



Analyser l'épreuve en formation à distance : une méthodologie pour mieux comprendre et accompagner les apprenants

<https://doi.org/10.52358/mm.vi25.530>

Hassen Ben Rebah, maître technologue en informatique
Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Sfax, Tunisie
UMR – EFTS, Université Toulouse Jean Jaurès, France
hassen.benrebah@sfax.r-iset.tn
<https://orcid.org/0000-0001-7186-7937>

RÉSUMÉ

La formation à distance (FAD), de plus en plus répandue à l'université pour sa flexibilité et son accessibilité, présente des défis particuliers liés à l'accompagnement des apprenants. Cet article propose une méthodologie innovante fondée sur la didactique clinique, combinant une analyse fine des pratiques effectives en situation, l'observation vidéo et des entretiens réflexifs. En mobilisant les concepts de chronogenèse, topogenèse, mésogenèse et interactions langagières, cette démarche permet d'explorer les dimensions didactiques, psychiques et socio-affectives du rapport au savoir en FAD. À travers l'étude de cas d'une étudiante, l'analyse révèle l'importance cruciale des interactions sociales, des dynamiques cognitives, ainsi que des enjeux techniques dans l'engagement à distance. Cette méthodologie offre ainsi des leviers concrets pour concevoir un accompagnement personnalisé et améliorer la réussite des apprenants en environnement numérique.

Mots-clés : formation à distance, didactique clinique, rapport au numérique, accompagnement, épreuve

Introduction

Cette réflexion émerge d'une thèse en Sciences de l'Éducation et de la Formation mettant en évidence l'importance du rapport au numérique du sujet apprenant dans le processus de construction des savoirs en Formation à distance (FAD) (Ben Rebah, 2023). En effet, la FAD constitue aujourd'hui une modalité d'apprentissage largement répandue dans les universités du monde entier, notamment aux États-Unis, au Canada, au Royaume-Uni, ainsi que dans certains pays en développement (Gérin-Lajoie *et al.*, 2019), offrant une flexibilité et une accessibilité accrues aux apprenants (Aye, 2020). Elle s'appuie sur les nouvelles technologies, permettant à un public hétérogène d'accéder à des ressources et à des dispositifs de formation adaptés à leurs besoins spécifiques, qu'il s'agisse d'un ajustement des contenus aux parcours individualisés, de la possibilité d'apprendre à distance en fonction de contraintes géographiques ou professionnelles, ou encore de modalités pédagogiques répondant à une diversité de styles et de rythmes d'apprentissage (Tremblay, 2023).

Cependant, cette modalité pose des défis, en particulier pour l'accompagnement des étudiants (Papadopoulou, 2023). Comme le soulignent Al-Fraihat *et al.* (2020), la qualité de l'action des enseignants influence fortement l'acceptation des dispositifs de formation, l'efficacité des apprentissages et la persévérance des apprenants (Ma *et al.*, 2015). Ainsi, l'accompagnement est un levier essentiel de réussite académique (Agbanglanon et Adjanooun, 2020), intégrant des dimensions cognitives, métacognitives, socioaffectives, motivationnelles et méthodologiques (Paul, 2020). Des approches telles que l'initiation et le maintien du sentiment de présence (Jézégou, 2010) ou la disponibilité mutuelle entre les acteurs (Papi *et al.*, 2018) sont proposées pour renforcer cet accompagnement. Ces démarches nécessitent de prendre en compte les pratiques effectives des apprenants afin d'offrir un soutien véritablement adapté.

Dans ce cadre, cette recherche examine les épreuves en FAD, entendues comme le lieu où se déroule réellement et de manière contingente la transmission-appropriation des savoirs en s'appuyant sur une méthodologie permettant de mieux comprendre les pratiques des apprenants et de concevoir des stratégies d'accompagnement optimales pour les enseignants. Cette étude s'appuie sur une approche méthodologique ancrée dans l'orientation scientifique de la didactique clinique (Carnus et Terrisse, 2013), combinant les perspectives de la didactique « classique » et de l'approche clinique d'inspiration psychanalytique développée en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, 1999). En adoptant cet ancrage théorique, nous explorons le processus d'enseignement-apprentissage (E/A) dans un cadre à la fois didactique et psychique, où le Savoir¹ émerge et circule à l'insu du Sujet *pris dans* le didactique. Pour cela, nous commençons par situer le contexte épistémologique en présentant les bases théoriques qui guident notre analyse. Nous introduisons ensuite des concepts clés et des outils permettant d'analyser les pratiques d'apprentissage, en mettant l'accent sur le milieu didactique et le contrat didactique, deux notions essentielles pour interroger les spécificités de l'épreuve de la FAD. Le dispositif méthodologique est alors détaillé afin d'éclairer la spécificité de cette épreuve. Nous nous focalisons ici sur la dimension numérique de l'environnement d'apprentissage, tout en reconnaissant que celle-ci

¹ Dans cet article, nous utiliserons les majuscules à Savoir et Sujet pour souligner leur statut conceptuel spécifique : le Savoir désigne ici non un simple contenu disciplinaire, mais un objet de désir, traversé par les enjeux inconscients du Sujet, tel qu'analysé dans la perspective clinique d'inspiration psychanalytique (Blanchard-Laville, 1999). Cette majuscule marque donc la tension entre dimension individuelle (le rapport singulier au savoir) et circulation collective (le savoir comme enjeu didactique et institutionnel).



s'inscrit dans un ensemble plus large institutionnel, social, matériel et subjectif qui structure en profondeur les dynamiques d'E/A. Enfin, nous proposons une approche analytique visant à identifier des leviers d'ajustement pour renforcer l'accompagnement de l'enseignant dans cet environnement numérique d'apprentissage (ENA), conçu comme un espace d'interactions médiatisées traversé par des enjeux techniques, relationnels et institutionnels.

Ancrage théorique et épistémologique

La didactique clinique

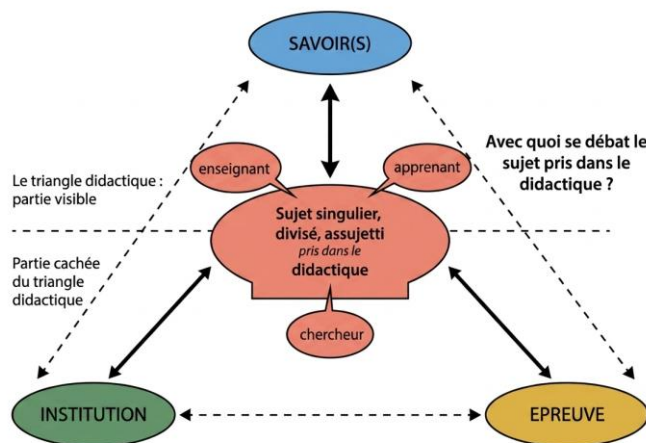
Carnus (2015) caractérise la didactique clinique comme une approche en Sciences de l'Éducation et de la Formation inscrite dans une double filiation: la didactique « classique » principalement nourrie par la didactique des mathématiques (Brousseau, 1986), où le Savoir joue un rôle central dans le fonctionnement didactique et la clinique psychanalytique du Sujet (Blanchard-Laville, 1999), intégrant la dimension de l'inconscient telle que théorisée par Freud (1921). Cette double filiation permet une exploration du processus d'E/A à l'interface du Savoir et du Sujet, où le Savoir émerge et circule à l'insu du Sujet.

