés vers des outils asynchrones, d'autre synchrones, mais la plupart se sont rarement arrêtés à un seul outil. Ces variations s'expliquent par de multiples difficultés rencontrées, soit la distance technologique, l'accessibilité du matériel pour les enseignants comme pour les élèves et l'adaptation du matériel aux besoins pédagogiques (Jacquinot, 1993). S'il est question d'accessibilité du matériel c'est que « les supports pédagogiques dont les enseignants disposent à l'heure du confinement ne sont pas faits pour être utilisés indépendamment de la présence du professeur, mais pour être accompagnés de la parole et d'activités encadrées par l'enseignant dans l'interaction. » (Bonnéry, 2020). Cette dernière citation interroge le passage des outils vers les pratiques pédagogiques, c'est-à-dire la manière dont les enseignants vont utiliser ces outils pour parvenir à proposer des situations pédagogiques à leurs élèves.

DES OUTILS AUX PRATIQUES

Pour favoriser le glissement de la technologie vers l'outil didactique, certains auteurs soulignent le besoin « d'adopter une pédagogie appuyée sur des outils flexibles, dynamiques et multi-médias qui permettent une pédagogie active et différenciée à la fois » (Frau-Meigs, 2020). Cette notion intègre l'importance de se focaliser "non pas sur l'outil et ses fonctionnalités supposées, déclarées ou perçues, mais sur les pratiques que chaque enseignant souhaite mettre en place" (P.-A. Caron, 2021), soit de choisir l'outil en fonction des interactions souhaitées, synchrones ou asynchrones.

OUTILS ASYNCHRONES

Pierre-André Caron évoque l'avantage d'utiliser des outils asynchrones tels que les forums, ce qui permet non seulement de limiter la multiplication d'interactions privées qui peuvent se révéler chronophages mais aussi, par le caractère public de ce type de plateforme, d'offrir aux étudiants la possibilité de répondre ou d'approfondir la question, cela bénéficierait également aux « lurkers » qui auraient accès aux interactions des autres sans avoir à y participer (P.-A. Caron, 2021). Mais il est encore ici question des étudiants universitaires, et les jeunes enfants ont besoin de davantage d'interactions, et également d'interactions guidées, notamment sur leur rencontre avec la technologie (Kim, 2020).

Par ailleurs, André Tricot nous rappelle que « Wu et al. (2012) ont conduit une méta-analyse portant sur 164 études publiées entre 2003 et 2010 à ce propos [enseignement asynchrone]. Ces auteurs montrent que l'apprentissage mobile présente des résultats positifs sur la satisfaction des élèves (dans 86 % des publications analysées). Mais les auteurs ne parviennent pas à montrer un effet positif sur l'apprentissage lui-même. » (Tricot, 2021). Ces différents éléments pourraient expliquer en partie le recours aux outils synchrones.

OUTILS SYNCHRONES

Dans les outils synchrones, deux outils sont largement représentés dans la littérature : le téléphone et la classe virtuelle. Le téléphone, considéré alors comme un « outil pivot », participe à la continuité de l'interaction (Bruillard, 2010). Cependant, « L'usage du téléphone opère à la manière d'une « réduction » pratique, au sens où les participants ne disposent, pour réguler leur interaction et organiser leurs activités, que des ressources qui sont audibles à travers leurs combinés. Si la corporéité ou les arrangements matériels des environnements interviennent dans l'organisation de leurs interactions vocales, c'est seulement dans la mesure où ils se fraient un chemin dans le lacis conversationnel (Sacks, 1992 ; Schegloff, 2002) » (Relieu & Morel, 2011).

Si nous considérons à nouveau la classe virtuelle, et la présence d'un tableau blanc qui peut favoriser les interactions et le partage (Kim, 2020), ou encore celle du chat qui permet, comme en présentiel, des interactions multicanaux, nous rencontrons rapidement ici aussi les limites de cet outil qui présente des difficultés à la fois pour l'enseignant mais aussi pour l'apprenant et qui ne remplace finalement pas le face à face (Kim, 2020). Nous soulignerons en ce sens les travaux de Ferone et Lavenka (2015) :

> Les importantes contraintes techniques limitent fortement les interactions et favorise un enseignement transmissif presque exclusivement centré sur l'enseignant [...]. En outre, ces classes sont régulièrement perturbées par des problèmes techniques (les logiciels non professionnels, moins coûteux, sont peu stables et les problèmes de son fréquents). Ainsi, pour certains chercheurs, l'utilisation des classes virtuelles occasionne la perte des avantages de l'enseignement à distance (flexibilité, temps de réflexion et d'élaboration ; Bruillard, 2010), sans offrir en retour les avantages du présentiel. La classe virtuelle donnerait ainsi l'illusion d'une proximité retrouvée mais ne serait pas efficace en termes d'apprentissage.

Nous comprenons ainsi toute l'ambiguité quant à la nécessité de poursuivre la classe à distance sans finalement pouvoir faire de ces temps des lieux d'apprentissage tout aussi efficients que la classe en présentiel. Nous avons pour cela analysés abondamment les questions autours des outils sans nous intéresser à un élément indispensable dans les interactions, les interlocuteurs et leur place dans ces dispositifs.

