

# Faire collaborer des élèves dans une situation d'enseignement comodal au secondaire : vers des compétences interactionnelles reconfigurées ?

## *Teaching and learning in a highflex course in high school: towards new interactional skills?*

Prisca FENOGLIO<sup>1</sup> ; Lucile CADET<sup>2</sup>

<sup>1</sup>IFÉ, ENS de Lyon

<sup>2</sup>INSPE de l'académie de Versailles – Laboratoire EMA – CY Cergy Paris Université

---

**Résumé.** Cette étude de cas s'intéresse à une situation d'enseignement et d'apprentissage en comodalité dans une classe de 4<sup>e</sup> (élèves de 13-14 ans) d'un établissement français d'Ottawa pendant la crise sanitaire. Elle étudie en particulier les interactions entre une élève à distance et les élèves en présence à l'occasion de travaux collaboratifs. Après avoir défini le cadre d'inscription de la recherche dans le champ de l'agir professoral multimodal, nous analysons les différentes ressources mobilisées par l'enseignante et leurs effets sur les interactions entre élèves, afin d'interroger la manière dont la comodalité modifie les interactions médiatisées et médiées par et avec le numérique. Par le biais d'un corpus constitué principalement d'extraits de cours en présence, auxquels participe une élève à distance, nous observons la façon dont l'enseignante mobilise les ressources techniques et pédagogiques et la capacité d'adaptation interactionnelle dont font preuve les personnes participantes dans une situation comodale qui implique de reconfigurer, voire de mobiliser des compétences nouvelles, réinterrogeant par là même les processus de médiation des connaissances.

**Mots-clefs :** comodalité, interactions, enseignement secondaire, pandémie

**Abstract.** *This case study looks at a comodal teaching and learning situation in a Secondary 2 class (13 to 14 year-old students) at a French school in Ottawa during the health crisis. In particular, it examines the interactions between a remote student and the students present during collaborative work. After defining the research framework in the field of multimodal professorial action, we analyze the various resources mobilized by the teacher and their effects on student interactions, in order to question how comodality modifies interactions mediated by and with the digital tools. Using a corpus consisting mainly of illustrative video extracts from three groups in which the remote student participates, we observe the way the teacher mobilizes technical and pedagogical resources, and the interactional adaptability demonstrated by the participants in a comodal situation that involves reconfiguring and even mobilizing new skills, thereby re-interrogating knowledge mediation processes.*

**Keywords:** *comodality, interactions, secondary education, pandemic*

---

## 1. INTRODUCTION

En 2020-2021, pendant la pandémie de Covid-19, en Ontario (Canada), les établissements du réseau AEFÉ ont eu pour directive de laisser le choix aux parents quant à la participation de leurs enfants aux cours, en présence en classe ou à distance. Lorsque, dans une même classe, certaines et certains ont opté pour le présentiel et d'autres pour le distanciel, le personnel enseignant a dû mettre en place un enseignement comodal qui allie, de manière synchrone, l'enseignement en présence et l'enseignement à distance (Lakhal et al., 2017).

Explorant la situation comodale d'enseignement, notre étude de cas a pour point de départ la préoccupation, par une enseignante de français de 4<sup>e</sup> (13/14 ans), de mieux faire participer une élève à distance dans les interactions didactiques lors de travaux collaboratifs entre les élèves. La diversification des modalités pédagogiques à l'ère de la numérisation et de la distanciation nécessite d'interroger la question de l'appropriation (Flichy, 2001) de la comodalité par l'enseignante et par ses élèves : pour ce faire, nous caractérisons la manière dont les interactions entre l'enseignante et les élèves, entre les élèves et avec les outils, prennent place dans cette situation spécifique.

Après avoir défini le cadre d'inscription de la recherche dans le champ de l'agir professoral multimodal appliqué à la comodalité, la présente contribution analyse la façon dont enseignante et élèves construisent les conditions de l'interaction didactique médiatisée et médiée par et avec le numérique.

## 2. UNE APPROCHE MULTIMODALE DE LA COMODALITE

### 2.1 MULTIMODALITE DE L'AGIR PROFESSORAL

Dans le domaine de la recherche en didactique des langues, on porte un intérêt particulier au caractère hautement multimodal de l'enseignant (Guichon et Tellier, 2017) qui mobilise, au cours de l'interaction didactique, diverses modalités : verbales (oral/écrit) ; posturo-mimo-gestuelles (gestes des mains, mimiques faciales, regards, postures...) ; vocales (prosodie, phonétique/phonologie) ; picturales ou supports (images, multimédia, tableau noir/blanc/numérique, supports textuels, iconiques, audios, ou vidéos) (Azaoui, 2017 ; Cadet et al., 2017 ; Duthoit et Colon de Carvajal, 2017 ; Mondada, 2014 ; Tellier et Cadet, 2014). Ces modalités peuvent être employées de façon successive ou simultanée, conjointement ou non. Leur mobilisation fait partie des compétences professionnelles attendues (Perrenoud, 1999) et entre dans ce que Cicurel appelle l'agir professoral des enseignants : « [...] l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte [...] le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui mais d'être destinées à provoquer des actions de la part du groupe ou d'individus puisqu'elles veulent provoquer des transformations de savoirs et parfois de comportements. » (Cicurel, 2011, p. 7 et p. 79).

Cette mobilisation en classe de ressources multimodales, qui vise à capter l'intérêt et à s'accorder aux modes d'apprentissages de toutes et tous, se déploie différemment selon le contexte d'enseignement.

## 2.2 COMODALITE INTERACTIONNELLE

Les travaux portant sur l'hybridation ou encore sur l'hyflex en anglais<sup>1</sup>, soit « hybride flexible », (voir notamment Charlier *et al.*, 2006 ; Heilporn *et al.*, 2021 ; Lakhal *et al.*, 2021 ; Peraya *et al.*, 2012), sont utiles à l'étude de la comodalité qui représente une structuration du groupe et une situation interactionnelle nouvelles dans la mesure où elle allie, de manière synchrone, l'enseignement en présence et l'enseignement à distance. Si la comodalité a été utilisée pendant la crise sanitaire, nous ne disposons pas de données chiffrées sur le nombre de structures l'ayant mise en place. Toutefois, à notre connaissance, la comodalité pendant la pandémie a été mise en place et étudiée surtout dans l'enseignement universitaire (p. ex. Boudokhane-Lima *et al.*, 2021), avec quelques travaux seulement qui se penchent sur l'enseignement primaire (p. ex. Guichon et Roussel, 2021 ; Moore *et al.*, 2022). La comodalité semble avoir été peu étudiée au secondaire. Or, ce niveau d'enseignement diffère du primaire tout comme de l'enseignement supérieur dans l'organisation du temps et de l'espace scolaires, le guidage des tâches par l'enseignant, ou encore l'autonomie attendue dans les apprentissages, des facteurs à prendre en compte dans la médiatisation des activités (Johnson *et al.*, 2023).

