

**ACTIVITÉS D'ACCOMPAGNEMENT À DISTANCE
D'INTERVENANTS DANS UN DISPOSITIF DE
FORMATION À DISTANCE AU NIVEAU
UNIVERSITAIRE ” EFFET DU NUMÉRIQUE SUR
L'ÉTHIQUE**

Fabienne Lancellà

► **To cite this version:**

Fabienne Lancellà. ACTIVITÉS D'ACCOMPAGNEMENT À DISTANCE D'INTERVENANTS DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION À DISTANCE AU NIVEAU UNIVERSITAIRE ” EFFET DU NUMÉRIQUE SUR L'ÉTHIQUE. Ethique de l'accompagnement et agir coopératif, May 2016, Tours, France. hal-02571153

HAL Id: hal-02571153

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02571153>

Submitted on 12 May 2020

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

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

ACTIVITÉS D'ACCOMPAGNEMENT À DISTANCE D'INTERVENANTS DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION À DISTANCE AU NIVEAU UNIVERSITAIRE »

EFFET DU NUMÉRIQUE SUR L'ÉTHIQUE

FABIENNE LANCELLA

Laboratoire TECHNE Technologies Numériques pour l'éducation EA 6316 , Université de Poitiers, Poitiers, France
Fabienne.lancell@univ-poitiers.fr

Résumé

L'accompagnement à distance d'un intervenant ou d'une équipe met en place des modalités renouvelées par le numérique. Dans un dispositif de formation, depuis quelques années, des coachs « accompagnent » et forment des universitaires et des experts pour la transmission à distance de leurs savoirs. Le dispositif, se destine à des cadres de l'Éducation nationale au niveau master 2. Les accompagnants réalisent leurs missions presque exclusivement à distance pour un public essentiellement universitaire expert de leurs domaines disséminés géographiquement. Cet accompagnement à distance, réalisé par des pairs, spécialistes en ingénierie de la formation, se réalise grâce au numérique. Le dispositif intègre une combinaison de plateformes de formation synchrones et asynchrones utilisées aussi bien pour les missions du coach et la mise en œuvre de la formation. Via le numérique, le coach conçoit les formations avec les intervenants, puis il les assiste et partage les temps de formation. C'est ainsi que, parfois, il collabore et, parfois, il coopère avec l'équipe, ainsi sa responsabilité est engagée à différents niveaux. Cet accompagnement se réalise suivant différentes déclinaisons : techniques mais pédagogiques et techno-pédagogiques En présentiel, l'accompagnant, reste au dehors de la salle de cours mais, de par sa place dans les plateformes, le coach est tout autant témoin qu'évaluateur des besoins des intervenants et des étudiants. Cette "présence", essentiellement à "distance", est interrogée à travers les activités menées : leurs finalités, leurs caractéristiques, leur périmètre, les besoins des acteurs (formateurs, étudiants, ...) et les évolutions vers de la coopération.

Cette présentation, décrit et témoigne des missions et des activités d'un accompagnant à distance nommé coach par le commanditaire, un consortium d'universités, et leur impact sur l'éthique : les responsabilités morales et juridiques, la confiance et la confidentialité. Le numérique influe sur ses activités : l'extension du contrat auteur aux coachs, l'accès aux autres modules de cours et « la collaboration » entre coachs. La « présence », le long de la formation, comme spectateur des échanges entre les différents participants, l'accès possible aux enregistrements où les interventions « éphémères » deviennent pérennes, sont examinées.

