



**HAL**  
open science

## Imaginaires du numérique et enseignement à distance en temps de pandémie. La question du lien social en jeu

Catherine Muller

### ► To cite this version:

Catherine Muller. Imaginaires du numérique et enseignement à distance en temps de pandémie. La question du lien social en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2022, 11 (2), pp.41-45. hal-03983768

**HAL Id: hal-03983768**

**<https://hal.science/hal-03983768v1>**

Submitted on 17 Oct 2024

**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.

# **Imaginaires du numérique et enseignement à distance en temps de pandémie : la question du lien social en jeu**

## **Résumé :**

Si l'évocation du numérique en éducation donne habituellement lieu à des réactions fortes du fait des mythes associés aux technologies, la crise sanitaire liée au Covid-19 a conduit à une exacerbation de ces imaginaires, avec une proportion plus importante de méfiance que d'engouement. Face à l'imposition de l'enseignement à distance, certains acteurs éducatifs ont affiché une posture de résistance. Cet article cherche à comprendre sous l'angle du lien social les craintes exprimées et propose quelques pistes pour favoriser la construction de la relation interpersonnelle dans le cadre de cours par visioconférence.

**Catherine Muller, PhD**

**Maître de conférences en didactique des langues**

## **Biographie :**

Catherine Muller est maître de conférences habilitée à diriger des recherches à l'Université Grenoble Alpes où elle est responsable des formations à distance en didactique du français langue étrangère et seconde. Ses recherches au sein du laboratoire Lidilem portent sur les imaginaires et les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle aborde notamment dans ce cadre l'agir professoral, la relation interpersonnelle, les dimensions interculturelles, l'intégration du numérique et la formation des enseignants.

## **1. Introduction**

Les attitudes envers les technologies éducatives, de la part d'apprenants, d'enseignants, voire de formateurs, sont souvent marquées par un positionnement fort, qu'elles soient associées à un large enthousiasme à la perspective d'une amélioration des apprentissages, qu'elles se matérialisent par des inquiétudes liées à la protection de la vie privée ou prennent la forme d'une ambivalence. Si des craintes sont suscitées par le recours au numérique dans la formation, inversement un fort engouement se manifeste souvent dans les discours institutionnels. Force est de le constater, des mythes s'activent dès lors qu'il est question de technologies. L'imposition d'un enseignement à distance à la suite de la crise sanitaire liée au Covid-19 a fait naître des réactions vives de la part de certains acteurs éducatifs, tant les imaginaires associés au numérique ont été exacerbés. La méfiance exprimée révèle l'enjeu du maintien d'un lien social à distance.

## **2. Les imaginaires du numérique en éducation**

Composante essentielle de l'activité humaine, l'imaginaire peut être défini comme une matrice à l'origine d'images. Il sera envisagé ici comme un système organisé de conceptions mentales que des individus isolés ou des groupes associent à un objet (Muller, 2021a). S'intéresser aux imaginaires éveillés par le numérique implique de prendre en compte les émotions, les désirs,

les angoisses des usagers et plus généralement la façon dont le sujet se pense dans le monde (Cordier, 2011).

Les positionnements à l'égard des technologies oscillent entre deux extrêmes : on retrouve à la fois des sentiments de fascination et de craintes (Musso, 2009), voire de catastrophisme (Plantard, 2014). L'émergence d'Internet a ainsi donné lieu à des utopies, comme l'a mis en évidence P. Flichy (2001). Un phénomène de fétichisme technique peut apparaître également : il s'agit de la « tendance à croire que la technique est une chose en soi, dotée d'une volonté abstraite qui dirige le cours des événements humains en poursuivant ses propres fins, comme un processus sans sujet » (Vial, 2013 : 43).