La comodalité représente une structuration du groupe et une situation interactionnelle nouvelles, et, ce faisant, interroge et reconfigure les pratiques d'enseignement. En effet, « *les travaux sur les technologies éducatives [cf. Peraya, 1999, 2006] ont bien montré que les formes de médiatisation (c'est-à-dire le processus d'ingénierie de la formation et de design pédagogique) déterminent les formes de médiation (au sens des effets des dispositifs médiatisés considérés des points de vue des processus sémiocognitifs, sensorimoteurs, relationnels, technologiques). [...] Le changement de média implique un changement de scénarisation pédagogique, de rôle des médias, et de perspective sur la formation à distance* » (Fenoglio, 2022, p. 7).

En ce sens, la comodalité réinterroge les processus de médiatisation et de médiation (Gérin-Lajoie *et al.*, 2022), et, par ce biais, du fait de la multiplicité des ajustements requis, des artéfacts et des perspectives des personnes interagentes, les capacités d'adaptation et les compétences de coconstruction de l'attention cognitive et *socioaffective* (Gobeil-Proulx, 2019 ; Guichon et Roussel, 2021 ; Develotte *et al.*, 2021 ; Moore *et al.*, 2022). Parmi les risques identifiés (Gérin-Lajoie *et al.*, 2022) est relevée la possibilité de ne pas offrir une qualité équivalente aux étudiants et étudiantes à distance, y compris dans la quantité et la qualité des interactions. Cependant, peu de travaux observent la comodalité du point de vue des ajustements interactionnels à effectuer (p. ex. Guichon et Roussel, 2021). Nous posons ici l'hypothèse selon laquelle la comodalité modifie les interactions entre les personnes participantes de la situation observée, ce qui nécessite le développement, ou la reconfiguration, de compétences d'enseignement et d'apprentissage adaptées à cette situation. Notre objectif est donc d'observer, dans une perspective multimodale, les différentes ressources pédagogiques, multimédia et socio-affectives (Guichon, 2009) mobilisées par l'enseignante, les ajustements et leurs effets sur les interactions. Comment la comodalité modifie-t-elle les interactions médiatisées et médiées – notamment du point de vue de l'usage et des réajustements des outils et de leurs effets sur les processus cognitifs et relationnels (Peraya, 1999) – par et avec le numérique ?

---

<sup>1</sup> Les définitions multiples des dispositifs hybrides font varier l'organisation spatiale et temporelle de la classe (présentiel, distanciel, comodal). Cependant, la comodalité ne figure pas de manière explicite au sein des dispositifs hybrides tels que décrits dans des travaux fondateurs à ce sujet (Charlier *et al.*, 2006 ; Peraya *et al.*, 2012). Voir Fenoglio (2022).

### 3. UNE ETUDE DE CAS

Nos analyses s'appuient principalement sur un corpus constitué d'extraits illustratifs différenciés de vidéos de la classe. Nous utilisons également, de manière secondaire car ce n'est pas l'objet principal de cet article, quelques extraits d'entretiens conduits auprès de l'enseignante et de l'élève à distance<sup>2</sup>.

Trois heures de vidéos ont été filmées par l'enseignante de français, Mme D.<sup>3</sup>, en mars 2021 dans la relative urgence d'un (re)passage imminent à l'enseignement à distance imposé par les autorités provinciales en avril 2021, après plusieurs mois d'alternance entre enseignement à distance et en comodalité, cette même année scolaire. Nous avons retenu quatre séances, que Mme D. a filmées au moyen d'un iPad qu'elle déplace dans la classe au fur et à mesure des besoins des activités collaboratives proposées aux élèves. Au cours de ces séances, l'activité collaborative comodale des élèves évolue par le changement de composition des groupes et les contenus thématiques des tâches demandées :

- **Séance 1** (30 mn) : groupe de 4 (trois en présence et Ella à distance). Objet : la vision du couple pendant la guerre à travers deux poèmes.
- **Séance 2** (30 mn) : groupe de 4, différent de séance 1 (trois en présence et Ella à distance). Objet : travail sur un photographe de la ville (JR).
- **Séance 3** (30 mn) : groupe de 3, différent des séances 1 et 2 (deux en présence et Ella à distance). Objet : élaboration collaborative d'un slam sur le thème de la ville, choix du scénario (vu par un photographe qui y déambule).
- **Séance 4** (1 h 30) : groupe de 3, identique à séance 3 (deux en présence et Ella à distance). Objet : suite de la séance 3, écriture coopérative.

À l'intérieur de ces séances, les chercheuses ont retenu quatre extraits illustratifs d'environ dix minutes chacun, analysés avec la grille de transcription multimodale de Guichon et Drissi (2008) et sélectionnés selon les critères suivants : la diversité de composition des groupes d'élèves, la qualité des interactions observables, les ressources pédagogiques, multimédia et socio-affectives mobilisées (Guichon, 2009) et leurs effets<sup>4</sup>.

### 4. INTERAGIR EN SITUATION COMODALE : COCONSTRUIRE LES CONDITIONS FAVORABLES AUX ACCORDAGES ATTENTIONNELS ET SOCIOAFFECTIFS

Dans un contexte d'enseignement comodal, les interactions, entendues comme « [...] *processus d'influences mutuelles qu'exercent les uns sur les autres les participants à l'échange communicatif (ou interactants) [...] lieu où s'exerce ce jeu d'actions et de réactions [...] "rencontre", c'est-à-dire l'ensemble des événements qui composent un échange communicatif complet [...]* » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 319), sont médiatisées et médiées de manière synchrone par et avec le numérique. Quelles sont les

---

<sup>2</sup> Un entretien d'auto-confrontation avec l'enseignante (Beckers et Leroy, 2010 ; Clot *et al.*, 2000), a eu lieu, ainsi qu'un entretien semi-directif, en mai 2021, puis un entretien directif avec l'élève à distance, en juin 2021. Après retranscription, ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu et de discours. Ces entretiens sont exploités dans Fenoglio et Cadet (2023).