Les interlocuteurs

Dans leur article de 2009, Robert M. Bernard & al (2009) théorisent la présence de trois grands types d'interaction dans l'apprentissage à distance, du point de vue des étudiants, et leur efficacité respective sur l'enseignement :

- les interactions élèves-élèves : il s'agit des interactions entre pairs qui s'avèrent souvent absentes des cours par correspondance. Elles peuvent être synchrone (vidéoconférence, téléphone) ou asynchrones (chat) ;
- les interactions élèves-enseignant : il s'agit d'un dialogue de classe ou à deux. Ces interactions stimulent ou au moins maintiennent l'intérêt des élèves. Ici encore elles peuvent être synchrone ou asynchrones ;
- les interactions élèves-contenus : il s'agit d'interactions avec les contenus ou supports, qui vont leur permettre de développer certaines compétences.

À propos de ces trois grands types, André Tricot nous indique que « dans l'ensemble, les résultats confirment l'importance des trois types de facilitation des interactions : elles améliorent l'apprentissage, surtout celles qui facilitent les interactions étudiant-étudiant et

étudiant- contenu. Les auteurs constatent une forte association entre l'effet de ces facilitations et la réussite des cours d'enseignement à distance asynchrone par rapport aux cours comportant une interaction synchrone ou en présence. Ces facilitateurs d'interactions auraient un effet sur l'engagement cognitif là où il est le plus important de le soutenir : l'enseignement à distance asynchrone. » (Tricot, 2021).

Nous développerons ces types d'interaction et élargirons la notion aux interlocuteurs non pris en compte dans cette étude, notamment parce que notre recherche porte sur le premier degré et qu'elle inclue ainsi des interlocuteurs non concernés dans l'enseignement supérieur.

ÉLEVES-ÉLEVES

Nous reviendrons tout d'abord sur les interactions entre élèves. L'étude de Bernard et al. (Bernard et al., 2009) montre que ce type d'interaction a un effet plus important sur l'efficacité de l'enseignement, peut-être parce que, comme l'évoquent Carrupt et Barras, il s'avère que les régulations sont plus « approfondies » à distance qu'en présentiel (Carrupt & Barras, 2019). En effet, plusieurs études s'accordent sur l'importance de ce type d'interactions (Flottemesch, 2000), cela pourrait s'expliquer par la possibilité d'échanger, de faire émerger des désaccords, notamment lors de visioconférences (J. Caron et al., 2020).

ENSEIGNANTS-PARENTS

Durant l'épisode qui nous intéresse, il a également été question des interactions entre enseignant et parents, situation relativement exceptionnelle en classe. Ces interactions, d'autant plus importantes dans les écoles prioritaires (Chauvel et al., 2021), ont été nécessaires afin de maintenir le contact, en sollicitant des retours sur le travail, en envoyant à ces derniers des cas exemplifiés dans l'objectif de les aider à accompagner leurs enfants dans leur travail scolaire (Bonnéry, 2020). Les parents d'élèves ont également été sollicités pour la gestion des ressources numériques, pour planifier le travail et pour des raisons de nétiquettes :

> Pour leur enseignement à distance, Stéphanie, Mélanie et Tristan ont interrogé par vidéoconférence les élèves sur les comportements qu'ils estiment nécessaires à l'établissement d'un climat sain et favorable à leurs apprentissages. En fonction de ces échanges, ces enseignants ont rapidement abordé la nétiquette avec les élèves et les parents qui les encadraient à l'écran, soit un ensemble de règles de savoir-vivre pour l'apprenant en visioconférence. Tristan insiste sur l'importance de celles-ci pour éviter des situations problématiques : « À l'écran, on pouvait voir des membres de la famille des élèves portant des vêtements inappropriés, des bagarres au sein de la fratrie. On pouvait entendre des chiens aboyer et j'en passe ». Quant à elle, Stéphanie a partagé avec ses élèves des vidéos de sensibilisation à la nétiquette. Dans les capsules vidéo qu'elle a créées, elle formulait les quatre règles principales et elle nommait les comportements attendus pour chacune de manière positive, autant que possible, et les modélisait. D'autres enseignants dans son entourage privilégiaient des infographies portant sur la nétiquette, notamment celle produite par le Service national du récit de la Formation à distance. (J. Caron et al., 2020)

Les parents auront ainsi été des interlocuteurs privilégiés pour l'enseignement à distance, ils auront également été les principaux interlocuteurs critiques des contenus d'enseignement proposés (Ria & Rayou, 2020). Tout ceci n'a pas été sans difficulté pour les parents et leurs enfants. En témoignent cet extrait :

> Dans cette situation inédite, sans enseignant·e et interactions dans la classe, la maison avec ses interactions avec les parents ou la fratrie, devient le lieu des étayages nécessaires pour apprendre. L'enfant devient l'élève de ses parents, ceux-ci exploitant comme ils le peuvent les ressources et les compétences scolaires, en leur possession pour faire face. [...]e parent devient la personne-ressource, celui qui traduit, reformule, organise les consignes et enseigne au bout du compte. Passer du rôle de parent qui supervise les devoirs à un accompagnement fin et plus rapproché des apprentissages demande à chacun de trouver sa place. D'un côté, le parent qui doit jouer à l'enseignant (mais pas trop si l'on se