Cette orientation épistémologique repose sur une théorie du Sujet pris dans la didactique, structurée autour de trois postulats fondamentaux articulant les dimensions didactique et clinique. D'abord, le Sujet est considéré comme singulier, autonome et responsable, évoluant dans un espace de liberté influencé par son « déjà-là décisionnel », fruit de son histoire personnelle et professionnelle (Carnus, 2009). Ensuite, il est assujéti à des contraintes institutionnelles multiples, générant des tensions entre liberté et contrainte. Ces assujettissements, issus de facteurs culturels, familiaux ou institutionnels, créent un jeu de codéterminations influençant ses décisions qu'il s'agisse de choix didactiques, de modalités d'intervention ou de postures adoptées en situation d'E/A (Carnus, 2009). Enfin, le Sujet est divisé par son inconscient, avec des tensions internes entre fonctions symboliques et imaginaires (Lacan, 1977), sphères privée et publique, et motifs rationnels et émotionnels (Carnus, 2009). En plaçant la focale sur l'articulation Savoir - Sujet, la didactique clinique revisite la ternarité constitutive de la didactique. Selon Carnus et Mothes (2016, cités dans Ben Rebah, 2023), le Sujet *pris dans* la didactique se confronte à un triple rapport : au Savoir (enjeu de transmission et d'appropriation), à l'institution (lieu de transposition non linéaire du savoir sous diverses influences) et à l'épreuve (moment de vérité des décisions). Ces rapports, issus d'une construction singulière, sont théorisés autour d'axes en tension (figure 1).



Figure 1

La ternarité revisitée en didactique clinique



Note. Source : © Auteurs.

Enjeux de la FAD

Historiquement, le terme « formation à distance » trouve son origine au Canada dans les années 1980. La littérature sur la FAD révèle l'existence de trois catégories de définitions, principalement fondées sur trois éléments : la séparation physique entre l'enseignant et l'élève, la séparation temporelle des activités d'enseignement et d'apprentissage et l'usage de technologies spécifiques pour la mise en œuvre de l'enseignement à distance (Deschênes *et al.*, 1996). Dans ce cadre théorique, Drissi *et al.* (2006, p. 1) définissent la FAD comme « l'ensemble des dispositifs et des modèles d'organisation qui ont pour but de fournir un enseignement ou un apprentissage à des individus distants de l'organisme prestataire de service. Ce mode de formation requiert des technologies spécifiques de formation, de conception de cours, et des moyens de communication reposant sur une technologie électronique ou autre ». Au-delà de cette définition, la FAD repose également sur plusieurs principes éducatifs clés, tels que l'accessibilité, la contextualisation, la flexibilité, la diversification des interactions, ainsi que la dématérialisation des savoirs (Deschênes *et al.*, 1996). Ces caractéristiques font de la FAD un outil éducatif puissant. Toutefois, malgré son attractivité, elle présente des défis variés qui la rendent plus complexe que l'enseignement traditionnel (Keegan, 1996). Parmi ces défis, on trouve l'isolement social des apprenants (Denami et Marquet, 2015), leur autonomie accrue dans l'organisation de l'apprentissage (Jézégou, 2017), les contraintes technologiques (Ghazi, 2021), ainsi que la difficulté de maintenir la motivation sans la présence physique de l'enseignant (Louvet et Basile, 2023). Ces enjeux doivent être pris en compte pour adapter les pratiques pédagogiques et l'accompagnement des apprenants lors d'une FAD.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.teluq.ca | N° 25, 2026

Concepts clés et analyseurs des pratiques d'apprentissage

LE MILIEU DIDACTIQUE

Le milieu didactique désigne les conditions organisées par l'enseignant, influençant l'émergence des connaissances nécessaires à la résolution d'une situation d'apprentissage (Brousseau, 1988). Contrairement à l'environnement, il ne renvoie pas à l'ensemble des éléments extérieurs, mais à un système construit en relation avec le savoir enseigné, où celui-ci se développe à travers des interactions réglées (Brousseau, 1986). Il constitue ainsi une modélisation organisée du réel, orientée vers la résolution de problèmes. L'enseignant régule ce milieu afin de favoriser l'appropriation du savoir, l'élève mobilisant ses connaissances et les indices disponibles pour construire du sens (Aristides, 2015). L'analyse doit alors porter à la fois sur sa structuration et sur les interactions dynamiques avec l'élève, notamment dans le contrôle des savoirs émergents (Calmettes, 2009). Dans cette perspective, les rétroactions jouent un rôle central comme leviers de régulation (Brousseau, 1998). L'essor du numérique renouvelle ces approches : les outils digitaux contribuent à structurer le milieu et à fournir des rétroactions ciblées (Laborde et Capponi, 1994). Toutefois, le milieu didactique ne se confond pas avec l'environnement numérique d'apprentissage. Ce dernier renvoie à un cadre large (technique, social, institutionnel), tandis que le milieu constitue une construction didactique locale, centrée sur l'activité de l'apprenant (Taylan, 2024). Cette distinction permet d'analyser finement la manière dont le milieu numérique est structuré et mobilisé dans un environnement plus vaste.

LE CONTRAT DIDACTIQUE

Brousseau (1980) définit le contrat didactique comme un système d'attentes et de négociations implicites entre l'enseignant et l'apprenant, établissant les règles de partage des responsabilités sur les savoirs mobilisés (Schubauer-Leoni, 1988). Ce processus implique que l'enseignant crée des conditions favorables à l'appropriation des connaissances, que l'apprenant y réponde, et que la relation didactique soit maintenue avec des opportunités d'apprentissage adaptées aux besoins des apprenants (Brousseau, cité par Carminatti *et al.*, 2021). Les pairs jouent un rôle dans ce contrat didactique. En interagissant, les apprenants négocient des attentes et des règles de partage des savoirs, créant ainsi un réseau de soutien mutuel qui renforce les interactions avec l'enseignant. Ces relations entre pairs peuvent constituer un levier pour l'appropriation et la consolidation des savoirs, en offrant des opportunités de feedback, de coopération et de co-apprentissage. Dans l'enseignement présentiel, l'enseignant, vu à travers le prisme du « sujet supposé savoir » de Lacan (1968), occupe une position centrale, attribuée par l'apprenant qui reconnaît son autorité sur le savoir. Cependant, contrairement à l'analyste, l'enseignant ne détient pas un savoir absolu, mais facilite l'accès au savoir tout en créant les conditions nécessaires à l'appropriation par l'apprenant. Ce modèle de transmission n'est pas unique, certaines approches pédagogiques favorisant aussi l'autonomie et la co-construction des savoirs entre l'enseignant et les apprenants (Marc, 2014). En FAD, les situations d'apprentissage se distinguent par la place occupée par l'enseignant et les approches didactiques employées. Le contrat didactique y est adapté, nécessitant une révision des règles pour répondre aux attentes réciproques, selon l'autonomie de l'apprenant et son rapport au numérique (Ben Rebah, 2023). L'enseignant doit ajuster le processus d'appropriation et assurer un accompagnement lors des cours synchrones et asynchrones, pour stimuler les comportements attendus (Carminatti *et al.*, 2021). Ce contrat repose sur trois descripteurs fondamentaux identifiés par Chevallard (1999) : la chronogénèse, la topogénèse et la mésogénèse.



- La chronogénèse : elle désigne la progression des savoirs dans le temps, organisée par l'enseignant qui introduit et régule les objets d'enseignement en tant que « chronomaître » (Chevallard, 1985 ; Sensevy, 1998 ; Rilhac, 2011). Les apprenants y contribuent par leurs interventions, influençant l'évolution des savoirs sans en avoir le contrôle direct (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002).
- La topogénèse : elle renvoie à la répartition évolutive des rôles entre enseignant et apprenants dans la relation didactique. Fondée sur des interactions multiples, y compris entre pairs, elle favorise la co-construction du savoir (Sensevy, 2002).
- La mésogénèse : elle concerne l'organisation du milieu didactique et ses ajustements par l'enseignant en fonction des besoins d'apprentissage. Elle met en évidence le rôle des interactions dans la construction et l'évolution des savoirs (Sensevy).