<sup>3</sup> Pour respecter l'anonymat des personnes participantes, l'enseignante est désignée ici par Mme D. et les prénoms des élèves ont été modifiés.

<sup>4</sup> Pour s'assurer de la fiabilité des analyses, nous avons procédé de la manière itérative suivante : nous avons codé, dans un premier temps, le corpus séparément, puis, après une mise en commun de ce travail, nous avons chacune réexaminé le corpus, avant de confronter à nouveau nos analyses.

conséquences de cette médiatisation et de cette médiation sur les interactions observées entre les participants et participantes en présence et à distance ?

#### 4.1 CADRE DE LA SITUATION COMODALE OBSERVEE

Cette situation comodale relève d'un niveau de flexibilité bas ou moyen (Lahkal *et al.*, 2021) quant au choix des élèves de participer à distance ou en présence aux cours : nous ne savons pas si cette décision a été prise en concertation avec leurs enfants. Par ailleurs, les élèves ne changent pas de modalité au cours de la session : ils et elles restent en présence ou à distance.

Dans la classe observée, une seule élève se trouvant à distance, l'attention de l'enseignante est partagée entre présence et distance de manière « limitée » à un seul groupe dans sa classe, qui varie au cours des séances observées.

Au sein des groupes, les élèves disposent de plusieurs tablettes, sur lesquelles elles et ils peuvent se connecter sur le logiciel de visioconférence *Zoom* ou collaborer (par exemple avec l'outil de prise de notes et de partage *One Note*)<sup>5</sup>.

#### 4.2 QUE SE PASSE-T-IL DU CÔTÉ DE L'ENSEIGNANTE ?

Mme D. s'emploie à coconstruire les conditions interactionnelles favorables pour Ella. L'enseignante porte tout d'abord une attention particulière à la qualité de la transmission de l'image et du son. Elle s'assure qu'Ella puisse voir et entendre les autres membres du groupe qui sont en présence à travers de multiples ajustements techniques.



Figure 1 (à gauche) : Séance 1. Mme D. bouge le micro



Figure 2 (à droite) : Séance 1. Mme D. effectue plusieurs actions simultanées, tout en donnant des consignes

**Séance 1. 7'19. Ens.** « le secrétaire en fait il prend en note alors il participe hein bien sûr mais euh il prend en note la parole collective ça décharge ».

Cela renvoie à ce que l'on pourrait appeler la polyfocalisation (Azaoui, 2015), dans la mesure où les gestes et paroles de l'enseignante sont tournés vers deux actions et deux

<sup>5</sup> À notre connaissance, les élèves ne communiquent pas par le clavardage de *Zoom* et ils et elles ont accès à ces outils collaboratifs à chacune des séances observées.

objectifs distincts : installer le matériel audio et expliquer au groupe le rôle que chacun de ses membres devra jouer dans le travail voulu coopératif. Ainsi, sur les figures 1 et 2<sup>6</sup>, Mme D. effectue ces différents gestes, tout en parlant aux élèves.

Mme D. opère des vérifications mimogestuelles afin de voir ce qu’Ella voit, rappelle aux élèves en présence l’importance d’être vus et entendus. Elle délègue aux groupes d’élèves, par des consignes verbales et gestuelles, l’attention à Ella. Elle encourage les accordages socioaffectifs en invitant les élèves à se saluer (figure 3), puis ceux-ci se saluent spontanément lors de la séance 3 (figure 4).

*Séance 1. 8’25. Ens. « présentez-lui les membres du groupe parce que finalement elle sait pas qui est dans votre groupe si elle ne vous a pas vus »*



Figure 3 : Séance 1. Les élèves se saluent en suivant les consignes

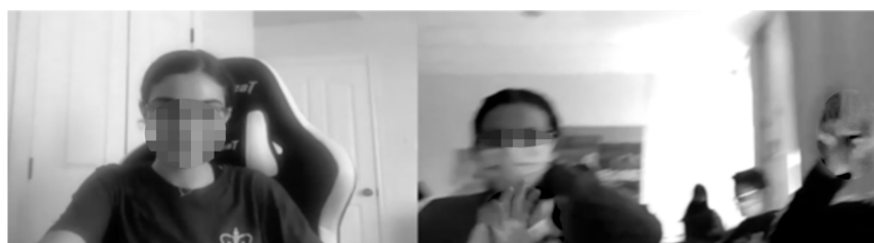


Figure 4 : Séance 3. Les élèves saluent Ella sans consigne de Mme D

Ces ajustements sont aussi présents dans l’interaction verbale (les consignes) et mimogestuelle, comme l’illustrent les figures et les extraits suivants :

---

<sup>6</sup> Les captures d’écran illustrent ce qui a été filmé par l’iPad de l’enseignante et ce que les élèves voient sur leur écran.

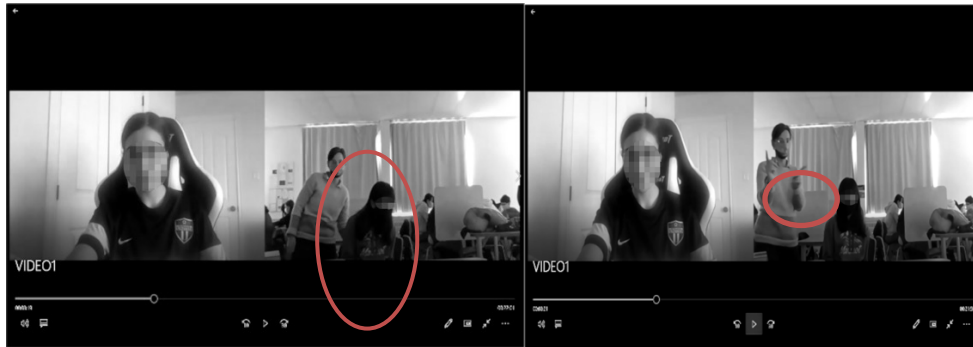


Figure 5 (à gauche) : Séance 1. Mme D. se penche pour voir ce que peut voir Ella

Figure 6 (à droite) : Séance 1. Mme D. rappelle aux élèves de rester en visuel pour Ella