Mots clés

Accompagnement à distance ; coach ; responsabilité ; dispositif de formation à distance ; éthique ; numérique

Une situation vécue : « Un lien reçu dans une boîte mail avec un identifiant, un mot de passe à changer, à peine le souvenir d'une charte de bon usage et l'accès à une plateforme de formation est autorisé : visibilité des cours d'enseignants inconnus et des échanges avec les étudiants, ». Hors contexte, cet accès interroge. Les inscrits : étudiants et enseignants ont-ils connaissance de la présence d'un « extérieur », d'un intrus ? Le conseiller pédagogique (CP), en charge de l'inscription avait-il l'accord du responsable de son institut ? Lors d'une formation en présence : aurait-il possible d'être spectateur d'un cours : visible ou, en coulisse ? Cependant des accès sont inaccessibles avec des modules interdits. L'accès n'était pas immédiat et c'est après plusieurs échanges qu'il a été autorisé. Ce conseiller responsable avait vraisemblablement confiance.

Cet exemple interroge les responsabilités du conseiller, du coach, spécialiste en ingénierie de la Formation à distance (FAD) qui accompagne des enseignants dans la réalisation d'un parcours pédagogique (PP). Le numérique, du fait de ses potentialités, du fait de sa complexité, installe un contexte où les missions du coach glissent et évoluent vers de la coopération. Le coach, ou CP accompagne certes vers l'autonomie, mais il contribue à la conception et à l'animation des parcours. Avec l'équipe, il réalise le parcours, et devient solidaire. L'accompagnement, via le numérique, instaure une dynamique collective oscillant entre coopération et collaboration. C'est à travers l'analyse de coaching à distance d'équipe d'intervenants (EI) dans un dispositif de FAD que l'éthique et aussi la déontologie sont questionnées. Ce coaching crée des situations dont la légitimité et l'éthique sont abordées avec les responsabilités morales et juridiques, la confidentialité et la confiance. Les ressources créées en phase de conception puis celles, initialement pensées comme éphémères, deviennent pérennes. Cette autre manifestation de l'impact du numérique amène à nous interroger sur l'évolution des rôles des acteurs du dispositif.

Contexte

Depuis 2009, ce dispositif de formation délivre un diplôme de master 2 à des étudiants qui sont tous cadres de l'Éducation nationale. Son objectif est de consolider les compétences mobilisées dans le pilotage stratégique et opérationnel des organisations scolaires. Il résulte d'une collaboration inter universitaire avec l'École des cadres de l'Éducation nationale (ESENESR). Essentiellement à distance, ce dispositif propose six présentiels de 2 jours sur les 2 années. Cette formation mobilise plusieurs environnements en ligne : un LCMS (pour les ressources, les activités et les échanges asynchrones) et une plateforme d'échanges synchrones, ou classe virtuelle (CV). Un coach accompagne une équipe d'intervenants responsable d'un parcours pédagogique. Sur différents axes, ce dispositif, piloté par une « équipe projet », est innovant.

- Son caractère inter-universitaire (pilotage du programme réalisés avec différentes universités),
- Il a une composante majeure à distance avec des spécificités technopédagogiques,
- Le public est en formation continue.

Les acteurs

Spécificité du travail des cadres : juste à temps

Tous les acteurs (étudiants, intervenants, coach, responsables) sont des cadres qui gèrent l'organisation de leurs activités. La relation au temps, la durée des activités et leur fractionnement caractérisent leur travail (Guilbert et Lancry, 2005). L'intrication d'activités de natures et de temporalités multiples concerne aussi les universitaires (Ali et Rouch, 2013). Conduite à distance, l'activité parcellisée, se réalise grâce à la souplesse et à la flexibilité que le numérique permet. Ainsi le coach finalise la formation sur l'usage de la classe virtuelle quelques heures avant la première intervention de l'enseignant. Puis il assiste à cette séance et, tout autant, il assiste l'enseignant, il aide et coopère. Ainsi au plus près de l'action, le coach se saisit de la fragmentation du temps pour la formation et l'accompagnement et il se saisit d'une mise en situation immédiate quand c'est judicieux. Le coach exploite les temps de « rencontre à distance » et il agit juste-à-temps.