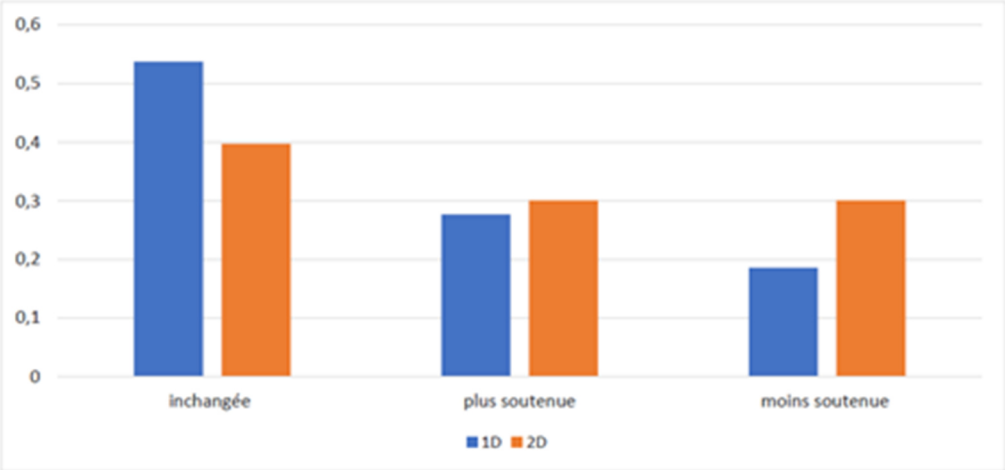
réfère aux discours officiels) et les enfants qui doivent endosser la casquette d'élèves avec comme enseignant leurs propres parents. Ces changements peuvent amener des tensions et des biais de toutes parts. (Capitanescu Benetti & D'Addona, 2020)

Enfin, tous les enseignants n'ont pas également apprécié cette proximité, ainsi si certains « ont mentionné aimer que les parents soient à côté de l'enfant pour lui venir en aide, [ils] ont aussi soulevé le fait que la présence des parents entraîne son lot de défis : parents qui donnent la réponse à l'enfant, qui ouvrent le micro pour l'enfant alors que l'enseignant souhaite justement apprendre aux enfants comment ouvrir et fermer le micro, parents qui commentent les propos des autres enfants... » (Carignan, Bissonnette, & Beaudry, 2021).

ENSEIGNANTS-ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTS-INSTITUTION

Si les interactions précédemment évoquées ont été relativement bien étudiées, peu d'éléments dans la littérature nous permettent de documenter les interactions entre les enseignants ainsi que les interactions entre les enseignants et leurs représentants de l'institution.

Concernant celles entre les enseignants, il a été rapporté que les interactions enseignants-enseignants ont été rares (Ria & Rayou, 2020). Pourtant, un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche montre que, comme nous pouvons l'observer sur le graphique, la majorité des enseignants estiment que ces interactions ont été inchangées, et cela d'autant plus dans le premier degré (Ifé, 2020b).



Question E2 de l'enquête de l'Ifé : « Au cours de la période de confinement, comment qualifieriez-vous la collaboration avec les autres enseignants de votre établissement ou de votre école par rapport à ce qu'elle est en temps normal ? »

Sur le plan des interactions avec la hiérarchie ou l'inspection, le travail de Félix & al (2021) montre l'inquiétude et la solitude de certains enseignant face à ce qu'ils qualifient de « silence institutionnel » soit une absence d'interactions avec ses représentants (Félix et al., 2021).

Il nous apparaît à présent important, après avoir évoqué les questions de distance et de type d'interactions, de nous intéresser aux interactions centrales de la classe à distance, les interactions élèves-enseignants et plus particulièrement, les stratégies que les enseignants ont mis en place pour interagir avec leurs élèves.

3 /// QUELS AJUSTEMENTS DES INTERACTIONS DES ENSEIGNANTS ?

Pour donner suite à l'étude des contextes présentées ci-dessus, nous interrogeons maintenant les mises en œuvre par les enseignants du maintien ou non des interactions à distance avec les différents acteurs de l'école afin de faire ressortir leurs stratégies et leurs effets.

Entre fréquence, charge de travail et effets motivationnels

Dans l'objectif de mesurer les effets de la continuité du travail scolaire et du lien social par les enseignants sur la motivation des élèves durant la pandémie de COVID-19 en Belgique francophone, une équipe de recherche (Baudoin, Dellisse, Lafontaine, et al., 2020) a permis de révéler à partir d'un questionnaire adressé aux élèves d'enseignement secondaire (6015 répondants) que « plus les élèves ont l'opportunité d'interagir oralement avec leurs enseignants, plus ils jugent leur travail scolaire comme étant intéressant, utile ou important » (p.9). Par des analyses complémentaires, le facteur d'interactions est présenté comme significatif présentant alors l'importance d'interactions fréquentes avec l'enseignant pour tous les aspects de la motivation, du sentiment d'efficacité personnelle ou encore de l'engagement comportemental.

Or, les élèves interrogés qui sont pourtant une majorité à avoir reçu du travail scolaire (70,9%) ne sont que 54,4% à avoir été régulièrement en contact avec les enseignants mais également que 27,5% à avoir eu l'occasion d'interagir minimum une fois par semaine avec les enseignants « de vive voix ».