**Séance 1. 8'14. Ens.** « et assurez-vous que Ella puisse vous voir de temps en temps-là elle ne voit que XXX ».



Figure 7 : Séance 2. Mme D. entre dans le champ pour déplacer le micro

**Séance 2. 9'30. Ens.** vous avez le micro qui vous permet de bien entendre [l'enseignante se rapproche du micro posé sur la table, le touche, elle entre dans le champ de la caméra en disant cela] / et restez en visuel pour Ella

Pour interagir avec le groupe, Mme D. mobilise des ressources spatiales, comme le champ et le hors champ. Ces ressources s'ajoutent ou s'excluent entre elles : par exemple, elle répond aux élèves en présence, tout en regardant Ella ; ou elle parle à Ella et reste hors champ. Dans son entretien d'autoconfrontation, Mme D. mentionne que cette mise hors champ vise à ne pas surcharger (visuellement) l'élève ; et Ella relève dans son entretien qu'elle apprécie de ne pas être surchargée d'informations visuelles afin de pouvoir mieux écouter. La mise hors champ constitue-t-elle une compétence à développer dans cette situation de comodalité ? La question mérite d'être posée et discutée, car elle réinterroge la notion de présence à distance (Jézégou, 2010), fortement mobilisée dans les recherches sur l'enseignement à distance.

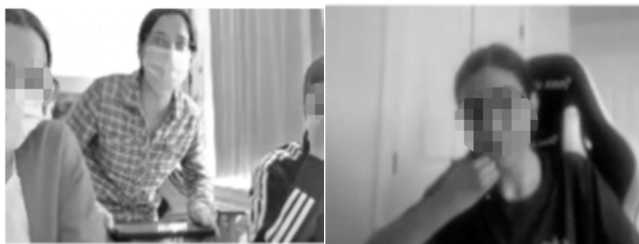


Figure 8 : Séance 3. Mme D. entre dans le champ pour donner des consignes.

**Séance 3. 28'34. [Mme D. dans le champ, penchée donne des consignes au groupe.]** : « est-ce que dans le groupe vous vous êtes réparti les rôles / alors qui est le le slamer celui qui va être chargé de de dire les vers écrits voire qui aide à l'oral / euh qui est le créateur de rimes qui est le chasseur de vers inutiles et qui est le responsable des images poétiques »

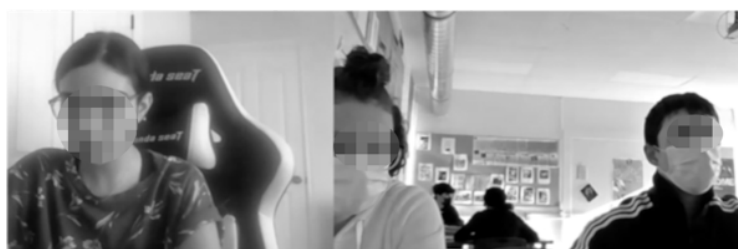


Figure 9 : Séance 4. Mme D. donne des consignes hors champ

**Séance 4. 4'58. [Ens. hors champ]** « est-ce que vous avez achevé votre carte mentale / d'accord vous êtes dans la dernière, vous êtes le groupe euh combien / c'est bien ça donc si je suis votre carte mentale votre personnage est un photographe »

Au fur et à mesure des séances, Mme D. fait varier la composition des groupes de même que leur configuration à l'écran. Ainsi dans la séance 1 (figure 10), on constate que l'utilisation d'un plan fixe empêche l'élève à distance de voir la totalité du groupe. Cette configuration est modifiée lors de la séance 2 (figure 11) où chaque élève est connecté sur zoom individuellement.



Figure 10 : Séance 1. L'utilisation d'un plan fixe empêche l'élève à distance de voir la totalité du groupe





Figure 11 : Séance 2. Chaque élève est connecté sur zoom individuellement

Lors de la séance 3 (figure 12), trois élèves se voient presque entièrement et pendant la séance 4 (figure 13), ces trois élèves se voient entièrement. Des rôles sont aussi donnés aux élèves pour organiser la coopération attendue par l'enseignante dans le travail de groupe (secrétaire, porte-parole, etc.).



Figure 12 : Séance 3. Trois élèves se voient presque entièrement



Figure 13 : Séance 4. Trois élèves se voient entièrement

On remarque ici que la comodalité n'a pas modifié l'approche pédagogique choisie par l'enseignante : favorise-t-elle, ou empêche-t-elle, la collaboration entre les élèves ? Nos données ne nous permettent pas de répondre à cette question, toutefois elle mériterait d'être posée puisque son impact sur la collaboration pourrait affecter les apprentissages des élèves (Pléty, 1996).

Les ressources mobilisées par Mme D. sont variées (Guichon et Roussel, 2021). Pour elle, il s'agit essentiellement d'organiser les conditions techniques, pédagogiques et socioaffectives de l'interaction. Elle tend à dévoluer le lien socioaffectif aux élèves présents dans la classe. Elle se donne un rôle de tissage des relations pour montrer sa présence, d'orchestration, d'ajustement, pose des règles interactionnelles notamment à travers la mise en contact, et confère, par ses gestes, à Ella, un statut particulier de vulnérabilité. Si on note peu de regards à Ella et encore moins de regards caméra – appelés « *tour de force sémiopédagogique* » par Guichon (2017, p. 35) –, on constate aussi dans l'ensemble du corpus que Mme D. est très vigilante au moindre geste d'Ella. Dans l'extrait présenté ci-

après, Mme D. interrompt son propos (« *oui Ella* ») pensant qu'Ella souhaitait intervenir, ce qui n'était pas le cas.