Une telle vision est notamment présente lorsqu'il est question de technologies éducatives. De nombreux mythes entourent en effet le numérique en contexte d'enseignement/apprentissage, lui prêtant des propriétés éducatives inhérentes, ce qui conduit à des illusions et des désillusions (Amadiou & Tricot, 2014). Les discours politiques véhiculent particulièrement une « pensée magique sur le numérique » (Betton & Pondaven, 2019 : 10), associé à « un profond déterminisme technologique » (Bernard & Fluckiger, 2019 : 3) dès lors qu'il s'agit de mesurer les effets du numérique ou d'en prouver l'efficacité (Collin **Erreur ! Signet non défini.** & Brotcorne, 2019).

Si l'on attribue aux technologies le pouvoir magique de transformer l'école (Chaptal, 2009), c'est bien parce que l'on confond trop souvent innovation technique et innovation pédagogique. Or, l'une n'est pas synonyme de l'autre. Selon les usages qui en sont faits, le numérique peut même renforcer une pédagogie traditionnelle. C'est en comprenant mieux les perceptions du numérique que l'on peut appréhender plus finement les pratiques en contexte éducatif. Le rapport aux technologies permet d'expliquer les écarts entre les injonctions à l'utilisation du numérique et la réalité.

Il importe d'envisager plus largement les imaginaires de l'enseignement lorsqu'il est question d'intégration du numérique. Si l'imaginaire professoral<sup>1</sup> est essentiellement transmissif, l'approche mise en œuvre avec les technologies le sera également. En revanche, si l'innovation pédagogique correspond aux représentations et aux pratiques des enseignants, il est vraisemblable que leur usage éducatif du numérique se caractérise par des approches actives, collaboratives et créatives. C'est ainsi l'imaginaire professoral qui permet en partie d'expliquer l'absence d'évolution des démarches pédagogiques<sup>2</sup> malgré l'introduction du numérique. Il apparaît dès lors nécessaire de croiser les imaginaires du numérique et de l'enseignement pour saisir les enjeux de situations singulières comme le passage à distance des cours.

### **3. Passage à distance des cours et exacerbation des imaginaires du numérique**

---

<sup>1</sup> J'entends par imaginaire professoral les conceptions associées à l'enseignement-apprentissage. Déjà présent chez les professeurs en formation, il évolue au fil de l'expérience (Muller, 2021b).

<sup>2</sup> Je qualifie les démarches de transmissives ou d'innovantes lorsqu'elles favorisent ou non la participation active des apprenants.

L'imposition en cours d'année, au printemps 2020, d'une formation à distance a sans conteste induit une forte déstabilisation chez les enseignants, les apprenants ainsi que les parents d'élèves. La nécessité d'une continuité pédagogique a conduit dans l'urgence à un usage massif du numérique. Nombreux sont ceux qui ont cherché à transposer à distance leurs cours en présentiel, pariant sur « la mise à disposition de contenus et la communication unidirectionnelle synchrone (visioconférences) » (Peraya & Peltier, 2020 : § 3), davantage que sur une adaptation des modalités « aux nécessités et au potentiel offerts par la mise à distance en matière d'interactions, de collaboration, de production, etc. » (*ibid.*). Cependant, même avec cette volonté de se substituer à des cours ayant lieu dans une salle de classe, les paramètres habituels de la situation didactique ont été transformés, à commencer par ce qui est « au fondement des formes éducatives : l'espace-temps clos et présentiel » (*ibid.* : § 15).

Face à la rupture imposée, les enseignants ont été contraints de s'adapter et de faire évoluer leurs pratiques. L'enseignement par visioconférence a induit de profondes transformations. Ceux qui n'avaient jamais eu l'expérience de cette modalité ont été interpellés par la rupture avec le schéma du cours synchrone en présentiel. L'immobilité est ici imposée : il faut être assis, ce qui pose la question du corps dans l'enseignement à distance (Tellier, 2021). Il est également nécessaire de rester dans le champ de la caméra ; la vision dont on dispose est à la fois plus précise et partielle. S'il n'est pas possible de voir le corps des interactants dans leur totalité, un accès à l'arrière-plan est en revanche permis<sup>3</sup>. Lorsque les participants sont à leur domicile, l'intime est amené à émerger, avec la découverte de l'environnement privé de chacun, mais aussi l'intrusion potentielle de ceux qui partagent le logement (animaux domestiques, entourage familial, colocataires...). La vue peut également être troublée par la possibilité de se regarder en direct, qui offre l'avantage de se repositionner si nécessaire.