Problématique et question de recherche

Face à la diversité des défis rencontrés par les apprenants en FAD, ce mode d'apprentissage présente des spécificités qui influent directement sur leur expérience. Ces défis, tels que l'isolement, la gestion de l'autonomie et la distance relationnelle avec l'enseignant peuvent conduire à un faible engagement des étudiants et, par conséquent, à des taux d'abandon élevés (Papi *et al.*2022a). Dans ce contexte, l'accompagnement des apprenants devient un levier essentiel pour surmonter ces obstacles (Sophie Kennel et Vanessa Boléguin,2021). Toutefois, les stratégies d'accompagnement existantes sont souvent mal adaptées aux exigences de l'apprentissage numérique (Papi *et al.*2022b). En effet, bien que l'accompagnement soit crucial, il n'est pas systématiquement enseigné ou formalisé dans la formation des enseignants, alors qu'il nécessite un apprentissage spécifique pour être véritablement efficace (Moraes Góes et Alliprandini, 2019). Il devient donc crucial de développer des leviers d'accompagnement innovants et efficaces, capables de répondre à ces défis tout en favorisant l'engagement et la réussite des étudiants. L'objectif de cette recherche est de définir une méthodologie d'analyse des pratiques d'accompagnement en FAD, et de proposer des solutions concrètes visant à améliorer l'accompagnement et l'engagement des apprenants, en tenant compte des spécificités et contraintes inhérentes à ce contexte numérique. De ce fait, dans cet article nous cherchons à répondre à la question de recherche suivante : quelle méthodologie peut-on mettre en place pour analyser l'épreuve en FAD, afin de mieux décrire pour comprendre les pratiques effectives des apprenants et identifier les leviers d'accompagnement les plus pertinents pour les enseignants ?

Méthodologie de recherche

Contexte de l'étude

Cette étude, menée dans le cadre d'une recherche doctorale entre 2017 et 2023 (Ben Rebah, 2023), explore les pratiques d'apprentissage en FAD au sein d'un ENA intégrant le dispositif GENeSPRIT (Générateur d'Espace Privé de Travail). Ce dispositif permet aux apprenants de personnaliser leur espace de travail à l'aide de widgets regroupant des applications et ressources numériques telles que des vidéos, fichiers PDF et outils de communication comme Facebook et WhatsApp. Les participantes



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.teluq.ca | N° 25, 2026

sont des étudiantes inscrites au master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), parcours Ouverture Professionnelle en Milieu Scolaire, à l'ESPE Toulouse Occitanie-Pyrénées. Ce contexte présente une spécificité importante à savoir les apprenants sont engagés dans un double processus, à la fois en tant qu'apprenants et en tant que futurs enseignants. Cette double posture introduit une forme de « mise en abîme » de la didactique, dans la mesure où leur expérience d'apprentissage en FAD est susceptible d'influencer la construction de leurs propres pratiques professionnelles. Ainsi, leur rapport au savoir, aux outils numériques et aux interactions pédagogiques peut être envisagé comme traversé par cette tension entre expérience vécue et projection professionnelle.

Un questionnaire exploratoire a été administré à 41 étudiants pour recueillir des données générales sur leur utilisation des ENA et des services du web social. Ce questionnaire nous permet également de constituer un vivier d'étudiants volontaires pour collaborer à la suite de l'étude². Ces étudiants se caractérisent par des profils contrastés quant à leur rapport au numérique.

Dans cet article, nous avons choisi de présenter le cas d'une étudiante volontaire inscrite en master 1, prénommée Carole. Celle-ci dispose d'une expérience solide dans l'utilisation des ENA et des services classiques d'Internet (forums, courriels, etc.).

Ce choix méthodologique s'inscrit dans une démarche exploratoire, propre à l'approche en didactique clinique, qui privilégie l'étude de cas singuliers afin de comprendre en profondeur les dynamiques d'apprentissage situées. Dès lors, l'objectif n'est pas de produire des résultats généralisables, mais de proposer une analyse fine et contextualisée des pratiques effectives d'une apprenante en situation de FAD.

Modalités de recueil des données

Les travaux en didactique clinique reposent sur la construction de cas (Terrisse, 2013) qui analysent les enjeux de savoir par l'observation *in situ* des pratiques du Sujet dans le cadre didactique. Ces cas ne se limitent pas à une simple description, mais explorent l'origine et le développement des pratiques à travers une anamnèse (Revault d'Allonnes et Giami, 1989). Le point de vue du Sujet, tant a priori qu'a posteriori (Carnus, 2005), est essentiel, et le chercheur s'appuie sur sa parole pour comprendre ses pratiques (Touboul, 2013). Les éléments collectés, analysés sous les prismes freudiens du transfert, du désir et de l'inconscient, permettent d'éclairer les dynamiques psychiques influençant les pratiques didactiques et les rapports au savoir (Carnus, 2015). Cette approche psychanalytique aide à comprendre les tensions entre l'apprenant et le savoir, en décryptant les enjeux implicites dans l'acte d'enseigner et d'apprendre. Le processus se déroule en trois étapes : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup (Terrisse et Carnus, 2009). Un entretien semi-directif sur le déjà-là permet de recueillir des informations sur l'histoire personnelle du Sujet en FAD et ses intentions vis-à-vis des outils numériques.

L'épreuve est un moment clé où le Sujet teste la qualité de ses actions pédagogiques (Terrisse, 1994), permettant au chercheur d'observer les écarts entre le dire et le faire. Dans notre étude, l'étudiante Carole a été observée lors d'une séance de trois heures sur l'impact des troubles psychiques sur le

² Dans la thèse de Ben Rebah (2023), quatre cas ont été construits (deux étudiantes de master 1 et deux de master 2).



parcours scolaire des élèves. Le contenu pédagogique a été présenté par un formateur et une psychologue clinicienne. L'observation a été effectuée selon la disponibilité de l'étudiante, sans qu'elle puisse influencer le contenu. Sa participation aux discussions était volontaire, sans consigne spécifique. Les données ont été collectées via un enregistrement complet des activités de l'étudiante pendant ses périodes d'apprentissage, incluant les interactions et moments de silence.

Enfin, l'après-coup est un « processus de reconstruction rétroactive » (Carnus, 2010, p. 82), incitant le sujet à revisiter ses pratiques lors d'un second entretien semi-directif structuré, basé sur l'analyse croisée des deux premières étapes. L'objectif est d'amener le sujet à attribuer un sens à ses actes, parfois inconscients. Ce cas est ensuite synthétisé sous forme d'une vignette didactique clinique, qui résume les éléments clés. L'après-coup se déroule quelques semaines après l'épreuve pour recueillir des éléments rétrospectifs, tout en tenant compte des éventuels changements dans les pratiques du Sujet. Le chercheur peut présenter des extraits vidéo pour raviver la mémoire du participant et assurer la précision des informations recueillies.