TABLEAU 1
FREQUENCE DES REPONSES CONCERNANT LA CONTINUITE DU TRAVAIL SCOLAIRE ET DU LIEN SOCIAL

DANS LA SITUATION ACTUELLE,	JAMAIS	MOINS D'UNE FOIS PAR SEMAINE	ENVIRON UNE FOIS PAR SEMAINE	2-3 FOIS PAR SEMAINE	TOUS LES JOURS OU PRESQUE
JE REÇOIS DU TRAVAIL SCOLAIRE A FAIRE A LA MAISON	1,8 %	8,5 %	18,9 %	38,4 %	32,5 %
J'AI DES CONTACTS AVEC UN·E OU DES ENSEIGNANT·E·S	5,9 %	14,3 %	25,3 %	34 %	20,5 %
JE DISCUTE « DE VIVE VOIX » AVEC UN·E OU DES ENSEIGNANT·E·S	53,5 %	19 %	17,7 %	8,3 %	1,5 %

Des questions ouvertes dans ce questionnaire ont permis à certains élèves d'exprimer leur souhait d'avoir un meilleur suivi de la part des enseignants qui « ne répondaient pas (rapidement) aux messages et questions envoyés » (p.10).

Le suivi, l'accompagnement et l'aide aux travaux personnels des élèves ont d'ailleurs été vécus par les enseignants du secondaire comme plus difficile à mettre en œuvre que d'ordinaire (78,8%) dans l'enquête de l'Institut Français de l'Éducation (J. Caron et al., 2020). Les enseignants, comme les élèves plus tôt, expriment également leurs difficultés face à certains élèves qui ne répondent pas, ou peu, à leur sollicitation.

Rapport de l'IFE, 2020

« Certains élèves ne donnent aucun signe de vie numérique. Difficile donc de savoir s'ils travaillent. Difficile aussi quand il s'agit de l'orientation et qu'ils doivent rendre des documents par le seul biais du numérique. » Enseignante de lettres en collège (REP/REP+).

« Arriver à savoir où en sont les élèves, ce qu'ils ont vraiment compris. La communication avec eux est souvent difficile par téléphone ou visio car ils sont souvent intimidés. » Enseignante en CP (REP/REP+).

D'autant que les enseignants répondent avoir passer beaucoup de temps à répondre et envoyer des mails des élèves, ainsi qu'à téléphoner aux familles.

Un article français portant sur la gestion de classe en contexte de pandémie (J. Caron et al., 2020) réalisé en étroite collaboration avec 4 enseignants du primaire enquêtés nuancent l'idée d'une fréquence des communications entre enseignants et élèves à distance identique en tout temps de la pandémie. Il en ressort un accroissement de la fréquence ainsi que de la durée des rencontres synchrones dès lors que l'annonce du retour à l'école a été annoncée par le ministère de l'Education Nationale. Commençant au début du confinement du printemps 2020 par une à trois rencontres par semaine, ces enseignants témoignent ensuite s'entretenir près de 7 à 12 fois par semaine avec leurs élèves, en particulier avec les élèves dits en « difficulté ». Ces témoignages sur l'effort pour communiquer fréquemment avec les élèves les plus en « difficultés » sont également perceptibles dans d'autres recherches (Boudokhane-Lima et al., 2021) :

> « J'ai noué avec mes élèves des contacts inédits, je tiens à les rassurer, en revanche cela est chronophage car ils peuvent me contacter à toute heure. J'ai dû multiplier les courriers à mes élèves pour savoir qui était éloigné (fracture numérique) de la continuité pédagogique » (professionnel du premier degré).

Ces nombreuses interactions, qu'elles soient verbales ou par mails, ont tendance à accompagner une charge de travail trop grande pour les élèves et leurs familles (Carignan, Bissonnette, & Beaudry, 2021). Les parents témoignent alors de difficultés quant à la gestion de cette charge de travail où les ressources et les codes se multiplient, en particulier lorsque les parents ont plusieurs enfants. D'autant que la charge de travail a été visiblement plus difficile à gérer pour les élèves qui n'auraient eu que peu de contacts avec les enseignants (Baudoin, Dellisse, Lafontaine, et al., 2020) :

> Certains professeurs nous ont littéralement submergé de travail chaque jour de la semaine, week-end et jours fériés compris. Ils ne se sont pas concertés et par moment, nous recevions des montagnes de devoirs à faire en même temps. […] Notre professeur de néerlandais nous donnait tellement de matière que très souvent, je pleurais en recevant mes leçons et j'avais l'impression que je n'y arriverais jamais. […].
>
> […] Les profs envoient trop de travail sans se préoccuper de comment on va. Au plus il y a de travail, au moins j'ai envie de travailler […].

Contraints par l'urgence de la situation pandémique, les enseignants disposent de supports pédagogiques qui «ne sont pas faits pour être utilisés indépendamment de la présence du professeur, mais pour être accompagnés de la parole et d'activités encadrées par l'enseignant dans l'interaction » (Bonnéry, 2020). Des modalités d'enseignement à distance sont alors conseillés afin d'éviter une surcharge cognitive des élèves : réduire le nombre d'outils et de plateformes informatiques utilisés et répartir adéquatement dans le temps les dates de remise des travaux par une concertation des différents enseignants, lorsqu'ils sont plusieurs pour une même classe (Baudoin, Dellisse, Coertjens, et al., 2020).