Des réticences quant à cet enseignement à distance imposé ont été largement relayées dans les médias. Les cours par visioconférence ont souvent eu mauvaise presse. La crainte d'une déshumanisation (Croze, 2021 : § 46) et d'une « dégradation » (Bonfils, 2020 : § 5) a été formulée. Les imaginaires du numérique et de l'enseignement sont fortement en jeu ici. La transformation du cadre habituel des interactions didactiques a conduit de façon évidente à une gêne (Abou Haidar, 2021), une frustration, ou une impression d'impuissance (Croze, 2021 : § 29), sentiments à mettre en relation avec « une possible non-perception des affordances des artefacts » (*ibid.* : § 48). L'agacement et l'insécurité ont également pu céder la place à une dénonciation du numérique chez ceux qui revendiquent une posture de résistance face à l'imposition perçue.

C'est ainsi que Barbara Stiegler, enseignante-chercheuse en philosophie à l'Université Bordeaux Montaigne, a affirmé sur France Culture<sup>4</sup> le 4 janvier 2021 « Je refuse de croire que je pourrais donner des cours en parlant à mon ordinateur. Car donner un cours, c'est une relation ». Cette citation met en évidence une propriété non perçue dans la visioconférence,

---

<sup>3</sup> Différents dispositifs existent pour éviter de donner à voir son environnement, comme le floutage ou l'insertion d'un fond virtuel.

<sup>4</sup> <https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-idees/comment-sengager-en-pandemie-avec-barbara-stiegler>.

celle du développement de la relation pédagogique. Plusieurs raisons peuvent être avancées, notamment le nombre conséquent d'étudiants inscrits dans les cours, l'absence de caméras activées, la discipline enseignée, les modalités retenues... Cependant, on peut également y voir un certain refus de penser l'enseignement en dehors des schèmes du présentiel.

Face aux contraintes de la situation sanitaire, des trouvailles ont également émergé. Nombreux sont ceux qui ont fait preuve de créativité et d'inventivité pour surmonter les obstacles. À l'image de M. Linard (1995) qui proposait un « renversement de perspective » et voyait dans la formation à distance « une occasion de repenser l'acte d'apprendre », D. Peraya considère ainsi que « la pandémie constitue l'opportunité de repenser le paradigme d'enseignement apprentissage et de faire évoluer les formes éducatives » (2020 : § 4).

#### **4. Favoriser la construction de liens socioaffectifs à distance**

Au-delà de la modification des paramètres communicationnels habituels, l'enseignement par visioconférence pose la question cruciale du lien social, l'objectif étant de favoriser une « proximité et [d'] entretenir des effets de présence entre les acteurs » (Bonfils, 2020 : § 8), en d'autres termes une « présence à distance » (Jézégou, 2019). La proximité est précisément d'une grande importance lorsqu'il est question de formation à distance<sup>5</sup>. Comme le rappelle E. Croze, le sentiment de présence comme celui de distance dépendent largement de « l'expérience vécue de chaque individu » (2021 : §3) et de citer G. Jacquinot-Delaunay, « on peut être présent en face à face et complètement absent » (2001 : 188).

Dans l'enseignement à distance, cette présence sociale peut se manifester par une compréhension face aux obstacles rencontrés, une bienveillance, une empathie, ou encore des encouragements. Les apprenants, souvent isolés, ont besoin d'une disponibilité accrue de la part de l'enseignant, à travers une forte réactivité sur les forums, une personnalisation des messages et l'apport de *feedback* positif, tous ces éléments ne se substituant en rien à une communication entre pairs très régulière et à des activités collaboratives.