EI : Équipes d'intervenants

Les intervenants, sont tous des experts de leur domaine. En majorité, ce sont des universitaires. Pour étoffer ces compétences des responsables de service de rectorat et de ministères de l'Éducation Nationale sont mobilisés. Ces expertises participent à la qualité de la formation. Les intervenants ignorent les spécificités de la FAD et aucun n'a jamais éprouvé ces dispositifs. Dans un tel contexte, l'intervention se réalise par la mobilisation de différents environnements numériques complémentaires. Pour certains, le numérique est une évidence, pour d'autres, il n'offre que peu d'intérêt. De plus en FAD, l'intervenant enseignant n'est plus le seul acteur, comme l peut l'être en présentiel, ainsi il est accompagné par un coach ou un conseiller et, ensemble, ils collaborent. La conception (scénarisation, ...), l'animation via le numérique et l'intervention du coach sont tout autant des nouveautés.

Le master propose une dizaine de parcours pédagogique et chacun est animé par une équipe d'intervenants. Une équipe, c'est un maximum de cinq intervenants placés sous la responsabilité d'un universitaire. La charge de travail et la répartition des activités sont diversifiées. Pour quelques équipes, tous les membres sont présents le long du parcours alors que pour d'autres le responsable, mobilise des intervenants occasionnels (un expert d'un ministère, ...). D'autres se caractérisent toujours par un responsable avec une succession d'interventions indépendantes et d'une amplitude entre 6 à 10 semaines. La fréquence d'intervention est variable soit occasionnelle (une fois par an), ou plus régulière sur plusieurs mois.

Coach

Le groupe pilote du master a désigné comme « coach » celui ou celle qui accompagne une équipe d'intervenants et, par la suite, le terme d'accompagnement est utilisé. Le coach est pair parmi ses pairs, c'est un universitaire (enseignant chercheur et/ou ingénieur d'études en FAD) qui intervient pour un parcours. La réalisation d'un parcours est liée à la conception du scénario pédagogique et à son implémentation (Lebrun et al. 2010). Cette mise à distance mobilise des savoirs de différentes disciplines : pédagogie, psychologies cognitive et sociale, ergonomie, informatique. Ces activités des coachs reprennent celles des CP des universités (Lebrun 2010, Frenay et al. 2010). Pour conduire ses missions, le coach assure de la gestion de projet pour la conception du parcours, il n'accompagne pas uniquement l'acquisition des compétences. Une des finalités du coaching vise l'accroissement des compétences pédagogiques des enseignants. Dans ce dispositif, le coach accompagne vers l'autonomie. Ses missions devaient être maintenues jusqu'à la mise à jour du parcours pour une nouvelle promotion, toutefois elles n'ont pas pris fin. En regard des effectifs, ces missions sont peu distribuées mais assurées par le coach qui reste au plus près des différents niveaux du dispositif : micro, méso et macro où ces trois sphères s'imbriquent :

- Il coache, accompagne, conseille une équipe pour la réalisation d'un parcours,
- Dans le cadre d'un projet spécifique le parcours pour la formation d'étudiants (Master),
- Au service d'une structure d'accueil, le consortium.

Coach, conseiller, accompagnement, formation, soutien, ... : les missions reprennent la polysémie autour de l'accompagnement (Paul, 2004). Tout comme le Conseiller, le coach accompagne précisément les innovations et les mutations pédagogiques et organisationnelles (Lebrun 2010, Mariane Frenay et al 2010). Ses missions dépendent :

- Du degré d'innovation (pédagogie, collaboration, numérique, ...) pour l'enseignant,
- De la fréquence d'intervention des membres de l'équipe,
- De leur appétence dans les usages du numérique,
- Des changements introduits lors des différentes promotions du Master,

Ces missions relèvent d'une pratique singulière (Beauvais, 2004) d'autant plus qu'elles s'exercent à distance.