Modalités de traitement des données

Le traitement des données dans cette recherche suit plusieurs étapes d'analyse pour approfondir les dynamiques d'apprentissage. Lors des entretiens d'accès au déjà-là, le discours de l'apprenant est retranscrit en verbatim et analysé à travers une lecture flottante (Bardin, 1998), afin de repérer les éléments pertinents à la question de recherche. Ensuite, les données audio et vidéo de l'épreuve filmée sont retranscrites et réorganisées en synopsis, en mettant l'accent sur les moments didactiques clés et les interactions entre l'enseignant et l'apprenant. Cette retranscription est analysée avec quatre analyseurs (chronogenèse, topogenèse, mésogenèse, et interactions langagières), pour classifier les activités de l'apprenant en catégories techniques (interactions écrites ou verbales, manipulations de ressources numériques), didactiques (actions en lien direct avec les savoirs), autres (activités non liées à la leçon) et non manifestes (temps d'absence d'activité significative). La confrontation entre l'analyse du déjà-là et de l'épreuve permet d'identifier des écarts entre le dire et le faire, et d'élaborer des hypothèses. L'entretien d'après-coup, triangulé avec les deux premières phases, permet de confirmer ou infirmer ces hypothèses. Cette confrontation aide à comprendre les écarts entre le discours et les pratiques réelles de l'apprenant, en apportant des explications. Le croisement des analyses permet de dégager des régularités et des invariants, fournissant des réponses précises aux questions de recherche.

Résultat

Afin de répondre à l'objectif de cet article, nous nous concentrerons exclusivement sur l'analyse de l'épreuve de Carole, dont les données ont été systématisées sous forme de synopsis. Selon Blaser (2009), ce dispositif permet d'extraire et de synthétiser les éléments clés issus de séquences d'enseignement filmées, tout en les organisant selon une grille d'analyse prédéfinie. Le synopsis ainsi produit retranscrit de manière chronologique les interactions entre le formateur et l'apprenant, en précisant des informations comme: le temps écoulé, la durée des actions, les interventions du formateur et de l'apprenant.

Ce synopsis constitue un outil d'analyse approfondie de la séance, permettant une lecture à la fois



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.teluq.ca | N° 25, 2026

macroscopique (organisation générale de l'activité) et microscopique (détails des actions et interactions). Il s'appuie sur quatre axes complémentaires d'analyse : la chronogenèse, la topogenèse, la mésogenèse et les interactions langagières. L'articulation de ces axes rend possible une lecture fine, structurée et multidimensionnelle de la dynamique d'E/A en FAD. Chacun de ces axes contribue à éclairer une dimension spécifique de l'activité : la chronogenèse permet de suivre l'évolution du savoir au fil du temps ; la topogenèse éclaire l'organisation spatiale des échanges et la répartition des rôles entre les acteurs ; la mésogenèse se concentre sur la mise à disposition et l'appropriation des savoirs dans l'ENA ; enfin, l'analyse des interactions langagières donne accès aux modalités concrètes de construction conjointe des significations. L'interaction entre ces dimensions permet ainsi d'approfondir la compréhension de l'engagement de l'apprenant, tout en mettant en lumière les relations complexes entre savoirs, acteurs et outils mobilisés au cours de la séance.

Dans ce cadre, l'épreuve de Carole constitue un exemple concret de l'application de ce dispositif d'analyse. En ce qui concerne la chronogenèse, les différentes phases de la séance, les moments didactiques³ et les enjeux de savoir sont résumés dans le tableau 1.

³Selon Sensevy *et al.* (2000, p.266) « l'action d'enseignement comporte des dimensions essentielles (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) qui tiennent à ce que le travail du professeur suppose l'établissement et le maintien d'une relation didactique, qui unit, de manière ternaire, un professeur, des élèves et un objet du savoir ».



Tableau 1*Synthèse des enjeux de savoir et moments didactiques des différentes parties de l'épreuve Filmée*

| Temps de l'épreuve | Durée | Enjeux de savoir | Moment didactique |
|---|-------------|---|-----------------------|
| PARTIE 1 DU COURS | | | |
| Temps 0 : Présentation du cours | 18 min 30 s | Phase de formulation et de mise en projet. | Définition |
| Temps 1 : Présentation du circuit de soins | 37 min 14 s | Types de secteurs relatifs au circuit de soin public Rôle des centres de soin (CMP, CATTP, CRA) Processus de soin et d'accompagnement des élèves | Institutionnalisation |
| Temps 2 : Les centres de soin et leur relation avec les écoles | 18 min 30 s | Stratégie des centres de soin pour les élèves ayant des troubles psychiques Rôle des orthophonistes et des enseignants | Institutionnalisation |
| Temps 3 : Origines cliniques de la difficulté scolaire | 20 min 11 s | Causes cliniques de la difficulté scolaire Impact des troubles psychiques sur l'enseignement. | Institutionnalisation |
| PARTIE 2 DU COURS | | | |
| Temps 4 : Questions diverses | 70 min 08 s | Impact du jeu sur le développement cognitif et social de l'enfant. Rôle des AVS et des techniques éducatives (bienveillance, autorité, frustration positive) Impact des émotions sur l'engagement et l'apprentissage. | Institutionnalisation |

Note. © Auteurs.

D'après le tableau 1, le formateur, surnommé André, a commencé la leçon par une présentation générale du cours ainsi que des activités à réaliser au cours des prochaines séances. Par la suite, il a principalement collaboré avec la psychologue clinicienne, Françoise, pour introduire et expliquer divers concepts, en s'appuyant parfois sur les questions ou les observations formulées par les apprenants.

Passons à présent à l'analyse topogénétique, qui permet d'examiner la logique sous-jacente au déroulement de la séance filmée, en se concentrant sur les principales activités réalisées par l'enseignant, l'invitée et l'étudiante (tableau 2).



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

Tableau 2

Synthèse du synopsis de la séance de cours de Carole⁴

| Temps | Activités d'André | Activités de Françoise | Activités de Carole |
|---------|---|--|--|
| Temps 0 | Présentation du cours et des objectifs | Présentation de l'invité (Françoise) et début du cours. | Connexion à la plateforme, échanges via chat avec collègues. |
| Temps 1 | Introduction au thème du "Circuit de soins". | Explication du circuit de soins public et réponse aux questions. | Consultation du fichier partagé, échanges via chat. |
| Temps 2 | Définition de la phase de latence. | Explication du processus d'accompagnement des élèves. | Consultation de fichiers et participation à des discussions. |
| Temps 3 | Introduction au "Geva sco" et aux pathologies psychiques. | Explication de la phobie scolaire et des troubles psychiques. | Suivi du cours et réponses aux questions des étudiants. |
| Temps 4 | Présentation du scénario global de la deuxième partie du cours. | Explication du rôle du jeu dans le développement de l'enfant. | Consultation de fichiers, échanges avec collègues via chat. |

Note. © Auteurs.

La lecture de ce synopsis montre que les activités de Carole en dehors de l'ENA sont plutôt limitées. Elle a essentiellement recours à l'outil chat (n=12 fois) et l'outil micro (n=7 fois) pour interagir avec ses collègues, avec l'enseignant et/ou l'invitée pour apporter des constats relatifs à certains points abordés pendant le cours (n=3 fois) comme ses interventions à propos l'AESH « *il [AESH] a un accès difficile à la lecture dans telle ou telle situation c'est pas la même chose parce que du coup, je trouve que là le juste milieu on a un peu de mal à le trouver et parfois le manque d'information peut coûter* » ou poser des questions pour demander des clarifications de certains concepts (n=2 fois) comme par exemple sa demande à propos du pourcentage des familles monoparentales « *2.4 millions combien en pourcentage ?* ». Sur le plan collaboratif, bien qu'ayant consulté plusieurs fois le document partagé « UE 82 Questions à Françoise » (n=9 fois) sa contribution écrite reste modeste (n=1 fois) quand elle apporte des corrections au nom du CATTP « Centre d'accueil thérapeutique à temps partiel ». Cette première analyse semble indiquer que Carole privilégie des interactions avec un groupe restreint d'apprenants qu'elle connaît déjà. Cette tendance pourrait être interprétée comme une préférence pour des échanges de proximité, ce qui pourrait en partie expliquer sa faible contribution au sein du fichier collaboratif.

