



HAL
open science

La présence pour mieux apprendre à distance

Prisca Fenoglio

► **To cite this version:**

| Prisca Fenoglio. La présence pour mieux apprendre à distance. ÉDUBREF, 2023. hal-04222726

HAL Id: hal-04222726

<https://hal.science/hal-04222726v1>

Submitted on 31 Jan 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



L'essentiel pour comprendre les questions éducatives



Prisca Fenoglio

LA PRÉSENCE POUR MIEUX APPRENDRE À DISTANCE

Dans le cadre de la formation à distance, la distance peut affecter la persévérance des apprenant·es. Pour remédier à cette distance, le concept de présence à distance désigne une manière d'être avec, ou entre, les apprenant·es, qui se réalise à travers la maîtrise des médias utilisés pour interagir. La présence à distance, en rassemblant deux dimensions apparemment contraires, la distance et la proximité, est utile pour la pratique au sein de dispositifs de formation synchrones ou asynchrones. Cet *EduBref*, à la suite du *Dossier de veille* sur la classe à distance 141 (Fenoglio, 2022), explicite ce qu'est la présence à distance, comment « faire acte de présence » et les perspectives à donner à ce concept.

PLUSIEURS TYPES DE DISTANCES



UNE RECOMPOSITION MULTIDIMENSIONNELLE DE LA SOCIABILITÉ

En formation à distance, comme illustré ci-contre, diverses formes de distances et d'absences entre les participant·es (apprenant·es et/ou enseignant·es) ont été identifiées : spatiale, temporelle, technologique, sociale, culturelle, économique ou pédagogique. Face à ce constat, le concept de distance de transaction (Moore, 1993 ; Shin, 2002) désigne l'espace, à la fois psychologique et communicationnel, entre enseignant·es et apprenant·es. Cette distance est influencée par les procédures d'enseignement et le comportement des apprenant·es. Ainsi, une structure de cours adaptable et ouverte aux sollicitations, besoins et propositions des apprenant·es et un dialogue important entre enseignant·es et apprenant·es l'amoudraient. Face à ces distances, les technologies de la communication apportent aussi une convivialité différente de celle du face-à-face :

LA PRÉSENCE À DISTANCE

La présence pédagogique soutient les présences socio-affective et socio-cognitive en e-learning (Jézégou, 2010, §37).

PRÉSENCE
COGNITIVE

PRÉSENCE
SOCIO-AFFECTIVE

PRÉSENCE
PÉDAGOGIQUE

“ Dans leurs usages, les machines à communiquer (Perriault, 1990) corrigeraient les déséquilibres engendrés par la distance qu'elle soit temporelle ou spatiale. (Jacquinot, 1993, p. 64) ”

Par la présence à distance, il s'agit de s'approprier cette convivialité technologique pour soutenir la formation à distance. Jézégou (2010) identifie trois dimensions imbriquées de la présence à distance : la présence socio-cognitive, résultant du travail collaboratif entre apprenant·es pour résoudre une situation problème ; la présence pédagogique, relevant du rôle du formateur·rice dans les interactions avec les apprenant·es ; la présence socio-affective, relevant d'interactions sociales qui visent la symétrie de la relation, l'aménité entre apprenant·es, pour établir un climat socio-affectif favorable. La présence pédagogique vient en soutien aux présences socio-cognitive et socio-affective. Ainsi, la richesse de la relation (facteurs psychologiques et pédagogiques) et celle des propriétés et de l'utilité perçue des outils (ou leurs affordances) traversent les recherches sur la présence à distance. Mais que cette présence soit pédagogique, socio-cognitive ou socio-affective se pose la question de sa saillance : comment la rendre perceptible ? Comment véhiculer un sentiment de coprésence ?

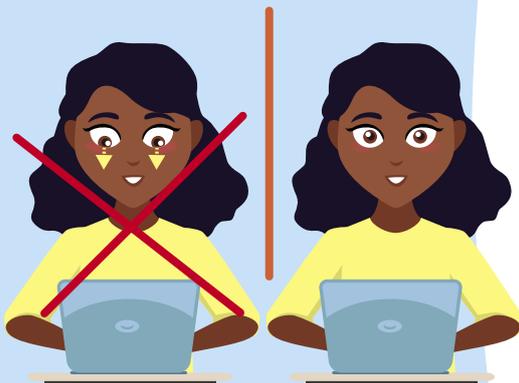
LA MULTIMODALITÉ

Constituée de différentes modalités (supports textuel, iconique, vidéo, etc., ressources corporelles et linguistiques) que les enseignant-es peuvent combiner ou dissocier selon les objectifs et les tâches, la multimodalité est signifiante du point de vue de la richesse des interactions, et donc de la présence à distance.