*Séance 1. 16'32. Alors intéressez-vous / oui Ella / non je croyais que tu commençais à dire quelque chose.*

Les ressources, supports, contenus interactionnels, points d'attention (tâches enchâssées, concomitantes) expliquent et viennent confirmer le sentiment d'épuisement et d'inconfort de l'enseignante mentionné dans les entretiens :

*Enseignante* : « *pour moi c'est euh c'est fatigant c'est vraiment vraiment fatigant / euh il y a des fois j'ai l'impression d'être / on va pas dire schizophrène parce que c'est c'est un mot qui est très précis et que je vais mal employer mais c'est un peu comme ça que je le perçois* »

Ces propos de l'enseignante, qui empruntent, de manière consciente et figurée, au champ sémantique relevant de la maladie mentale, révèlent la force de son ressenti. La médiatisation et la médiation de la situation d'enseignement-apprentissage, qui semblent se dérouler de manière fluide au vu de la situation inédite et des ajustements et dévolutions effectués par l'enseignante, sont donc perçues comme extrêmement couteuses et difficiles. Que se passe-t-il du côté des élèves ?

#### 4.3 QUE SE PASSE-T-IL DU COTE DES ELEVES ?

Les élèves en présence mobilisent des ressources verbales, socioaffectives (humour, langue anglaise) et mimo-gestuelles à travers le rapprochement ou éloignement de l'écran, les salutations (figure 3), les sourires (figures 14 et 15) repérables même si la présence des masques, chez les élèves en présence, empêche de les voir pleinement.

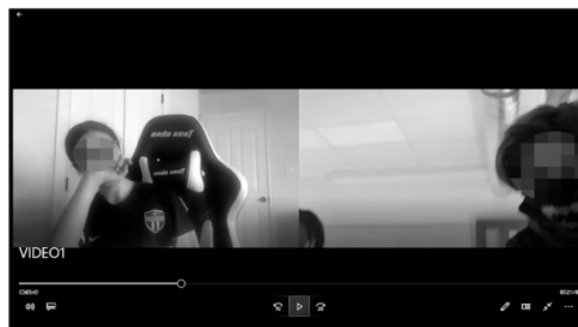


Figure 14 : Séance 1. Ella et un élève rient

*Séance 1. 22'40. Élève.* « *et là il y a moi* »

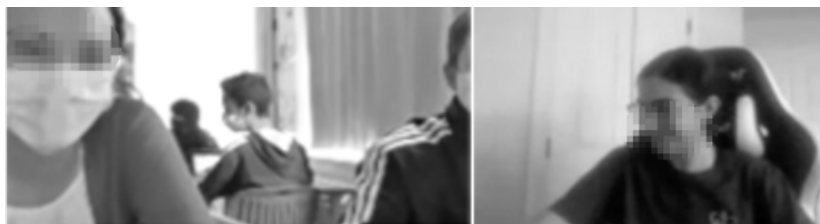


Figure 15 : Séance 3. Les élèves et Ella sourient

*Séance 3. 23'07. Les élèves parlent anglais .*

**En :** « *En français n'est-ce pas ?* »

**Élève :** *Why are you so surprised? Oui c'est une variation de français » [rires]*

Ella, seule élève de la classe à distance, prend peu d'initiative de parole. Est-ce dû à la situation de distanciel ou en lien avec sa personnalité d'élève ? Elle mobilise surtout des ressources mimogestuelles et socioaffectives (gestes des mains, rires et sourires). Mais quand elle intervient, elle est au fait de l'activité en cours. Les ajustements semblent avoir un effet positif sur sa participation aux interactions dans les séances 3 et 4 au cours desquelles elle initie la prise de parole, fait des propositions, se rapproche de l'écran (figures 16 à 18).

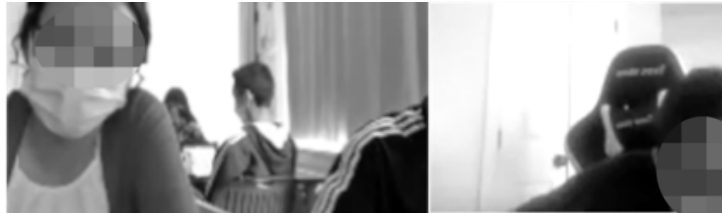


Figure 16 : Séance 3. Ella se rapproche de l'écran pour parler

**Séance 3. 24'57. Ella :** « *Si vous voulez on peut faire on peut voyager je sais pas dans différentes villes »* »

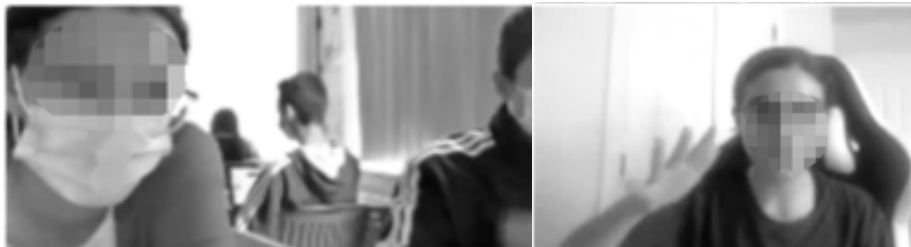


Figure 17 : Séance 3. Gestuelle d'Ella



Figure 18 : Séance 4. Rapprochement de l'écran d'Ella

Au fil de ces tissages interactionnels, l'engagement corporel et verbal des élèves permet de faire l'hypothèse d'une attention conjointe grandissante. Les différentes actions observées (prise de parole, propositions, rapprochement de l'écran) sont en effet des indicateurs de l'engagement dans les interactions (Guichon et Tellier, 2017), qui pourraient être retenus dans de futures études interrogeant l'attention conjointe des personnes apprenantes en situation de comodalité.

Dans la situation de communication comodale, les repères spatiaux peuvent être bousculés (Guichon, 2013). Ainsi, dans la capture d'écran issue de la deuxième séance enregistrée (figure 19), Ella et deux des trois élèves en présence sont visibles, l'un en double, de même que des avatars (un chien, un personnage de dessin animé, puis un bonhomme de neige).