Ensuite, via la mésogenèse, les activités de l'apprenante sont classées en quatre catégories (tableau 3) : les activités didactiques, techniques, « autre », et enfin, « non manifestes ».

⁴ Le synopsis de la séance de cours de Carole est détaillé dans l'annexe 1.



Tableau 3*Classification des activités de Carole pendant la leçon filmée*

| Type d'activité | Fréquence | % en nombre | Durée | % en temps de la séquence filmée |
|--|-----------|-------------|-------------|----------------------------------|
| Didactique | 17 | 28% | 07 min 59 s | 8% |
| Technique | 10 | 17% | 02 min 18 s | 2% |
| Autre : manifestes non didactique ou non technique | 33 | 55% | 03 min 33 s | 3% |
| Activités non manifestes ou absences d'activité | - | - | 83 min 24 s | 87% |
| <i>Total</i> | 60 | 100% | 97 min 14 s | 100% |

Note. © Auteurs.

D'après le tableau 3 et au regard des différentes catégories d'activités, nous pouvons remarquer que les activités de Carole sont marquées par la dominance des activités de type « autre » avec un taux de 55% alors que les activités didactiques et techniques sont moins présentes avec des taux respectifs de 28% et 17%. D'un point de vue temporel, nous constatons aussi que ses activités didactiques s'étalent sur 8% de la durée totale de la leçon (07 min 59 s) alors que le temps occupé par les activités techniques et « autre » représente un taux ne dépassant pas ensemble les 5%. En contrepartie, Carole est restée inactive 87% de la durée totale de la séquence filmée.

Durant la séance de cours et afin de maintenir ses activités (didactiques, techniques et autres), Carole a recours à une variété d'artefacts numériques. Une synthèse de ces artefacts mobilisés sont résumés dans le tableau 4 :

Tableau 4*Artefacts utilisés par une apprenante pendant une leçon*

| Artefacts | ENA | | | | Total |
|------------------------------------|------------------|-------------|---------------------|------------------------------|-------------|
| | Classe virtuelle | | Support pédagogique | | |
| | Clavardage | Micro | Moodle | Ressources institutionnelles | |
| Fréquence d'usage /artefact | 32 | 7 | 4 | 12 | 55 |
| Fréquence d'usage (%) | 58% | 13% | 7% | 22% | 100% |
| Durée d'usage/ Artefact (min et s) | 03 min 47 s | 02 min 08 s | 00 min 48 s | 05 min 50 s | 12 min 33 s |

Note. © Auteurs.

© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

D'après le tableau 4, Carole a mobilisé pendant l'épreuve uniquement des artefacts appartenant à son ENA. Cette soumission à l'espace institutionnel peut s'expliquer d'après son déjà-là par son rapport fragile aux nouvelles technologies et aux services Web 2.0 qui présentent généralement la pierre angulaire des EPA. Dans ce sens, Fluckiger (2014a) affirme que la mise en place d'un EPA est étroitement liée aux expériences et aux compétences que dispose l'apprenant qui les mobilise généralement en fonction de ses besoins. Nous avons constaté aussi que la modeste contribution de Carole au sein du fichier « UE 82 Questions à Françoise » peut être interprétée comme un engagement relatif dans son groupe de travail et, par extension, dans son institution (Parent, 2017).

Passons maintenant aux interactions langagières, qui couvrent les échanges réalisés par l'apprenant avec le formateur ainsi que les autres étudiants. Au moment de l'épreuve, Carole s'appuie sur les outils micro et chat intégrés à l'application Adobe Connect afin d'interagir avec sa communauté d'apprentissage. Le tableau 5 présente une synthèse de ces interactions verbales.

Tableau 5

Répartition des interactions langagières de Carole pendant la leçon

| Interaction langagière | Fréquence | Réalisée avec | | | | |
|------------------------|------------|---------------|------------------|--------|---|---|
| | | Enseignant | Autres étudiants | invité | | |
| Via chat | Didactique | 12 | 4 | 1 | 2 | 1 |
| | Technique | | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | Autre | | 8 | 0 | 8 | 0 |
| Via micro | Didactique | 7 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| | Technique | | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | Autre | | 3 | 3 | 0 | 0 |

Note. © Auteurs.

La lecture du tableau 5 montre comment les interactions langagières réalisées par Carole se répartissent dans les trois catégories d'activités didactique, technique et autre. Sur 12 interactions langagières lancées via le chat, Carole en mène 4 d'ordre didactique dont 2 à destination de l'enseignant (et l'invitée) et 2 à destination des autres apprenants, alors que via l'outil micro, l'étudiante réalise 7 interactions verbales dont 3 sont d'ordre didactique (destinées toutes à l'invitée), 1 d'ordre technique et 3 appartenant à la catégorie « autre ».

À travers ces interactions langagières, marquées par la prédominance de la catégorie « autre », Carole semble chercher à établir des liens avec sa communauté d'apprentissage, ce qui peut être interprété comme une manière de faire face à un éventuel sentiment de solitude.

Dans un autre volet, une analyse plus fine de ces interactions montre qu'elles couvrent sur le plan didactique :



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.teluq.ca | N° 25, 2026

- des questions pour demander des clarifications à propos quelques concepts :

Carole [via le chat] : « *âge de latence ?* ».

- des réponses à des questions : [Carole répond via le chat à une question posée par une autre étudiante] :

Nadine : « *qui peut faire le signalement ?* ».

Carole : « *tout le monde* ».

- des constats relatifs à son expérience à propos des sujets abordés lors de la présentation du cours [Ce constat renvoie à une question formulée dans le document collaboratif sur le rôle des interactions entre l'élève en situation de handicap et l'AESH dans ses apprentissages et son intégration, ainsi qu'à une remarque de l'intervenante soulignant la difficulté des AESH liée à la méconnaissance du diagnostic de l'enfant.]

Carole : « *Je progresse sur cette question sans donner de diagnostic. Françoise, en tant que psychologue, a un regard clinique et des compétences d'observation, mais ce n'est pas le cas des AESH. Leur parcours et la confiance en leurs capacités d'analyse varient. Au premier degré, elles ont une présence très importante auprès des élèves et des enseignants, mais au secondaire, les enseignants les voient moins et ont oublié comment accompagner l'enfant. Je comprends que les AESH ne connaissent pas le diagnostic. Cette frustration vient peut-être du fait qu'elles ne sont pas assez formées pour offrir un soutien optimal aux élèves.* »

Françoise : « *Par rapport à ce que tu dis, je pense que le diagnostic en soi n'est pas nécessaire, mais une explication des troubles, c'est indispensable.* ».