Éthique

Le coaching d'une équipe, au service d'un projet, questionne aussi bien des dimensions déontologiques qu'éthiques. Le numérique, caractérise les dispositifs de FAD et il outille le coach, mais souvent il agit comme une caisse de résonance. Le numérique introduit d'autres formes de présence, le coach est témoin permanent de l'activité des équipes ce qui est rare en présentiel. Il observe, supervise les pratiques pédagogiques dans les environnements accessibles. Si ceux-ci sont « généralement clos » pour préserver la qualité des échanges, l'intégrité et la confidentialité, ces espaces lui sont accessibles, il les ouvre et les verrouille. Le coach s'assure des besoins des enseignants et tout autant des étudiants. Ces activités et ces postures, pas précisées dans le cahier des charges, l'amènent à être témoin et observateur ; il assure une présence en coulisse. Il agit et réagit aux événements lors de la formation. Il apporte son expertise qui n'a pas pu être transférée complètement aux enseignants pour qu'ils accèdent à l'autonomie. Chacun amène et maintient sa spécificité dans le master. Sur la base de la confiance, le coach a la responsabilité d'inscrire de nouvelles équipes. Cette présence, son expertise, sa bienveillance réinterrogent les pratiques d'accompagnement et des dimensions éthiques comme la confidentialité. Ainsi, quand un coach accompagne l'enseignant vers de l'autonomie, c'est tout autant vers plus de responsabilité (Beauvais, 2004) partagée, redistribuée suite à leur coopération induite par la place du numérique.

La confiance

La confiance est souvent évoquée lors du coaching ou de l'accompagnement. Biémar (2012) rappelle « La confiance, le respect, la transparence, la créativité et l'adaptation sont autant de valeurs sur lesquelles l'accompagnateur peut prendre appui ». La confiance (Mlaiki et Kefi, 2013) est soutenue par une pluralité de concepts clefs comme la compétence, la fiabilité, le soutien ou encore la loyauté, l'intégrité, la bienveillance. Ces concepts ont comme antécédents les caractéristiques des partenaires, les valeurs, l'âge de la relation, etc. et leur élaboration nécessite un temps non-négligeable. Le coaching entre pairs, où tous partagent des valeurs professionnelles, est inscrit dans le temps. Le temps de conception dure au minima un an mais le coaching se prolonge et devient permanent. Les acteurs apprennent à coopérer. Ils vont éprouver leurs compétences respectives, tester leur fiabilité et apprécier leur bienveillance. Des routines se mettent en place et leur « familiarité » installe la confiance (Beauvais, 2004).

Si la confiance s'établit entre individus, les activités se réalisent dans un contexte instrumental complexe. Au lieu de confiance, c'est la fiabilité qu'il faut souligner pour le numérique et ces deux notions partagent la même étymologie. La formation se réalise par la mobilisation de différentes plateformes ; l'accès à Internet est hétérogène : au domicile, dans des institutions avec plus ou moins de liberté. Chacun mobilise des environnements numériques avec une caractéristique intrinsèque l'instabilité. Des mises à jour sont récurrentes parfois erratiques, des évolutions sont imposées, des environnements rencontrent des difficultés aléatoires et les supports (tablette, smartphone, ...) changent. Quand les environnements numériques sont fiables, ils apportent de la stabilité. Ainsi la plateforme LCMS Moodle a peu changé et les besoins d'accompagnement s'estompent : une forme d'autonomie est atteinte. A contrario, l'instabilité des plateformes de classes virtuelles a nécessité des interventions régulières et des adaptations aux parcours. Ces plateformes, avec les échanges synchrones, contribuent à la qualité et à la dynamique de la formation. Une absence répétée aurait fortement compromis le déroulement de la formation : ces environnements occupent une place essentielle et critique. Leur manque de fiabilité a été déterminante dans le maintien du coach. Des changements (3 à 4 plateformes pendant 4, 5 ans) se sont produits jusqu'à ce qu'une solution fiable soit trouvée. Par ailleurs, même des intervenants, que l'on croit aguerris voire autonomes, sollicitent la présence du coach.