Si l'on revient plus spécifiquement à l'enseignement par visioconférence, la dimension psychoaffective est fortement en jeu : c'est à travers le développement de la relation interpersonnelle que l'anxiété liée à la distance peut être surmontée. Les enseignants sont amenés à mobiliser des ressources sémiotiques, comme les sourires, le regard ou encore les mimiques, autant d'éléments qui contribuent à l'expression de l'empathie, de l'écoute manifeste, de la patience ou encore de la connivence (Guichon, 2017). Le maintien de la présence à distance est favorisé par la mise en œuvre d'activités. M. Tellier (2020) souligne dans ce cadre l'importance de la socialisation et de la dynamique de groupe.

J'aimerais ici évoquer les pratiques que j'ai mises en œuvre avec mes étudiants de Master Didactique des langues en 2020-2021. Rendre disponible le contenu des cours avant les séances de cours, limiter la durée de la visioconférence afin de laisser les participants en prendre connaissance, tout en ayant la possibilité de me solliciter pendant cet horaire, m'a permis de réserver les moments synchrones à des échanges en petits groupes autour d'activités, suivis

---

<sup>5</sup> Or, la distance physique est souvent interprétée comme une distance affective (Muller, 2013).

d'une discussion collective. Cette démarche s'apparente à un dispositif de classe inversée avec l'objectif « de rendre la pédagogie active et vivante, à rebours de l'image du cours magistral considéré comme monotone et transmissif » (Trémion, 2019 : 14). J'ai pu observer tout au long des séances des initiatives de la part des étudiants.

Encourager l'activation de la caméra en remerciant systématiquement ceux qui le faisaient et insister sur le caractère sympathique de se voir s'est révélé efficace pour mes cours. J'ai trouvé particulièrement agréable le fait de quitter les masques et de pouvoir se voir mutuellement, partager des sourires ainsi que des moments de complicité. À mon sens, la relation interpersonnelle s'est considérablement développée. Cette impression apparaît de façon similaire dans les retours très positifs des étudiants qui disent s'être sentis actifs pendant les séances. Le caractère dynamique, très plaisant et convivial de l'ambiance ont fréquemment été soulignés, ce qui témoigne de l'accroissement du lien social à distance.

## 5. Conclusion

Source d'idéaux, de mythes et de fictions, la technique nourrit les imaginaires des inventeurs, des usagers, des décideurs et des acteurs éducatifs. Étudier le rapport au numérique permet de mieux comprendre les attitudes de fascination et de méfiance présentes dans l'espace public. Une technophilie comme une technophobie apparaissent dans les discours idéologiques. Adopter une attitude de recul quant aux imaginaires à l'œuvre permet de mieux comprendre ce qui se joue. L'expérience de l'enseignement à distance en période de pandémie a conduit à une interaction entre différents imaginaires. J'ai tenu à proposer quelques conseils pour favoriser le développement du lien social à distance et la construction de la relation interpersonnelle avec les apprenants en m'appuyant sur mon expérience. Une réflexion autour des conceptions associées au numérique dans la formation des enseignants constitue sans nul doute un levier permettant de dépasser les réactions passionnées pour s'interroger sur les opportunités et les risques des différentes formes d'intégration du numérique en fonction des contextes éducatifs.

## 6. Bibliographie

- Abou Haidar, L. 2021. En cours ! La pandémie fait voler en éclats les schémas d'enseignement traditionnels. *The Conversation*. En ligne : <https://theconversation.com/en-cours-la-pandemie-fait-voler-en-eclats-les-schemas-denseignement-traditionnels-155501>
- Amadiou, F. & Tricot, A. 2015. *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Bernard, F.-X. & Fluckiger, C. 2019. Innovation technologique, innovation pédagogique : éclairage de recherches empiriques en science de l'éducation. *Spirale*, n° 63, pp. 3-9.
- Betton, E. & Pondaven, J. 2019. Les technologies numériques, une innovation pédagogique ? Éditorial. *Éducation permanente*, n° 219, pp. 5-17.
- Bonfils, P. 2020. Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ? *Distances et médiations des savoirs*, n° 31. En ligne : <https://doi.org/10.4000/dms.5583>
- Chaptal, A. 2009. Les cahiers 24x32 – Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, n° 16, pp. 43-101.
- Collin, S. & Brotcorne, P. 2019. Contribution d'une approche sociocritique à l'étude des effets du numérique en éducation. In Baron, G.-L. & Depover, C. (dir.). *Les effets du numérique sur*