LE REGARD CAMÉRA : UN TOUR DE FORCE

Le regard caméra, c'est-à-dire le fait de regarder la webcam, et non l'écran, requiert de l'enseignant-e de se concentrer sur la diffusion de son regard : les apprenant-es ont alors l'impression d'être regardé-es dans les yeux. Il se fait au détriment de la réception de l'image de son interlocuteur-riche : l'enseignant-e ne voit alors pas ses interlocuteur-rices. Il est difficile à soutenir et a été qualifié de « tour de force sémiopédagogique » (Guichon, 2017, p. 35), une médiation de l'interaction pédagogique faisant appel à une modalité difficile à mobiliser.



FAIRE AGTE DE PRÉSENCE PAR LA RICHESSE DU MÉDIUM ET DE LA RELATION

La qualité de la présence à distance tient au fait de véhiculer chez l'apprenant-e deux sentiments :

Le premier [sentiment] est la conviction d'être au centre d'un réseau de personnes et de services prêts à se mettre en action au moment où son besoin se fera sentir. Des comportements comme la rapidité de réponse du tuteur, la générosité de son temps et l'accueil fait à l'étudiant renforcent ce sentiment. Le second sentiment est celui d'être en relation. Il a trait à la qualité de la relation humaine établie au fil des échanges et en fonction des besoins manifestés. (Gagné, 2014, p. 78-79)

Ces deux sentiments favorisent la perception de la qualité de la présence, et sont corrélés au succès de l'apprentissage, à la satisfaction à l'égard de la formation et à la persévérance. Dans le même sens, établir une connivence par l'établissement de rituels, le dévoilement de soi – par exemple par le partage d'éléments autobiographiques ou hors-champ à la classe –, ou encore le partage d'émotions, permet de rendre sa présence perceptible. Ces différentes actions contribuent à instaurer un contrat didactique propice à des échanges plus symétriques, favorables à la présence à distance.

Du côté des outils, la présence à distance peut être encouragée par l'usage de forums de discussion, dans lesquels chacun-e peut se présenter ou échanger des informations. La visioconférence, par l'échange direct vocal et textuel, la favorise également.

Les échanges audiovisuels, se rapprochant de l'enseignement en classe, permettent des communications plus naturelles et sont plus susceptibles de véhiculer la présence transactionnelle. (Racette et al., 2017, p. 8)

Lors de classes virtuelles, les sourires, la proximité avec l'écran, les hochements de tête, la direction du regard, l'intensité de la voix régulent, de manière combinée, la présence à distance : la multimodalité du corps des interactant-es entre en jeu dans la présence à distance. L'enseignant-e peut agir sur plusieurs zones : en priorité les yeux (direction et expressivité du regard), puis le reste du visage (froncements, sourires et mimiques), le corps (gestes, buste, monstration d'objets ou d'images), et enfin l'arrière-plan (champ, hors-champ). Ces différents éléments constituent des points d'ancrage qui captent l'attention de celui-celle qui regarde.

Toutefois, l'activation de la caméra en classe virtuelle, même si elle peut être appréciée, n'a pas nécessairement d'effet déterminant sur les interactions. L'enseignant-e peut alors encourager l'usage des émoticônes (ex. pouce levé, applaudissement, etc.), du clavardage (ou *chat*), ou encore utiliser des quizz interactifs, faire collaborer les apprenant-es, partager de la musique en guise de « brise-glace ».

ET DU CÔTÉ DES APPRENANT-ES ?

Cette présence à distance est perçue positivement et souhaitée par les apprenant-es. La présence à distance est une dynamique coconstruite, qui relève également de leur capacité d'agir : il leur faut exercer leur agentivité par leur participation, autrement dit, faire, eux et elles aussi, « acte de présence ». Le développement de ces compétences – à la fois sociales, communicatives, techniques, culturelles et réflexives – peut être favorisé par les pratiques enseignantes mentionnées ci-dessus, et par des tâches et consignes visant à encourager la présence à distance des apprenant-es.