La formation dépend d'environnements automatisés et sa nature (rythme, modes de fonctionnement,) impose des effets sur l'action des acteurs (Linard, 2003). Si la variable temps, sa fragmentation sert le coaching pour des interventions juste-à-temps, la durée de l'action est à relever dans cette construction de la confiance. C'est le peu de confiance dans le numérique, sa faillibilité qui prolonge l'activité des coachs.

Des responsabilités morales

Faut-il aussi qu'une équipe ait confiance pour qu'un extérieur, étranger à la discipline assiste à son cours ? Faut-il que le coach, bienveillant et lucide de la vulnérabilité des acteurs se rende disponible et s'adapte ? Ses présences, au-delà de la période de conception, et sa contribution, en adéquation aux besoins, font appel à sa responsabilité morale. Au moment de la création du dispositif, l'activité du coach était pensée comme temporaire cependant elle est devenue pérenne : le numérique le permet et il l'induit. Le coach est toujours présent, il agit et réagit. L'équipe n'est pas totalement autonome. Néanmoins elle l'est en partie et elle acquiert plus de responsabilités (Beauvais, 2004) dans le parcours.

Plusieurs entités sont intriquées : la structure consortium, l'équipe et le coach. Leurs responsabilités sont enchevêtrées. La responsabilité de l'acteur institutionnel est engagée dans la réussite de la formation notamment par l'environnement (ressources, plateformes, ...) qu'il mobilise. Lors des recrutements des enseignants et des coaches, l'équipe pilote s'assure des compétences et des disponibilités et elle contractualise avec eux. Pour la réussite du projet, le pilote a souhaité l'autonomisation des intervenants, il vise une qualité de service. L'activité du coach est définie dans un cahier des charges qui précise la notion d'autonomie sans en détailler le périmètre. Sa mission prend fin quand les équipes forment une nouvelle promotion d'étudiants. Quelle autonomie ? Dans la maîtrise la plus élémentaire des fonctions des plateformes : celles dédiées à la communication ? Ou celles plus complexe lors de la conception des ressources ? La responsabilité du consortium est mise en acte via un cahier des charges pour les coaches et via un contrat auteur avec l'équipe. Si l'acteur institutionnel souhaitait une intervention temporaire des coaches, ce sont tout autant l'actualisation des parcours assumée par tous, que le besoin de présence du coach exprimé par les enseignants qui ont rendu pérenne leur mission.

L'analyse des responsabilités, entre l'équipe et son coach, montre leur enchevêtrement. Le coach remplit une responsabilité individuelle vis-à-vis des différentes entités : le consortium, son université de rattachement, l'équipe mais indirectement vis-à-vis des étudiants. De manière corrélée, la responsabilité de l'équipe est engagée pour que l'apprentissage se déroule au mieux, et auprès du consortium, pour assurer une prestation de qualité.

Les rendez-vous synchrones sont un exemple signifiant. La date de la classe virtuelle est fixée de longue date et elle se réalise sur un temps limité. Toute modification d'horaire et toute difficulté compromettent l'exécution du parcours : la mise en place d'un outil fiable est de la responsabilité du consortium. Cependant ce sont les coaches qui participent à l'analyse de sa fiabilité, de son ergonomie et qui vont conduire les expérimentations. De plus, ils sont autant responsables de l'acquisition de nouvelles compétences par l'équipe que d'une compétence « numérique » des étudiants nécessaire pour suivre la formation. Cette autonomie « numérique » libère l'équipe des intervenants. In fine, le coach et l'équipe partagent une responsabilité dans la qualité de l'intervention vis-à-vis des étudiants.