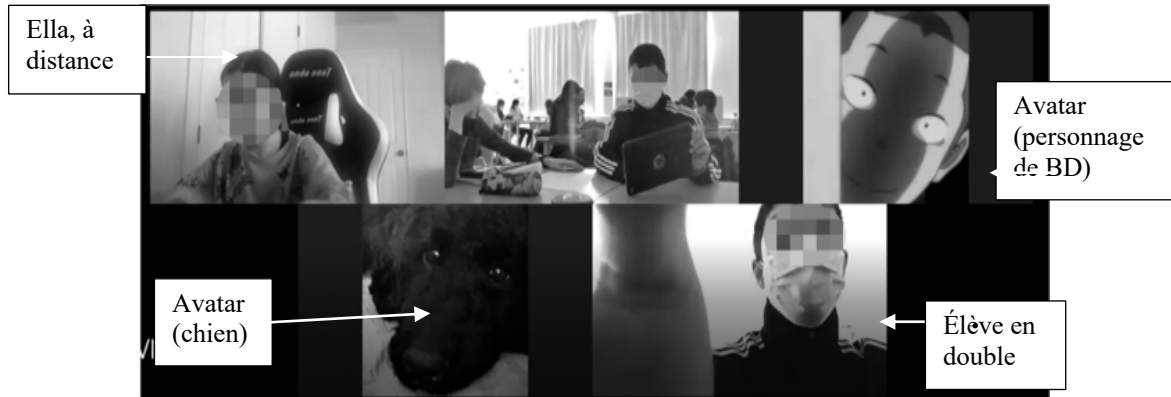


Figure 19 : Séance 2. Image 2. Un espace à géométrie variable

Émerge un sentiment d'étrangeté, souligné par un des élèves dans l'extrait suivant et la figure 20.

*Séance 2. 10.30. Élève : « c'est un peu étrange je suis le seul qui est enregistré [il essaie par sa gestuelle de situer les personnes vis-à-vis de ce que renvoie la caméra] / oh non Victor un peu aussi »*

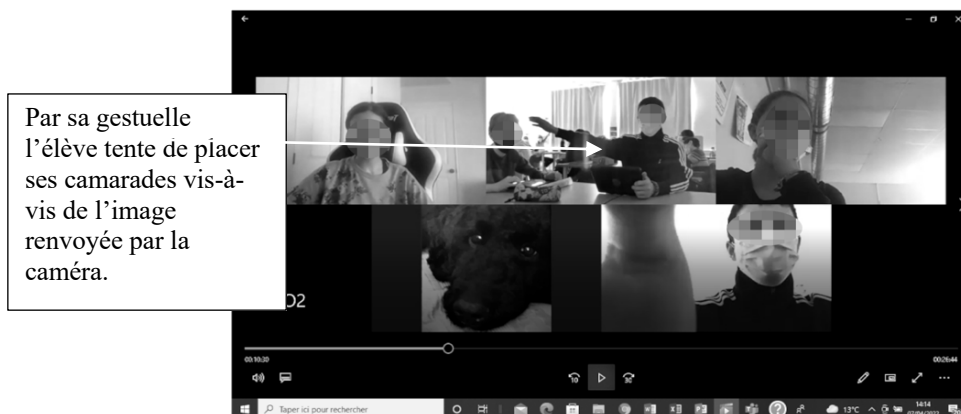


Figure 20 : Séance 2. Un sentiment d'étrangeté

La mobilité en présence (déplacements des personnes participantes et des objets techniques, regards face caméra et hors cadre, groupes d'élèves reconfigurés qui occupent différemment l'espace face à la caméra) contraste avec la relative immobilité d'Ella. Les présences apparaissent distribuées (Guichon et Roussel, 2021), ici et là-bas, dans des espaces démultipliés (Guichon, 2013). Cette étrangeté mouvante et ces espaces démultipliés nécessitent de constants ajustements visuels ou techniques, et ont probablement un impact sur la fluidité des interactions requises pour maintenir le processus attentionnel (Develotte *et al.*, 2021).

La temporalité est également plus contrainte, ce qui rend la perception du silence négative, et oblige à une réaction rapide visant à le combler rapidement (Develotte *et al.*, 2021 ; Guichon et Tellier, 2017). Dans les extraits ci-dessous, Ella est interpellée mais le temps qu'elle puisse réagir, quelqu'un prend la parole à sa place (séance 1, 12'30) ; ou les personnes participantes réagissent en lui signalant, à tort, qu'elle est en mode muet (séance 1, 15'15) :

**Séance 1. 12'30.**

**Ens :** « euh Ella t'étais sur quoi la dernière fois est-ce que t'avais travaillé sur cette photographie »

**Élève :** Non elle était pas dans le groupe

**Ens :** d'accord, ok

**Élève :** elle c'était la statue avec les XXX

**Ens :** d'accord ok »

**Séance 1. 15'15. Ens :** deuxième axe de travail est-ce que vous avez repéré autre chose Ella est-ce que t'as repéré autre chose / tu es en mute / euh /ok

Enfin, le recours à de multiples supports et logiciels de communication (tablette, *One Note*, *Zoom*) interroge l'adaptation des personnes interagissantes à la situation comodale et notamment leur habileté technique. Par exemple, pour montrer une photo à Ella, un élève tourne sa tablette vers la caméra, comme on montrerait une page de livre, plutôt que de partager le document en ligne (séance 2, 17'23 et figure 21) :

**Séance 2. 17'23. Élève :** « ça c'est la meilleure photo quand même celle-là mais je pense pas que tu puisses voir »

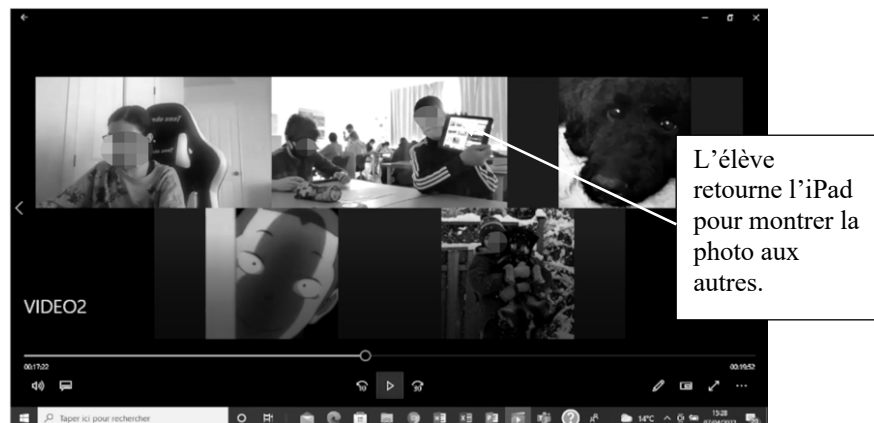


Figure 21 : Séance 2. La nécessité de nouveaux habitus interactionnels

Cette pratique révèle une spécificité de l'interaction médiée par et avec le numérique à distance et nécessite la mise en place d'habitus interactionnels propres qui ne sont pas encore ancrés.