Des interactions moins formelles pour des enjeux relationnels

L'un des objectifs, si ce n'est le premier, pour les enseignants lors du premier confinement a été de garder le contact avec leurs élèves en accordant une importance aux relations entretenues par différents moyens comme écrit plus tôt, avec les appels téléphoniques, les mails, les classes virtuelles, etc. Pour entretenir ce lien, une grande partie des professeur-e-s des écoles se sont tournés vers des modalités moins formelles (Ria & Rayou, 2020) permettant de faire parler les élèves de leurs vécus de la période de confinement, hors cadre scolaire (J. Caron et al., 2020) :

> « Je me suis intéressée à ce qui est nouveau pour eux, à ce qui les rend heureux même s'ils font face à l'adversité » Mélanie, préscolaire

Cette présence socio-affective est en particulier possible lors d'enseignement en ligne, via les classes virtuelles, pour contribuer à la diminution du sentiment d'isolement afin de lutter contre le désengagement des étudiants (Depover & Marchand, 2002). Les travaux de Garrison (Garrison, 2009) présentent ainsi la présence socio-affective comme l'une des trois dimensions pivot de la présence pour développer les apprentissages en ligne. La communication dans un climat de confiance entre formateurs et étudiants, entre étudiants également, est ainsi présentée comme un facteur favorisant l'investissement de l'apprenant à distance. La structuration même d'une classe virtuelle se rapproche d'une conversation, comme un type de rencontre, par ces différents moments : prise de contact ou ouverture, définition de la situation, échanges propositionnels, évaluation, clôture. Par « une série d'opérations à effectuer sous forme d'une checklist pour vérifier tous les canaux sont bien activés, que la disposition des différents éléments à l'écran est conforme à celle que l'on souhaite dans la situation de communication données » (Develotte et al., 2011), les interactants seront amenés à échanger en dehors des modalités plus pédagogiques attendues pendant l'activité. Néanmoins la possibilité donnée par les classes virtuelles d'ouvrir plus encore la communication à distance profite également aux imprévus regrettés par les enseignants qui témoignent de comportements inadéquats, notamment de la part des parents. Ces situations ont alors demandé aux enseignants d'intervenir individuellement et rapidement afin d'expliciter le rôle de chacun ainsi que leurs attentes (Carignan, Bissonnette, Ménard, et al., 2021).

Des interactions au service d'un « fléchage » individuel de l'enseignement ?

Les recherches portant sur l'enseignement à distance en temps de COVID-19 se rejoignent dans le constat d'une volonté des enseignants d'interagir selon des canaux de communication individuelle (Ria & Rayou, 2020) mais également explicite. Pour des raisons d'ordre préventives en lien avec les règles relatives à la nétiquette tout d'abord, afin que les règles et les comportements attendus soient compris du mieux possible par tous. « Les consignes devaient être claires, concrètes, appliquées avec constance et cohérence et suivies de rétroactions conséquentes de la part de l'enseignant. » (J. Caron et al., 2020). L'appauvrissement des interactions verbales possibles pendant les activités scolaires a conduit les enseignants à « transcrire par écrit et à expliciter un grand nombre de directives et de méthodes, au prix d'un alourdissement de leurs tâches. » (Hazard & Cavaillès, 2020) ce qui a l'avantage de faire apparaître le curriculum invisible (les biais, les attentes implicites) derrière le curriculum officiel (Frau-Meigs, 2020). Cela est d'autant plus vrai pour les enseignants du 1er degré puisque l'autonomie des élèves semblerait moins acquise et demanderait aux enseignants l'envoi de travaux plus cadrés où les consignes plus précises sollicitent parfois les parents (Tricot, 2020). Afin de faciliter la compréhension de celles-ci, les enseignants ont parfois transmis des vidéos et des tutoriels aux familles (Ifé, 2020a) :

> « Créer une chaîne YouTube pour faire des vidéos pour expliquer les activités aux nombreux parents qui ne savent pas lire et pour que les enfants puissent me voir, leur raconter des histoires. C'est ce qui a eu le plus de succès. » Enseignante en moyenne et grande section de maternelle

> « Compléter les consignes écrites par un accompagnement audio. » Enseignante d'histoire-géographie en collège (REP/REP+)

Les élèves de secondaire perçoivent également les pratiques de soutien de la part des enseignants (Baudoin et al., 2020). 67,7% de ces élèves interrogés rapportent que les enseignants réexpliquent (très) souvent lorsque les élèves le demandent et 58% disent que les enseignants donnent (très) souvent des consignes claires qui aident à savoir ce qu'il faut faire. Ils sont également 58,1% à penser que leurs professeurs ne les laissent jamais ou rarement se débrouiller seuls avec leurs difficultés. Pour autant ce n'est pas pour cela que les enseignants vont être en grande majorité à adapter leurs interactions aux difficultés que les élèves rencontrent :

TABLEAU 2
FREQUENCE DES REPONSES CONCERNANT LA PERCEPTION DE SOUTIEN DE LA PART DES ENSEIGNANTS

ACTUELLEMENT, MES ENSEIGNANTS	JAMAIS	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TRES SOUVENT
S'INTERESSENT VRAIMENT A CE QUE LES ELEVES VIVENT.	10 %	22,8 %	33,6 %	24,4 %	9,2 %
LAISSENT LES ELEVES SE DEBROUILLER SEULS AVEC LEURS DIFFICULTES.	25,7 %	32,4 %	23 %	12,5 %	6,3 %
PRENNENT LE TEMPS D'ECHANGER AVEC LES ELEVES A PROPOS DE LA SITUATION PARTICULIERE QUE NOUS VIVONS.	14,6 %	25,1 %	31,5 %	19,9 %	8,9 %
N'HESITENT PAS A REEXPLIQUER QUELQUE CHOSE SI ON LE DEMANDE.	4,5 %	9,4 %	18,5 %	37,7 %	30 %
DONNENT DES CONSIGNES CLAIRES QUI NOUS AIDENT A SAVOIR CE QU'IL FAUT FAIRE.	3,6 %	11,7 %	26,7 %	41,1 %	16,9 %
S'ADAPTENT AUX DIFFICULTES QUE LES ELEVES RENCONTRENT.	7,8 %	16,9 %	29 %	30 %	16,3 %