Carole : « *L'AESH a un accès difficile à la lecture dans certaines situations. Trouver un juste milieu est compliqué et le manque d'information peut avoir des conséquences.* »

Ce genre d'interaction laisse penser que l'apprenant entretient avec l'enjeu de savoir une certaine relation de proximité et d'attirance. De même et concernant la catégorie « autre », il apparaît que ces interactions couvrent notamment :

- des messages privés de politesse :

Carole : « *bonjour!* ».../...« *Hello* »

- des messages privés d'ordre divers :

Carole : « *Comment vont les étudiantes ? Katerine est avec toi ?* »

Ces messages envoyés par Carole à ses collègues en mode privé peuvent témoigner de relations préexistantes avec certains étudiants de sa promotion. D'après son déjà-là, ces étudiants semblent appartenir à un groupe physiquement proche ; les messages médiatisés peuvent ainsi être interprétés comme une manière de maintenir son lien social avec ces



apprenants et rompre ainsi son sentiment d'isolement (Denami et Marquet, 2015). De même, les messages échangés dans cette catégorie et qui couvrent essentiellement des dimensions d'affectivité (expression des émotions), d'interactivité (fait référence à des échanges réciproques) et de cohésion (usage des salutations) (Bernasconi, 2009) semblent traduire une certaine forme de présence sociale dans les interactions que Carole entretient avec son groupe de travail. Cette dimension de « présence à distance » soutient selon Jézégou (2008) la présence cognitive à travers la création d'un climat et d'un espace sociaux favorables à la constitution d'une communauté d'apprentissage. En outre, le message « *Oui, soulagée d'avoir rendu mes travaux, j'ai galéré pour l'UE 74* » laisse entrevoir le degré de souffrance vécu par Carole lors de la préparation de sa commande institutionnelle en tant que nouvelle étudiante dans le Master.

Concernant le volet technique, Carole signale au début de la séance via son micro l'existence d'un problème de son qui l'empêche de suivre convenablement la leçon :

Carole : « *j'ai une perte de connexion et il me semble que j'ai loupé un truc important là sur le document auquel on devrait participer [...] vous m'entendez ou pas ?* »

Ceci semble témoigner l'importance de l'épreuve pour Carole et son désir vis-à-vis du savoir.

Discussion et réponse à la question de recherche

L'analyse des données de l'épreuve de Carole met en lumière plusieurs dimensions importantes de l'apprentissage en FAD, tout en répondant aux défis posés par cette modalité d'enseignement. La méthodologie didactique clinique employée, en s'appuyant sur les analyseurs chronogénétique, topogénétique, mésogénétique et les interactions langagières, offre une vue d'ensemble détaillée de la dynamique de l'apprentissage à distance et permet d'identifier des leviers d'accompagnement efficaces pour les enseignants à savoir :

- L'importance des interactions sociales et affectives : les résultats de cette étude rejoignent, dans une certaine mesure, les travaux de Jézégou (2010), qui mettent en évidence le rôle des interactions informelles, comme les salutations et les échanges humoristiques, dans la construction d'un climat de confiance au sein des communautés d'apprentissage à distance. Ces échanges, bien qu'apparemment anecdotiques, peuvent jouer un rôle fondamental dans la réduction du sentiment d'isolement souvent observé chez les apprenants en FAD. De plus, l'analyse des interactions langagières révèle que Carole s'engage principalement dans des conversations de nature socio-affective, ce qui peut suggérer qu'une présence émotionnelle et sociale, bien qu'à distance, reste cruciale pour son engagement. Cette approche relationnelle pourrait constituer un levier précieux pour les enseignants cherchant à maintenir une cohésion de groupe et à renforcer la participation des étudiants dans des ENA.
- Les dynamiques cognitives et didactiques : sur le plan cognitif, l'analyse chronogénétique et topogénétique montre que Carole participe activement aux activités didactiques, mais souvent en interaction avec un petit groupe de pairs et moins par la plateforme partagée de manière collective. Les données révèlent aussi que ses moments d'engagement actif sont relativement courts (environ 8% du temps total de la session), ce qui peut suggérer une difficulté à maintenir



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.teluq.ca | N° 25, 2026

un engagement constant sans le soutien immédiat de l'enseignant ou de ses pairs. Les ajustements dans le rythme des cours ou une facilitation accrue des échanges pourraient potentiellement accroître la participation et l'engagement de Carole, comme l'indiquent les travaux de Sensevy (2011) sur la nécessité d'adapter la dynamique pédagogique à la situation spécifique des apprenants.

- Les défis techniques et leur impact : les remarques techniques faites par Carole, notamment sur les difficultés de connexion, illustrent la manière dont certains aléas peuvent perturber le déroulement de l'apprentissage. L'interruption du flux d'apprentissage, comme le montre son expérience avec les problèmes de son et de connexion, peut constituer un frein à la concentration et à l'engagement cognitif. Il convient néanmoins de relativiser la portée de cet élément, dans la mesure où il repose sur un événement ponctuel. Ces observations soulignent toutefois l'intérêt de dispositifs de support technique adaptés, comme l'ont également montré Al-Fraihat *et al.* (2020), tout en tenant compte de l'évolution des usages numériques.

En fin et pour répondre à notre question de recherche, quelle méthodologie peut-on mettre en place pour analyser l'épreuve en FAD, afin de mieux décrire pour comprendre les pratiques effectives des apprenants et identifier les leviers d'accompagnement les plus pertinents pour les enseignants ? Les résultats obtenus suggèrent qu'une approche méthodologique didactique clinique, combinée à des analyseurs spécifiques comme la chronogénèse, la topogénèse, et la mésogénèse, permet de dresser un tableau détaillé et nuancé des pratiques d'apprentissage en FAD. Cette méthodologie permet aux enseignants non seulement de comprendre les pratiques effectives des apprenants, mais aussi de détecter les leviers d'accompagnement les plus adaptés. En particulier, elle met en lumière :

- L'importance des interactions sociales et affectives dans la création possible d'un environnement d'apprentissage positif et dans l'atténuation potentielle du sentiment d'isolement.
- La nécessité de maintenir un engagement cognitif constant qui apparaît comme un enjeu, notamment en ajustant le rythme et la structure des cours en fonction des besoins des apprenants.
- L'impact des difficultés techniques sur l'engagement des étudiants, qui peut souligner l'intérêt d'un support technique réactif.

En synthèse, cette méthodologie ne se contente pas d'analyser les pratiques d'apprentissage en FAD, mais propose une lecture intégrée des dimensions sociales, cognitives et techniques. Elle offre ainsi aux enseignants des repères pour adapter leur accompagnement, tout en tenant compte du caractère situé et singulier des situations d'apprentissage analysées.

Conclusion

À l'issue de cette recherche, l'analyse de l'épreuve en FAD à travers le prisme de la didactique clinique révèle des dynamiques complexes, mais éclairantes, sur les pratiques effectives des apprenants. L'étude de cas de Carole, étayée par une méthodologie rigoureuse articulant chronogénèse, topogénèse, mésogénèse et interactions langagières, suggère qu'au-delà des contenus pédagogiques,



ce sont les dimensions affectives, relationnelles et techniques qui conditionnent la qualité de l'engagement cognitif des étudiants.

Ainsi, cette recherche met en lumière plusieurs constats significatifs: d'une part, l'apprentissage à distance ne peut se penser indépendamment du sentiment de présence sociale, que les interactions informelles viennent nourrir ; d'autre part, l'appropriation du savoir demeure tributaire d'un accompagnement finement ajusté, capable de prendre en compte l'histoire singulière de l'apprenant, son rapport au numérique et ses modalités d'engagement. Enfin, les obstacles techniques, loin d'être anecdotiques, peuvent affecter l'expérience d'apprentissage et doivent dès lors faire l'objet d'un soutien institutionnel organisé et anticipé.

La méthodologie proposée dans cet article croisant observation in situ, analyse langagière et reconstruction réflexive constitue non seulement un cadre opératoire pour comprendre les réalités vécues de la FAD, mais également un outil stratégique pour repenser les modalités d'accompagnement. Elle offre aux enseignants et concepteurs pédagogiques des leviers concrets pour ajuster leurs interventions en tenant compte des dimensions invisibles mais déterminantes de l'activité des apprenants.