## 5. DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans cette étude de cas, si la médiatisation de la situation d'enseignement-apprentissage paraît se dérouler de manière assez fluide, même si peu planifiée du fait de cette situation inédite et imposée, sa médiation pose des défis, ce qui a d'ailleurs été mis en avant par les travaux issus de la « continuité pédagogique » pendant la crise sanitaire (Fenoglio, 2022). Outre les compétences multimodales (Guichon et Tellier, 2017) et socioaffectives (Guichon, 2009 ; Jézégou, 2010) propres à l'enseignement en ligne, la comodalité en situation de collaboration, telle que nous l'avons observée, exige des compétences interactionnelles reconfigurées (Develotte *et al.*, 2021), comme les résume le tableau 1.

Tableau 1 : Compétences interactionnelles relevées

| Compétences   | Personnel enseignant | Élève à distance | Élèves en présence |
|---|----------------------|------------------|--------------------|
| Délégation et appropriation de l'interaction socioaffective | X                    |                  | X                  |
| Mise hors champ   | X                    |                  |                    |
| Engagement dans les tours de parole à distance/en présence  |                      | X                | X                  |
| Polyvalence sur les supports techniques                     | X                    | X                | X                  |

Si certaines de ces compétences nécessitent d'être adaptées à la situation médiée, comme l'engagement dans les tours de paroles ou la polyvalence sur les supports techniques, d'autres, comme la délégation de l'interaction socioaffective aux pairs ou la mise hors champ, paraissent particulières à ce contexte. Ces dernières réinterrogent la notion de présence à distance, fortement mobilisée dans les recherches sur l'enseignement à distance (Jézégou, 2010). En effet, elles constituent une proposition inédite par rapport aux travaux mettant en avant l'importance de cette présence à la fois pédagogique, socio-affective et cognitive, qui peut s'actualiser notamment par la relation aux apprenantes et apprenants par le biais des affordances des outils, mais aussi, dans le cas de la classe virtuelle, par une présence visuelle et mimogestuelle forte du personnel enseignant (Guichon et Tellier, 2017). Si la présence de l'enseignante à distance est sans aucun doute essentielle au bon déroulement de la comodalité, elle semble ici s'actualiser différemment.

Cette délégation et la mise hors champ de l'enseignante posent de manière accrue la question de du contrat didactique, question par ailleurs posée par des travaux sur la collaboration, qui font le constat, lors du travail d'élèves en groupes au secondaire, d'un centrage sur les contrats sociaux et pédagogiques, au détriment du didactique (Claude et Rayou, 2022). En effet, les préoccupations didactiques sont peu présentes dans le corpus, tant la place prise par les différents ajustements est grande, et le développement de stratégies didactiques en cours comodal nécessitera d'être étudié dans de prochains travaux.

Comme souligné au début de cet article, la situation observée est particulière, car il n'y a qu'une seule élève à distance dans la classe, cas peu rencontré dans les travaux consultés, qui pourrait arriver par exemple dans le cas d'une personne « empêchée ». Cette spécificité nous a permis de nous pencher finement sur les interactions pour les caractériser. Cependant, du point de vue des compétences enseignantes, il est probablement plus « facile » de

focaliser l'attention sur une seule élève à distance. Cela pose donc la question des adaptations à mettre en œuvre dans le cadre de la collaboration en comodalité lorsque plusieurs élèves sont à distance : quelles configurations des groupes ? Quels multiples ajustements nécessaires ? Quelle délégation aux élèves des aspects non seulement socio-affectifs, mais aussi techniques et didactiques ?

Deux limites méthodologiques peuvent être soulevées. D'une part, il s'agit d'une étude de cas : les résultats sont situés et n'ont pas vocation à être généralisés. Ils indiquent néanmoins, à partir d'observations effectuées dans un temps et un lieu donnés, des pistes permettant d'éclairer les compétences interactionnelles multiples à mobiliser pour faire collaborer des élèves en situation de comodalité. D'autre part, nous avons sélectionné des extraits du corpus, et non sa totalité. Un élargissement à l'ensemble du corpus pourrait venir enrichir nos conclusions.

Ces résultats révèlent la capacité d'adaptation interactionnelle dont font preuve les personnes participantes peu préparées à cette situation imprévue (Perrenoud, 1999) et inédite. Cette capacité d'adaptation pose parallèlement la question de la routinisation de la situation et de la construction du répertoire didactique afférent (Cicurel, 2002). En effet, nous observons dans le présent contexte une situation nouvelle qui engendre nécessairement de l'improvisation de la part des interactants, des tâtonnements, du bricolage, qui ne relèvent pas ou en tout cas pas toujours de stratégies conscientes. Les gestes (Bucheton et Soulé, 2009) qui sont alors mis en place, de manière quasi expérimentale, peuvent se révéler productifs ou contre-productifs et influencer la qualité de l'interaction de classe comme la mise en place et la mise en œuvre de la collaboration. La présente étude ne permet pas d'évaluer l'efficacité des gestes déployés même si elle relève qu'au fur et à mesure des séances, on constate des évolutions du point de vue interactionnel comme du point de vue de l'investissement, notamment de l'apprenante à distance. Il apparaît aussi clairement qu'un cours comodal nécessite, pour de meilleures conditions, de la préparation physique et socio-affective (Lakhel *et al.*, 2017), mais aussi didactique, et ne consiste pas à réitérer un cours préparé dans le cadre d'un enseignement en présentiel.

## REMERCIEMENTS

Les auteures remercient chaleureusement Mme D. et ses élèves d'avoir accepté de participer à cette étude.