Au lancement de chaque promotion, des étudiants rencontrent des difficultés : ni les configurations, ni les appropriations ne sont stabilisées. Le coach disponible assiste aussi les étudiants, ainsi il permet à l'enseignant de se consacrer à son intervention. Le coach sera présent, lors de la 1^{ère} classe virtuelle de l'enseignant, où il finalise ses appropriations lors d'une situation authentique. Par la suite, sa présence est attendue et sollicitée par l'enseignant qui se sent vulnérable. L'équipe d'enseignant est responsable du choix de l'usage de son cadre du coaching. Cette responsabilité et le choix sont du ressort de l'équipe, mais à la condition que le coach le lui ait proposé. Le coach a créé les conditions de compréhension de l'accompagnement : cette responsabilité lui incombe. Sous l'angle de cette responsabilité morale, l'équipe et le coach sont responsables des choix, de leurs actes, mais aussi de leur non choix. La responsabilité de l'enseignant est engagée dans l'animation du parcours et, pour en garantir cette réalisation, le coach est mobilisé et il est solidaire. L'engagement du coach auprès de l'équipe, indirectement auprès des étudiants, est à penser comme une relation éthique dans laquelle l'un est responsable de l'autre et ce, sans en « attendre la réciproque » (Lévinas, 1982, Beauvais 2004).

La responsabilité juridique

Si le concept de responsabilité recouvre des dimensions morales reliées à l'interdépendance des acteurs, il reprend des dimensions juridiques avec les droits associés aux œuvres de l'esprit. Cette

responsabilité se manifeste par la signature d'un contrat de droit d'auteur au moment du recrutement des équipes d'enseignants. Le choix des contenus, la sélection des ressources de formation sont du ressort de l'équipe, mais leur adaptation à la FAD et leur scénarisation sont le fruit de la collaboration avec le coach. Pour s'assurer de l'ergonomie des contenus proposés par l'équipe, le coach les adapte et il les retravaille. Parfois, il élabore des ressources pour le parcours. L'équipe d'intervenants n'est plus l'unique auteur comme en présentiel. Coach et équipe réalisent une œuvre de l'esprit. Lors des premières promotions, le coach restait en coulisse, peu visible des étudiants. Au fur et à mesure, son nom est cité avec les auteurs et est présenté comme accompagnant. En 2016, lors d'une réunion rassemblant les équipes, les coaches et les pilotes, la contribution du coach à une œuvre de l'esprit a été actée, il sera impliqué au contrat auteur. Cet acte entérine la coopération entre l'équipe et le coach.

Les ressources évoquées dans le contrat auteur sont celles développées au moment de la conception du parcours, mais des nouvelles ressources se créent lors de l'animation : les classes virtuelles et forums sont enregistrés. Une CV peut être une intervention magistrale d'un enseignant mais, fréquemment, les étudiants présentent leurs travaux. Au niveau master, ces derniers sont impliqués dans des processus de création de connaissances avec l'élaboration d'un mémoire recherche. Ces CV enregistrées deviennent ressources pérennes et sont à examiner comme une œuvre originale insérée a posteriori au parcours. Les contributions des équipes, des coaches et des étudiants sont variables mais avérées, originales et les participations sont indissociables. Si les équipes ont concédé les droits, les étudiants et coach n'ont pas précisé les droits de diffusion. Rien n'est déterminé pour ces ressources créées au fil de l'eau, une zone d'ombre est générée.

Le coach n'est plus seulement accompagnant, il contribue au parcours. Le numérique transforme une intervention éphémère, et la pérennise. Quels droits sont associés à ces ressources ? Cette implication modifie son statut où il rejoint l'équipe. Le coach devient membre de l'équipe comme concepteur du parcours. Par une rapide analogie au présentiel, l'équipe est seule détentrice du savoir ce qui se matérialise entre autres, par la constitution des ressources et lors de la mise à distance un nouvel intervenant se glisse dans l'acte de formation. L'équilibre entre enseignants et apprenants est modifié par le rôle du coach : une nouvelle d'organisation installe une forme de polycentrisme.

Le numérique modifie les responsabilités de tous et le coach devient solidaire autrement. S'il était attendu que le coach reste en retrait, transparent aux étudiants, et qu'il s'éloigne progressivement, le numérique l'a installé, a pérennisé son intervention et l'a rendu visible. Le contrat auteur valide la coopération où le coach rejoint l'équipe d'intervenants.