Toutefois, cette étude présente certaines limites. Fondée sur un cas unique, elle ne permet pas de généraliser les résultats, s'inscrivant plutôt dans une logique compréhensive propre à la didactique clinique. De plus, l'analyse repose principalement sur les données issues de l'épreuve, sans mobiliser pleinement l'ensemble du dispositif méthodologique, ce qui restreint l'accès à la subjectivité du sujet. Enfin, certaines interprétations, notamment socio-affectives, doivent être envisagées avec prudence, car fondées sur des indices observables.

En définitive, il ne s'agit pas simplement d'outiller les enseignants, mais de transformer leur regard : considérer l'épreuve en FAD comme une scène signifiante, à la fois didactique et subjective, où le savoir circule à travers une trame de tensions, de médiations et d'ajustements. C'est dans cette lecture à plusieurs niveaux que réside la promesse d'une FAD plus humaine, plus juste, et véritablement centrée sur les sujets apprenants.

Liste de références

- Agbanglanon, S. et Adjanohoun, J. (2020). Continuité pédagogique face à la COVID-19: effets de l'accompagnement et de la connectivité sur l'acceptation du dispositif de formation à distance de l'ENSETP de Dakar. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 56-69. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-09>
- Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa'deh, R. et Sinclair, J. (2020). Evaluating e-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67-86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>
- Aristides, M. (2015). *Vers un dispositif numérique pour l'enseignement-apprentissage du solfège : convergence de la pédagogie et de la didactique de la musique avec la technologie numérique* [thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:74632>
- Aye, M. F. A. (2020). Avantages et contraintes de la formation à distance des acteurs de la gouvernance scolaire régionale en Côte d'Ivoire. *Formation et profession*, 28(4), 1-16. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.700>
- Bardin, L. (1998). *L'Analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Ben Rebah, H. (2023). Un rapport au numérique ambivalent au cœur du processus d'appropriation en FAD : analyse technologique et didactique clinique dans un dispositif innovant [thèse de doctorat, Université Toulouse 2, France].



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.teluq.ca | N° 25, 2026

- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 9-22.
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_127_1_1081
- Blaser, C. (2009). Le synopsis: un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117-129. <https://doi.org/10.7202/1017491ar>
- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, 101(3-4), 107-131.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 9(3), 309–336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Calmettes, B. (2009, janvier). *Milieu didactique et démarches d'investigation* [communication]. Colloque International de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? ». Genève, Suisse.
https://hal.science/file/index/docid/355735/filename/ARCD2009_BC.pdf
- Carminatti, N., Charalampopoulou, C. et Carnus, M.-F. (2021). Quelle présence pour accompagner l'apprentissage à distance? Une analyse didactique clinique du temps didactique. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (36).
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.6083>
- Carnus, M. -F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etudes de cas en Education Physique et Sportive. Dans A. Terrisse et M.-F Carnus (dir.). *Didactique clinique de l'EPS, Quels enjeux de savoirs ?* (p 63-81). De Boeck Supérieur.
- Carnus, M.-F. (2005, janvier). *Le sujet enseignant en didactique clinique* [communication]. Colloque international de l'ARIS, Intervenir dans les APS, pratiques, recherches, formations, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive: Pour une didactique clinique de l'EPS. *Cliopsy*, 4(1), 73-88.
- Carnus, M.-F. (2015). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants : d'où viennent les savoirs transmis à l'école ? Illustrations en éducation physique et sportive. *Transformations. Recherches en éducation des adultes*, 14, 9-19.
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. EP&S.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques (Revue)*, 19(2), 221-265. <https://revue-rdm.com/1999/l-analyse-des-pratiques/>
- Denami, M. et Marquet, P. (2015). Le sentiment d'isolement en formation ouverte à distance (FOAD) : quelle réalité, quelles conséquences ? *Frantice.net*, 10, 47-63. <http://frantice.net/index.php?id=1136>
- Deschênes, A. J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C. et Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. *DistanceS*, 1(1), 9-25.
https://web.archive.org/web/20111028111817/http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf
- Drissi, M. M., Talbi, M. et Kabbaj, M. (2006). La formation à distance, un système complexe et compliqué. *Revue de l'EPI (Enseignement Public & Informatique)*, (83), article a0603a.
<https://edutice.hal.science/edutice-00277820/file/a0609b.htm>
- Fluckiger, C. (2014). L'analyse des Environnements Personnels d'Apprentissage sous l'angle de la discontinuité instrumentale. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21, 185-210. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1096>
- Freud, S. (1921). *Psychologie des masses et analyse du Moi*. Presses Universitaires de France.
- Gérin-Lajoie, S., Papi, C. et Paradis, I. (2019). De la formation en présentiel à la formation à distance: comment s'y retrouver? Communication présentée au Colloque international sur l'éducation 4.1, Poitiers, France.
<https://r-libre.teluq.ca/1638/>



- Ghazi, Z. (2021). La Covid-19 et la démythification du numérique: les nouveaux défis de la pédagogie universitaire. *Soft Skills & Didactique des Langues*, (1). <https://revues.imist.ma/index.php/SSDL/article/view/27291>
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(3), 343-364. <https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-3-page-343>
- Jézégou, A. (2017). E-Formation et autonomie de l'apprenant adulte. Dans F. Thibault et C. Garbais (dir.), *Recherche en éducation : contributions de chercheurs* (p. 146-147). Rapport Athéna-Allistene. <https://shs.hal.science/halshs-01982735/document>
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Routledge.
- Laborde, C. et Capponi, B. (1994). Cabri-géomètre, constituant d'un milieu pour l'apprentissage de la notion de figure géométrique. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 14, 165-210.
- Lacan, J. (1968). *La méprise du sujet supposé savoir*. Seuil.
- Lacan, J. (1977). *Ouverture de la section clinique*. Ornicar.
- Louvet, E., et Basile, H. P. (2023). Mise à distance des enseignements dans le contexte de la crise sanitaire: Comment soutenir la motivation des étudiants? *Distances et médiations des savoirs*, (41). <https://doi.org/10.4000/dms.8884>
- Ma, J., Han, X., Yang, J. et Cheng, J. (2015). *Examining the necessary condition for engagement in an online learning environment based on learning analytics approach: The role of the instructor*. *The Internet and Higher Education*, 24, 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.09.005>
- Marc, J. (2014). *Le recours aux formations à distance (e. learning) dans la formation professionnelle des salariés. Présentation, influence sur les acteurs et éléments de vigilance* [thèse de doctorat, Institut National de Recherche et de Sécurité, Paris, France]. Hal. <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01427308/document>
- Moraes Góes, N. et Alliprandini, P. M. Z. (2019). Análise das práticas pedagógicas de tutores para o incentivo do uso de estratégias de aprendizagem. *Praxis educativa*, 14(3), 955-973. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.008>
- Papadopoulou, M. (2023). Les démarches d'accompagnement en formation ouverte et à distance. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (42). <https://doi.org/10.4000/dms.9061>
- Papi, C., Mendoza, G. A., Brassard, C., Bédard, J.-L. et Serpentier, C. (2018). L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques. *TransFormations*, (17). <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/219/>
- Parent, S. (2017). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial* [thèse de doctorat, Université Laval, Canada]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/28027>.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.
- Ravestain, J. (2008). Didactique et e-learning : une théorie pour poser de bonnes questions. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(2), 173-182.
- Revault d'Allonnes, C. et Giami, A. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Dunod.
- Rilhac, P. (2011). Rapport au savoir et pratiques des élèves. La notion de jeux alternatifs. *SchweizerischeZeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(3), 377-400. <https://doi.org/10.25656/01:10119>
- Schubauer-Leoni, M. L. (1988). Le contrat didactique : une construction théorique et une connaissance pratique. *Interactions didactiques*, 9, 67-81.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). De Boeck Université.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Presses Universitaires de France.
- Sensevy, G. (2002). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. Dans P. Venturini, C. Amade-Escot et A. Terrisse (dir.), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (p. 25- 46). La Pensée sauvage.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck Supérieur.



- Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
<https://revue-rdm.com/2001/vers-un-modele-de-l-action/>
- Taylan, F. (2024). Milieu / Environnement – De l'entourage proche des vivants à un dépôt global de ressources. Dans *Dictionnaire Arcadie*. <https://doi.org/10.58079/11yjq>
- Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation* [Habilitation à diriger des recherches]. Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Terrisse, A. (2013). La construction du cas : un enjeu scientifique en didactique clinique. Dans M.-F. Carnus et A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p. 125-133). EP&S.
- Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS): Quels enjeux de savoirs*. De Boeck Supérieur.
- Touboul, A. (2013). L'impossible à supporter chez une enseignante novice en EPS. Dans M.-F. Carnus, et A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'EPS: le sujet enseignant en question* (p.41-51). EP&S.
- Tremblay, C. (2023). Apports et limites de la formation à distance pour la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(2), 53-67.
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n2-06>



Annexes

Annexe A : Synopsis de la leçon de carole

| Temps / Épreuve et Moment didactique | Durée | Ce qui fait l'enseignant/invité (André/Françoise) | Enjeux de savoir | Ce que fait Carole |
|---|-------------|--|---|---|
| Temps 0 : Introduction au Cours | 00 min 00 s | - André présente le plan du cours et l'objectif général de la séance. | | - Carole se connecte à Adobe Connect. |
| | - | - Demande aux étudiants de préparer des questions pour les invités. | - Donner une vision globale du cours et des thèmes à aborder. | - Envoie un message de bienvenue via le chat. |
| | 18 min 30 s | - Présente les modalités des prochaines séances. - Explication de la participation au séminaire de recherche. | - Préparer les étudiants à l'interaction avec les invités. | - Consulte le fichier partagé « UE 82 Questions à Françoise ». - Signale une perte de connexion et reçoit une confirmation de l'enseignant. |
| Temps 1 : Circuit de Soins et Prise en Charge | 18 min 30 s | - André introduit le thème du « Circuit de soins ». - Présentation des unités de soins publics, CMP, et CATTTP. | - Comprendre les processus de soins psychiques et leur mise en œuvre. | - Carole consulte le fichier partagé sur le circuit de soins. - Envoie des messages privés à ses collègues pour discuter du contenu. |
| | 55 min 44 s | - Françoise complète les explications sur les caractéristiques du circuit de soins publics. | - Identifier les différents types de structures de soin et leur fonctionnement. | - Fait des commentaires dans le chat et pose des questions sur des points précis. - Corrige des erreurs orthographiques dans le fichier partagé. |

| Temps / Épreuve et Moment didactique | Durée | Ce qui fait l'enseignant/invité (André/Françoise) | Enjeux de savoir | Ce que fait Carole |
|--|-------------|---|--|--|
| Temps 2 : Relations des Centres de Soins avec les Écoles | 56 min 31 s | - Françoise explique le rôle des centres de soins dans l'accompagnement des élèves ayant des troubles psychiques. | - Identifier les stratégies d'accompagnement des élèves en difficulté psychique. | - Carole consulte les documents partagés et échange dans le chat. |
| | 77 min 09 s | - André aborde la collaboration entre les enseignants et les professionnels de santé. | - Comprendre le rôle des psychologues et autres intervenants dans les écoles. | - Pose des questions sur l'accompagnement pédagogique et la gestion des soins psychiques en classe. - Envoie des messages privés sur des concepts comme l'âge de latence. |
| Temps 3 : Les Origines Cliniques de la Difficulté Scolaire | 77 min 09 s | - Discussion sur les causes cliniques des difficultés scolaires, telles que la phobie scolaire et les troubles émotionnels. | - Identifier les causes cliniques des difficultés scolaires. | - Carole intervient dans le chat pour demander des clarifications sur l'impact des émotions et des troubles émotionnels. |
| | 97min 20 s | - Françoise propose des exemples cliniques pour illustrer les problématiques rencontrées. | - Analyser l'impact des émotions et des troubles psychiques sur le parcours scolaire des élèves. | - Suit activement les discussions et se concentre sur la relation entre les émotions et les comportements scolaires. |



Abstract / Resumen / Resumo

Analyzing the Distance Learning Test: A Methodology to Better Understand and Support Learners

ABSTRACT

Distance learning (DL), increasingly widespread at universities for its flexibility and accessibility, presents particular challenges related to supporting learners. This article proposes an innovative methodology based on clinical didactics, combining a detailed analysis of actual practices in context, video observation, and reflective interviews. By utilizing the concepts of chronogenesis, topogenesis, mesogenesis, and language interactions, this approach allows for the exploration of the didactic, psychological, and socio-affective dimensions of the relationship to knowledge in DL. Through the case study of a student, the analysis reveals the crucial importance of social interactions, cognitive dynamics, and technical challenges in remote engagement. This methodology thus provides concrete levers for designing personalized support and improving learner success in digital environments.

Keywords: distance learning, clinical didactics, relationship to digital technology, support, test

Analizar la prueba en formación a distancia: una metodología para comprender mejor y apoyar a los estudiantes

RESUMEN

La formación a distancia (FAD), cada vez más extendida en las universidades por su flexibilidad y accesibilidad, presenta desafíos particulares relacionados con el acompañamiento de los estudiantes. Este artículo propone una metodología innovadora basada en la didáctica clínica, que combina un análisis detallado de las prácticas reales en situación, la observación en video y entrevistas reflexivas. Al utilizar los conceptos de cronogénesis, topogénesis, mesogénesis e interacciones lingüísticas, este enfoque permite explorar las dimensiones didácticas, psíquicas y socio-afectivas de la relación con el conocimiento en FAD. A través del estudio de caso de una estudiante, el análisis revela la importancia crucial de las interacciones sociales, las dinámicas cognitivas y los desafíos técnicos en el compromiso a distancia. Así, esta metodología ofrece palancas concretas para diseñar un acompañamiento personalizado y mejorar el éxito de los estudiantes en entornos digitales.

Palabras clave: formación a distancia, didáctica clínica, relación con lo digital, acompañamiento, prueba

Analisar a prova em formação a distância: uma metodologia para entender melhor e apoiar os aprendizes

RESUMO

A formação a distância (FAD), cada vez mais difundida nas universidades devido à sua flexibilidade e acessibilidade, apresenta desafios específicos relacionados ao acompanhamento dos aprendentes. Este artigo propõe uma metodologia inovadora baseada na didática clínica, combinando uma análise detalhada das práticas efetivas em situação, observação em vídeo e entrevistas reflexivas. Ao mobilizar os conceitos de cronogênese, topo-gênese, meso-gênese e interações linguísticas, essa abordagem permite explorar as dimensões didáticas, psíquicas e socioafetivas da relação com o conhecimento na FAD. Através do estudo de caso de uma estudante, a análise revela a importância crucial das interações sociais, das dinâmicas cognitivas e dos desafios técnicos no engajamento a distância. Dessa forma, esta metodologia oferece alavancas concretas para conceber um acompanhamento personalizado e melhorar o sucesso dos aprendentes em ambientes digitais.

Palavras-chave: formação a distância, didática clínica, relação com o digital, acompanhamento, prova