## REFERENCES

- Azaoui, B. (2015). Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.729>
- Azaoui, B. (2017). Faire face aux imprévus techniques. Dans N. Guichon et M. Tellier (dir.), *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale* (p. 116-134). Didier.
- Beckers, J. et Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). UNIGE*. <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/dispositif-professionnalisant-de-formation-initiale-des-enseignants/Entretiens%20d'autoconfrontation.pdf>

- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F. et Kubiszewski, V. (2021). 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*, 22. <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(9.3), 309-336.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* 3(3), 29-48.
- Cadet, L., Leclère, M. et Tellier, M. (2017). De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral. Dans J. Aguilar Rio, L. Cadet, C. Muller et V. Rivière (dir.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel* (p. 213-232). Riveneuve.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.html>
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16, 145-164.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149-150, 41-55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Claude, M. S. et Rayou, P. (2022). Un enseignement littéraire en classe inversée : les dessous d'un contrat. *Recherches en éducation*, 46. <https://doi.org/10.4000/ree.10079>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Develotte, C., Bouquain, A., Codreanu, T., Combe, C., Domanchin, M., El Hachani, M., Furnon, D., Grassin, J-F., Ibnelkaïd, S., Lascar, J., Rémon, J. et Viencent, C. (2021). *Fabrique de l'interaction parmi les écrans : Formes de présences en recherche et en formation*. Les Ateliers de [sens public]. [https://ateliers.sens-public.org/fabrique-de-l-interaction-parmi-les-ecrans\\_2021.pdf](https://ateliers.sens-public.org/fabrique-de-l-interaction-parmi-les-ecrans/media/Collectif_Fabrique-de-l-interaction-parmi-les-ecrans_2021.pdf)
- Duthoit, E. et Colon de Carvajal, I. (2017). Solliciter et apporter de l'aide. Dans N. Guichon et M. Tellier (dir.), *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale* (p. 93-124). Didier.
- Fenoglio, P. (2022). La classe à distance : quelles reconfigurations des pratiques ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 141. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/141-decembre-2022.pdf>
- Fenoglio, P. et Cadet, L. (2022). Enseigner et apprendre en comodalité : une étude de cas au secondaire. Dans *Pré-actes du colloque La formation à distance, résolument ? Modalités, enjeux, ouvertures et perspectives (CNED, DMS et The Open University)* (p. 114-125). [https://distance-2022.sciencesconf.org/data/pages/Pre\\_actes\\_distance\\_2022\\_2022\\_fr\\_vd\\_comites\\_dans\\_tables\\_m.pdf](https://distance-2022.sciencesconf.org/data/pages/Pre_actes_distance_2022_2022_fr_vd_comites_dans_tables_m.pdf)
- Fenoglio, P. et Cadet, L. (2023). Appropriation de la comodalité à visée collaborative au secondaire : vers des interactions inclusives ? *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (22). <https://doi.org/10.4000/ced.4479>



- Flichy, P. (2001). La place de l’imaginaire dans l’action technique. *Réseaux*, 5(109), 52-73. <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2001-5-page-52.htm>
- Gérin-Lajoie, S., Roy, N., Lafleur, F., Mimoudi, A., Faye, I., Wagane D. et Beuparlant, R. (2022). *L’enseignement comodal : conjuguer la présence et la distance en toute cohérence* [Guide]. Le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). [https://r-libre.telug.ca/2709/1/Guide\\_Comodal\\_refad\\_Rev\\_nov\\_22.pdf](https://r-libre.telug.ca/2709/1/Guide_Comodal_refad_Rev_nov_22.pdf)
- Gobeil-Proulx, J. (2019). La perspective étudiante sur la formation comodale, ou hybride flexible. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(1), 56–67. <https://id.erudit.org/iderudit/1066594ar>
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors’ competence through reflective analysis. *ReCALL*, 21(2), 166-185. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000214>
- Guichon, N. (2013). Une approche sémio-didactique de l’activité de l’enseignant de langue en ligne : réflexions méthodologiques. *Éducation & Didactique*, 7(1), 101–116. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1679>
- Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. Dans N. Guichon et M. Tellier (dir.), *Enseigner l’oral en ligne : une approche multimodale* (p. 29-58). Didier.
- Guichon, N. et Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l’Acedle*, 5. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6410>
- Guichon, N. et Tellier, M. (dir.). (2017). *Enseigner l’oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier.
- Guichon, N. et Roussel, S. (2021). « Vous tout seuls, nous en classe ». L’enseignement comodal au temps de la pandémie. *Distances et médiations des savoirs*, 36. <https://doi.org/10.4000/dms.6767>
- Heilporn, G., Lakhal, S. et Bélisle, M. (2021). An examination of teachers’ strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *Int J Educ Technol High Educ* 18(25). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00260-3>
- 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. [https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm?utm\\_source=rss&utm\\_medium=rss&contenu=article](https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm?utm_source=rss&utm_medium=rss&contenu=article)
- Johnson, C. C., Walton, J. B., Strickler, L. et Elliott, J. B. (2023). Online Teaching in K-12 Education in the United States: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 93(3), 353–411. <https://doi.org/10.3102/00346543221105550>
- Lakhal, S., Heilporn, G., Mukamurera, J. et Bédard, M. È. (2021). Choisir le cours comodal : conditions pédagogiques, technologiques et organisationnelles favorables. *Pédagogie collégiale*, 34(4). <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38135>
- Mondada, L. (2014). Pointing, talk, and the bodies. From gesture in conversation to visible action as utterance. Dans M. Seyfeddinipur et M. Gullberg (dir.), *From gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon* (p. 95-124). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.188.06mon>
- Moore, D., Guichon, N. et Roussel, S. (2022). « En remote c’est très lonely » – Dessins et discours d’enfants sur l’enseignement comodal pendant la pandémie. *La Revue de l’AQEFLS*, 35(1). <https://doi.org/10.7202/1095060ar>
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25(2), 153-167. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-153.htm>

- Peraya, D. (2006). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *Calidoscòpio*, 4(3), 200-204.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. et Mancuso, G. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. Dans *Actes du Congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire (AIPU) - Quelle université pour demain ?* (p. 147-155). Canada. <https://hal.science/hal-00703589/document>
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation Permanente*, 140(3), 123-144. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_16.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_16.html)
- Pléty, R. (1996). *L'apprentissage coopérant*. Presses Universitaires de Lyon.
- Tellier, M. et Cadet, L. (dir.) (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Éditions Maison des Langues.