VERS QUELLES MÉDIATIONS RELATIONNELLES ET SOCIO-AFFECTIVES ?

L'adoption actuelle massive du terme « hybride » pour désigner des formes d'enseignement articulant présentiel et distanciel marquerait, selon certain·es, la fin de la dualité entre présence et distance, qui a vu naître le concept de présence à distance. Parallèlement, l'acceptabilité de l'hybridité a augmenté, du fait de la relation humaine que permet ce type d'accompagnement. Alors, face à la popularité grandissante de l'hybridité, quelles perspectives donner à la présence à distance ? Cette question reste posée par les travaux actuels, qui interrogent l'évolution des processus de *médiatisation* (celle-ci relève de l'ingénierie pour prendre en compte, en amont du cours, le/les média(s) mobilisés, les objectifs pédagogiques, l'évaluation, etc.) et de *médiation* (cette dernière est de nature relationnelle, cognitive ou psycho-affective) en formation à distance, deux aspects nécessaires à la création de la présence à distance.

Par ailleurs, Jézégou (2022) évoque plusieurs défis lancés par la présence à distance. Tout d'abord, les dispositifs numériques d'apprentissage, issus d'opérateurs publics et privés, doivent s'adapter aux besoins croissants de formation à distance, mais ne pas oublier de favoriser le lien social, ni rentrer en concurrence directe, par une médiatisation de plus en plus sophistiquée, avec les communautés informelles qui mettent en œuvre ce lien social dans une dimension collective de l'apprentissage en ligne. Ensuite, l'ingénierie de formation doit se centrer sur une dynamique relationnelle des apprentissages qui serait à la fois innovante, car elle induit du nouveau pour les formateur·rices et les apprenant·es, et source de progrès, car elle améliorerait les conditions d'apprentissage. Enfin, la chercheuse fait appel à la vigilance de tous·tes, pour que la présence à distance ne soit pas, de *facto*, estimée pour acquise, faisant ainsi fi de sa scientificité et de son opérationnalité.

Le risque serait [...] de réduire [la présence à distance] au simple fait d'être en relation avec les autres [...] grâce à l'usage d'artéfacts socio-numériques de communication. C'est peut-être là le défi primordial.
(Jézégou, 2022, p. 223)

Pour conclure, si l'absence des apprenant·es et de l'enseignant·e et des apprenant·es entre eux·elles n'est « jamais supprimée ni supprimable » (Jacquinot, 1993, p. 60), l'objectif est, selon cette chercheuse dont les travaux sur ces questions sont fondateurs, moins de remédier à l'absence que d'élaborer une nouvelle épistémologie du transfert et de l'implication, de renouveler les perceptions, d'inventer de nouvelles formes de présences, appelées à évoluer avec les dispositifs et les usages en formation à distance. En ce sens, les recherches des dernières décennies permettent d'explicitier, d'opérationnaliser, et de donner des pistes d'action variées pour rendre sa présence en ligne saillante – sans oublier bien sûr que d'autres compétences, telles l'autonomie ou l'autorégulation, jouent également un rôle majeur dans les apprentissages à distance. Cependant, il s'agit aujourd'hui de se demander comment les actrices et acteurs aimeraient faire évoluer les formes d'accompagnement humain en formation à distance, les dispositifs et usages technologiques étant évolutifs, en lien avec l'actualité (institutionnelle, politique, environnementale ou sanitaire), et probablement amenés à se généraliser, notamment en ce qui concerne les dispositifs hybrides.

L'HYBRIDITÉ GÉNÉRALISÉE ?

Une multitude de définitions de l'hybridité existe. Ce terme est en passe de devenir un terme « parapluie » pour englober les cours qui font varier l'organisation spatiale et temporelle de la classe, c'est-à-dire avec des séances en présentiel et en distanciel, en synchrone et en asynchrone. Il réfère désormais à une intégration du numérique pour soutenir les enseignements (modalités d'organisation de la formation, processus d'ingénierie et choix technopédagogiques, processus d'enseignement et d'apprentissage), davantage qu'à un dispositif spécifique d'enseignement à distance, comme c'était le cas il y a quelques années.