- l'éducation. Regards sur une saga contemporaine.* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp. 229-243.
- Cordier, A. 2011. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet. Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes.* Thèse de doctorat. Lille : Université Charles de Gaulle - Lille III. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00737637/document>
- Croze, E. 2021. Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue. *Distances et médiations des savoirs*, n° 33. En ligne : <https://doi.org/10.4000/dms.6134>
- Flichy, P. 2001. La place de l'imaginaire dans l'action technique. Le cas de l'internet. *Réseaux*, n° 109, pp. 52-73. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2001-5-page-52.htm>
- Guichon, N. 2017. Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (dir.). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale.* Paris : Didier, pp. 29-58.
- Jacquinet-Delaunay, G. 2001. Le sentiment de présence. *Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, pp. 183-191. En ligne : <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/documentb52f.html?id=773>
- Jézégou, A. 2019. La distance, la proximité et la présence en e-Formation. In Jézégou, A. (dir.). *Traité de la e-Formation des adultes.* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 143-163.
- Linard, M. 1995. La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre. In *Actes du colloque Accès à la Formation à Distance, Clés pour un Développement Durable*, 10-12 octobre 1994, Genève, pp. 46-55. En ligne : <https://hal-univ-tlse3.archives-ouvertes.fr/TICE/edutice-00000272v1>
- Muller, C. 2013. « Tout ce que nous faisons me paraissait virtuel ». Ou comment les conceptions de l'interaction verbale chez des tuteurs à distance influencent leur perception d'un dispositif de télécollaboration. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 10-2, pp. 3-26. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1571>
- Muller, C. 2021a. *Imaginaire et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective.* Note de synthèse pour l'HDR. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Muller, C. 2021b. « Je commence à devenir plus cool ». Retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, « Didactique des langues et plurilinguisme(s) : 30 ans de recherches », volume 18-2. En ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/9468>.
- Musso, P. 2009. Usages et imaginaires des TIC : la friction des fictions. In Licoppe, C. (dir.). *L'évolution des cultures numériques.* Paris : FYP éditions, pp. 201-210.
- Peraya, D. 2020. L'ingénierie pédagogique en 2020 : au-delà de la crise sanitaire, faire une place à l'apprenant. *Distances et médiations des savoirs*, n° 32. En ligne : <https://doi.org/10.4000/dms.5908>
- Peraya, D. & Peltier, C. 2020. Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter. *Distances et médiations des savoirs*, n° 30. En ligne : <https://doi.org/10.4000/dms.5198>
- Plantard, P. 2014. *Anthropologie des usages du numérique.* Habilitation à diriger des recherches. Nantes : Université de Nantes.
- Tellier, M. 2020. Socialisation du groupe-classe au temps de la distanciation sociale. *Formation et profession*, n° 28, pp. 1-15. En ligne : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.681>
- Tellier, M. 2021. Le corps a-t-il encore sa place dans l'enseignement à distance ? *The conversation.* En ligne : <https://theconversation.com/le-corps-a-t-il-encore-sa-place-dans-l-enseignement-a-distance-157915>

Trémion, V. 2019. Étude de représentations sur les innovations en classe inversée à l'université. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n° 63, pp. 11-21. En ligne : <https://doi.org/10.3917/spir.063.0011>

Vial, S. 2013. *L'être et l'écran. Comment le numérique change la perception*. Paris : Presses Universitaires de France.