Les enseignants interagissent avec les élèves et leurs familles pour deux raisons principales. La première d'entre-elle concerne les apprentissages, la seconde les mesures sanitaires. En effet des échanges avec l'enseignant s'apparentent à « un véritable fléchage de l'enseignement, étape par étape, en explicitant la documentation nécessaire pour le travail attendu » (Capitanescu Benetti & D'Addona, 2020), mais peuvent également être très décousus, sans organisation structurante qui complexifie alors les tâches scolaires. Pour autant des enseignants sont présentés comme des acteurs pleins de ressources qui abordent également avec leurs élèves la question du contexte pandémique en s'appuyant sur des documents externes, choisis pour leur langage clair (Caron et al, 2021, p. 6) :

> « L'auteure propose des affiches sous forme de bandes dessinées pour expliquer : le coronavirus, le lavage des mains, l'installation du masque en respectant les mesures d'hygiène et la reconnaissance des fausses nouvelles. J'avais mes élèves à distance, mais j'ai pris au sérieux mon rôle d'éducation aux nouvelles règles pour la santé publique » Mélanie, préscolaire

Ces différents constats de lecture sur des interactions plus individuelles et explicites de l'enseignant permettent de questionner plus particulièrement le cas de la classe virtuelle. L'élaboration davantage du message transmis est une des stratégies compensatoires de l'enseignant pour s'ajuster aux actions et réactions des interlocuteurs mais également aux contraintes techniques. Ceci se réalise surtout par rapport au déictique où les interlocuteurs accordent de l'importance à représenter le contexte hors champs (Fussell et al., 2000).

Pour autant d'autres chercheurs se montrent plus réservés sur les interactions verbales réalisées en classes virtuelles qui tendent à reproduire un enseignement dit « frontal » (Drot-Delange, 2018 ; Ferone & Lavenka, 2015). Un verbatim d'enseignant du supérieur ayant organisé des classes virtuelles illustre bien ce propos et sa perception de celui-ci (Vignes, 2019) :

> « L'avant dernière classe que j'ai animée seule, sur 1 h 30, j'ai chronométré, j'ai parlé 1 h 19. Et donc de ce fait-là l'objectif de la classe virtuelle est totalement caduc et totalement tronqué et ça n'a aucun intérêt. Je les aurais eu face à moi, en cours, j'aurais fait un cours magistral, le résultat aurait été le même. Et ça c'est problématique. »

Par un mode plus transmissif, l'enseignant monopolise le temps de parole au détriment de l'engagement et la réflexivité des apprenants (Wallet, 2012) et cela s'explique par différentes raisons. La première d'entre-elles est la posture de contrôle de l'enseignant qui régule les tours de parole par l'autorisation (ou non) de l'activation des microphones. Cela est renforcé parfois par des mises en place de « code de conduite » à destination des élèves et des familles (Carignan, 2021). Cela produit une diminution, voire une suppression, des phénomènes interactionnels tels que l'auto-sélection (la prise de parole par sa propre initiative), l'interruption et le chevauchement et cela renforce l'aspect magistral de la classe virtuelle qui témoigne également de la découverte de ce dispositif par les enseignants souhaitant garder la maîtrise des interactions afin d'éviter les comportements non souhaités (Vignes, 2019) :

> « Quand on adopte un nouveau type de fonctionnement [la classe virtuelle], je pense qu'on reprend assez rapidement de mauvais réflexes de position de contrôle, où on veut tout maîtriser parce qu'on est en insécurité. » enseignant dans le supérieur

Par ailleurs les interactions individuelles diminuent en classe virtuelle, mettant en difficulté la mise en place de rétroaction ainsi que la gestion de classe, lorsque le groupe excède une dizaine d'élèves à l'écran (Carignan, Bissonnette, & Beaudry, 2021; Carignan, Bissonnette, Ménard, et al., 2021; Flottemesch, 2000). Les interventions sont difficilement réalisables sans

que cela implique ou soit entendu par le reste de la classe présente ce qui stresse les élèves (Carignan et al, 2020). Comme l'exprime (Ferone, 2011), « Participer, c'est s'exposer » dans un dispositif institutionnel à prendre le risque de laisser des traces et de se soumettre à la critique. Les enseignants eux-mêmes n'arrivent pas à anticiper les échanges possibles en classe virtuelle, tendant alors à « plaquer des pratiques qui ne tiennent pas compte de la spécificité de la situation créée par la communication médiatisée » (Drot-Delange, 2018).