LA PRÉSENCE SOCIO-AFFECTIVE : DES CONTEXTES DIFFÉRENCIÉS

Des travaux mettent l'accent sur la variété des contextes et conceptions individuels et culturels dans la manière et la volonté des interactant·es de projeter leur présence, et particulièrement leur présence socio-affective. Cette dernière est également rapprochée de l'identité numérique, par sa mise en lien avec la façon dont l'internaute se montre aux autres, en construisant une identité en ligne.





QUELQUES RÉFÉRENCES POUR ALLER PLUS LOIN

Pour citer cet **Edubref** :

Fenoglio, P. (2023). La présence pour mieux apprendre à distance. *Edubref*, 14, mars. ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/2426>

BIBLIOGRAPHIE

- **Andrewkha, S. (2021)**. La présence à distance en e-Formation : entretien avec Annie Jézégou. *Médiations et médiatisations*, 3, 59-67.
- **Fenoglio, P. (2022)**. La classe à distance : quelles reconfigurations des pratiques ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 141, décembre. ENS de Lyon.
- **Fenoglio, P. (2017)**. *Appartenances culturelles et rapports à la présence sociale sur les réseaux sociaux numériques*. [Mémoire de Master 2, université Grenoble Alpes].
- **Gagné, P. (2014)**. La formation à distance, cet enseignement dont nous ne sommes pas les héros. *Réflexions et programme de recherche pour le tutorat en FAD* [conférence] (p. 75-86). Séminaire des 10 ans de la revue t@d.
- **Guichon, N. (2017)**. Se construire une présence pédagogique en ligne. Dans N. Guichon et M. Tellier, *Enseigner l'oral en ligne* (p. 29-58). Didier.
- **Jacquinot, G. (1993)**. Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67.
- **Jézégou, A. (2010)**. Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- **Jézégou, A. (2012)**. La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education/Revue de l'éducation à distance*, 26(1).
- **Jézégou, A. (2022)**. *La présence à distance en e-formation : enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie*. Presses Universitaires du Septentrion.
- **Kerhwald, B. (2008)**. Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1).
- **Moore, M. G. (1993)**. Theory of Transactional Distance. Dans D. Keegan (dir.), *Theoretical Principles of Distance Education* (p. 22-29). Routledge.
- **Macedo-Rouet, M. (2009)**. La visioconférence dans l'enseignement. Ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7(1), 65-91.
- **Mercier, C. (2021)**. Enseignement à distance : Favoriser les interactions de communication sans caméra en classe virtuelle. *Pratiques de la communication*, 3(3).
- **Paquelin, D. (2011)**. La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, 2, 9(4), 565-589.
- **Peraya, D. (1999)**. Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25(2), 153-167.
- **Peraya, D. (2014)**. Distances, absences, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et Médiations des Savoirs, Distance and Mediation of Knowledge*, 8.
- **Peraya, D. et Cerisier, J.-F. (2022)**. *Concevoir aujourd'hui des formations hybrides ou à distance*. IH2EF.
- **Racette, N., Poellhuber, B., Bourdages-Sylvain, M.-P. et Desjardins, G. (2017)**. Communiquer avec les étudiants à distance. Dans T. Karsenti et J. Bugmann, *Enseigner et apprendre avec le numérique* (p. 113-132). Les Presses de l'Université de Montréal.
- **Shin, N. (2002)**. Beyond Interaction: the relational construct of 'Transactional Presence'. *Open Learning*, 17(2), 121-137.

NUMÉROS SPÉCIAUX DE REVUES

- **Charlier, B., Felder, J. et Villot, J. (2021)**. Tensions entre présence et distance en éducation : comprendre la complexité. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 35.
- **Guillemet, P., Fichez, E., Barna, J. et Vidal, M. (dir.) (2011)**. *Où va la distance ? Distances et savoirs*, 9(3) et 9(4).
- **Remond, É., Dumas, P. et Burgos, D. (2020)**. Entre distance et présence : la formation à l'heure de l'hybridation. *Distances et médiations des savoirs*, 30.

AUTRES RESSOURCES

- **Institut français de l'éducation (IFÉ), DEGESCO et DNE TN2 (2021)**. *Le concept de présence à distance. Les apports de la recherche d'après les travaux d'Annie Jézégou* [vidéo]. Production Réseau Canopé.