Au-delà du dispositif de classe virtuelle, l'accompagnement des élèves à distance par une prise en compte individuelle de chaque élève a été difficilement mis en place. Les enseignant-e-s interrogé-e-s dans l'enquête de l'Ifé (Ifé, 2020a), témoignent de frustration à leur incapacité à suivre les élèves à besoin particulier pendant le confinement, ceux en situation de handicap, les élèves « dys », mais également les élèves issus de familles allophones. En particulier par manque de temps et de formation pour enseigner à distance, les enseignants mettent alors en avant l'importance d'un retour au « face-à-face » pédagogique pour suivre plus efficacement les élèves ayant le plus de « difficultés » et étant les moins « autonomes ».

Une continuité des pratiques et de leurs effets sur les interactions élèves-enseignants

Malgré des modalités particulières, les interactions à distance suivent « de nombreux schémas identiques à ceux régulant les interactions face à face ou tentent de les reproduire » (Blandin, 2004). Par exemple dans les travaux de Cosnier et Delevotte (2011), le dispositif technique de la classe virtuelle ne gomme pas les différences de comportement relationnel interindividuelle voir culturel. Les dynamiques interactives se poursuivent selon le « profil interactif » des différents interlocuteurs, reproduisant ainsi à distance les interactions élèves-enseignants verbales et non-verbales (Chiou & Chung, 2003). L'enseignant occupe alors lors des classes virtuelles, comme en classe « ordinaire », la part la plus importante des prises de parole avec une moyenne de 40,6% de l'ensemble des interventions toutes séances confondues (Peraya & Dumont, 2003). Les différents modèles d'enseignement à distance, qu'ils soient synchrones, asynchrones, ou mixtes, sont d'ailleurs tous à peu près égaux sur les mesures de réussite (Bernard et al., 2009). Pourtant de nombreux travaux insistent sur la spécificité de chaque type d'enseignement. La classe en « présentiel » et la classe en « distanciel » sont présentées comme deux mondes qui ne sont pas équivalents où la transposition pédagogique n'est pas entièrement possible d'un monde à l'autre (Carignan et al, 2021b ; Drot-Delange, 2018 ; Feirouz et al., 2021) ce qui supposent une professionnalité et une réelle ingénierie pédagogique et didactique des enseignants influençant les dynamiques interactives pour encourager l'autonomie réflexive des élèves à distance (Jellab, 2021).

CONCLUSION

Les différents travaux cités dans ce bulletin de veille constatent à différents niveaux des initiatives fortes de la part des enseignants afin d'assurer et de maintenir la continuité pédagogique en créant du mieux possible « des interactions suffisamment pertinentes pour capter l'attention des élèves devenus à la fois distants et proches » (Jellab, 2021). Pour autant, de nombreuses contraintes en particulier liées à la distance pèsent sur ces interactions différées. Un effet « millefeuille » que nous pouvons reprendre de la théorie de Kalika (2007) est alors identifiable dans la juxtaposition d'outils principalement numériques (mails, classe virtuelle, ENT, blog, téléphones, etc.) afin de compenser les difficultés pour contacter les élèves et leur famille mais cela aura pour effet de multiplier les canaux d'interactions possibles, voire d'alourdir les tâches scolaires. Les enseignants se sont en particulier tournés vers des interactions plus duales avec leurs élèves avec la vocation d'expliciter plus précisément leurs attentes et les activités à effectuer avec l'aide de leurs familles. De nombreuses lectures soulignent l'importance du dispositif de classe virtuelle en temps de confinement et ses effets sur les interactions qui deviennent synchrones.

Pour autant, force est de constater que la grande majorité des écrits cités ne relèvent pas à la fois du 1er degré, de l'enseignement à distance et de la situation pandémique. En effet, les principaux travaux (qui n'offrent pas non plus la possibilité de faire une veille uniquement tournée sur le cas de la France) ont porté sur des publics plus âgés. La thématique des « interactions » est d'ailleurs généralement peu étudiée comme un concept-clé des études mais plutôt comme un sous-domaine qui apparaît succinctement lors des analyses. Pourtant à la lecture de ce bulletin de veille, l'étude des jeux interactifs entre les différents acteurs de l'école en temps de COVID-19 permet de questionner avec finesse les contraintes et les ressources dont disposent les enseignants mais également les stratégies mises en œuvre par ceux-ci dans leur gestion des différences entre les élèves. Le regard porté sur les interactions pédagogiques et sociales au moment des confinements est un véritable révélateur de problématiques sous-jacentes du système éducatif français.

REFERENCES

Baudoin Noémie, Dellisse Sébastien, Coertjens Liesje, Galand Benoît, Crépin Françoise, Baye Ariane et Lafontaine Dominique, *Le bien-être et la motivation des élèves en période de (dé)confinement : note de synthèse*, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020.

Baudoin Noémie, Dellisse Sébastien, Lafontaine Dominique, Coertjens Liesje, Crépin Françoise, Baye Ariane et Galand Benoît, « Soutien des enseignants et motivation des élèves durant la pandémie de COVID-19 », *Formation et profession*, vol. 284 hors-série, 2020, p. 1.

Bernard Robert M, Abrami Philip C, Borokhovski Eugene, Wade C Anne, Tamim Rana M, Surkes Michael A et Bethel Edward Clement, « A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education », *Review of Educational research*, vol. 79, n° 3, 2009, p. 1243-1289.

Blandin Bernard, « La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? », *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2, 2004, p. 357-381.

Bonnéry Stéphane, « L'école et la COVID-19 », *La Pensée*, vol. n° 402, n° 2, 2020, p. 177-186.

Boudokhane-Lima Feirouz, Felio Cindy, Lheureux Florent et Kubiszewski Violaine, « L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 22, 2021.

Bruillard Éric, « Formation à distance : dispositifs techniques », *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 2, 2010, p. 207-221.

Capitanescu Benetti Andreea et D'Addona Cynthia, « Les parents, enseignant dans la classe à l'heure du Covid-19 », *N'Autre École Hebdo*, n° 1, 2020, p. 19-24.

Carignan Isabelle, Bissonnette Steve et Beaudry Marie-Christine, « L'école virtuelle : faute de pain, on mange de la galette ! », *Médiations et médiatisations*, n° 8, 2021, p. 53-60.

Caron Josianne, Gaudreau Nancy, Harvey Chloé, Sicard Sandra, Robitaille Stéphanie, Arbour Mélanie et Brochu Tristan, « La gestion de classe au primaire en contexte de pandémie », *Formation et profession*, vol. 284 hors-série, 2020, p. 1.

Caron Pierre-André, « 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*, vol. 18, n° 1, 2021, p. 102-113.

Carrupt Romaine et Barras Hervé, « Dynamique des régulations en classe virtuelle ou en présentiel », *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(3), 2019, p. 57-83.

Cavaillès Jean-Aristide, Hazard Brigitte, Gaubert-Macon Christine, Mathias Paul, Schmitt Jean-Michel, Carroué Laurent et Loeffel Laurence, *Les usages pédagogiques du numérique au service de la réussite des élèves : les usages pédagogiques du numérique en situation pandémique durant la*

période de mars à juin 2020, Paris, Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche, 2020.

Chauvel Séverine, Delès Romain et Pirone Filippo, « Enseigner pendant le confinement en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) », *Administration Education*, vol. n° 169, n° 1, 2021, p. 119-124.

Chiou Shwu-Fen et Chung Ue-Lin, « Development and testing of an instrument to measure interactions in synchronous distance education », *Journal of Nursing Research*, vol. 11, n° 3, 2003, p. 188-196.

Develotte Christine, Kern Richard et Lamy Marie-Noëlle (éds.), *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel*, Lyon, ENS, 2011, 213 p.

Drot-Delange Béatrice, « Classes virtuelles à l'école primaire. Configurations d'expérimentation en contexte réel de travail », C Dejean-Thircuir, F Mangenot, E Nissen et T Soubrié (éds.), Grenoble, France, coll. « Actes de la 6e édition du colloque », 2018.

Félix Christine, Filippi Pierre-Alain, Gebeil Sophie et Martin Perrine, « « Si on avait pu se préparer… » ou les effets d'un enseignement à distance non anticipé », *Administration Education*, vol. n° 169, n° 1, 2021, p. 101-105.

Ferone Georges, « Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres: La présence du formateur », *Recherche & formation*, n° 68, 2011, p. 79-94.

Ferone Georges et Lavenka Aurore, « La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? », *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, vol. 3, n° 10, 2015.

Flottemesch Kim, « Building effective interaction in distance education: A review of the literature », *Educational Technology*, vol. 40, n° 3, 2000, p. 46-51.

Frau-Meigs Divina, « Pédagogie à distance : les enseignements du e-confinement », *The Conversation*, http://theconversation.com/pedagogie-a-distance-les-enseignements-du-e-confinement-137327, 2020.

Garrison D Randy, « Communities of inquiry in online learning », *in Encyclopedia of distance learning, Second edition*, IGI Global, 2009, p. 352-355.

Goffman Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de minuit, 1974, 256 p.

Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Editions de minuit, 1973, vol. 2, 370 p.

Ifé, *Effets du confinement sur l'activité des enseignants et des professionnels de l'enseignement : premiers résultats*, 2020.

Jacquinot Geneviève, « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance », *Revue française de pédagogie*, vol. 102, n° 1, 1993, p. 55-67.

Jacquinot-Delaunay Geneviève, « Chapitre 6. Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence », *in Pédagogies en développement*, De Boeck Supérieur, 2002, p. 103-113.

Jellab Aziz, « Le confinement et l'école d'après », *Administration Education*, vol. n° 169, n° 1, 2021, p. 23-31.

Jézégou Annie, « Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés », *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 2, 2010, p. 257-274.

Kim Jinyoung, « Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum », *International Journal of Early Childhood*, vol. 52, n° 2, 2020, p. 145-158.

Peraya Daniel et Dumont Patricia, « Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone », *Revue française de pédagogie*, 2003, p. 51-61.

Queiroz Jean Manuel de et Ziolkowski Marek, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1997, 142 p.

Relieu Marc et Morel Julien, « Les limites de la coprésence à distance », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 5, n° 2, 2011, p. 339-363.

Ria Luc et Rayou Patrick, « La forme scolaire en confinement. Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance », *Formation et profession*, vol. 284 (hors-série), 2020, p. 1-11.

Savarieau Béatrice et Daguet Hervé, « La classe virtuelle : Une substitution médiatique de l'enseignant ou une remédiation technologique ? », coll. « Paris », 2014.

Tricot André, « Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature », *Education et sociétés*, vol. n° 45, n° 1, 2021, p. 37-56.

Tricot André, « Continuité pédagogique : "Certaines activités s'accommodent de la distance, d'autres difficilement" », *Le Monde.fr*.

Ce document est rédigé par les équipes de recherche
dans le cadre des GTnum du ministère de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse.

La responsabilité des contenus publiés leur appartient.