Responsabilité : confidentialité et gestion de l'accès

Ce dispositif mobilise plusieurs environnements numériques aux accès réservés qui préservent la confidentialité. Les environnements sont gérés par un administrateur responsable des inscriptions. Lors du premier accès, tout utilisateur (étudiant, EI, coach, ...) valide, une charte. Une première rubrique précise « *L'utilisateur est responsable de l'usage qu'il fait des services* » ce qui renvoie vers la notion de responsabilité vue précédemment, sans précision, faisant confiance aux utilisateurs. Une deuxième rubrique émet : « *L'Utilisateur s'engage à respecter toutes les règles de droit afférent à l'utilisation des services proposés par le dispositif M@DOS. Ces règles de droit concernent essentiellement le respect de la propriété littéraire et artistique, le respect des lois sur l'informatique et les libertés, le respect de la vie privée, le respect de l'honneur et de la réputation, la neutralité religieuse, politique et commerciale...* ». Les concepts comme la liberté, le respect de la vie privée ou la réputation interpellent la confidentialité. Bon nombre de cadres restent vigilants à cette dimension et le coaching, en tant que métier de service, en est particulièrement respectueux. Le coach à distance, inscrit en tant qu'enseignant, est présent le long du parcours. Il est témoin des échanges asynchrones et synchrones. Le coach peut observer les pratiques des acteurs où il « évalue » leurs acquisitions ce qui sert l'analyse de son coaching.

D'autres missions lui sont associées : il gère les inscriptions, les groupes. Il reprend des missions d'administration des plateformes. Le responsable de l'environnement, en toute confiance, délègue cette responsabilité. Ces environnements recensent un ensemble d'informations : adresse IP de machine de connexion, date, durée, nature des accès, et aussi l'absence d'activité. Cette délégation implique le respect de la vie privée et doit s'assurer de la confidentialité. Lors de l'arrivée d'une nouvelle équipe, le coach autorise l'accès au parcours. Quand les équipes arrêtent leur collaboration, la

plupart d'entre-elles autorisent la consultation de leur parcours à l'équipe qui leur succède. L'accord, oral valide la consultation du parcours (ses ressources, les activités, ...). Si l'autorisation est accordée par les concepteurs, aucune demande explicite n'est faite auprès des étudiants : une nouvelle zone d'ombre apparaît. Ainsi quand le coach inscrit l'équipe, il légitime leur accès. Cet accès est rendu possible par la confiance que les équipes et coaches mettent ensemble dans la nouvelle équipe, universitaires et pairs qui partagent peu ou prou une culture professionnelle et sans doute une même éthique. Ces permissions visent une efficacité au service d'une économie de l'accompagnement. L'accès à la plateforme participe à son appropriation. La consultation du parcours, avec ses données authentiques, contribue à la formation de l'équipe. Si les futures équipes n'ont aucune légitimité à accéder à un parcours déjà réalisé, la gestion de leur accès avec les interdictions, la demande d'autorisation souvent orale témoignent de la posture éthique du coach.

L'accès de chaque parcours est réservé à l'équipe de conception, aux étudiants et au coach contributeur ou pas. Initialement, cette ouverture n'était pas proposée systématiquement mais, une fois la confiance instaurée, elle a été rendue possible progressivement à tous les coaches. L'accès est inhérent, d'une part, aux périmètres d'accompagnement et de coopération et, d'autre part, aux privilèges d'administration des plateformes. Cet accès offre aussi d'autres opportunités comme l'auto confrontation des pratiques. Le coach peut consulter d'autres parcours et examiner leur scénarisation. La comparaison sert la qualité des prestations par l'harmonisation des contenus ce qui participe à l'ergonomie du dispositif. La confrontation et la collaboration des coaches, réalisée aussi à distance, s'inscrit dans une dynamique qui est à rapprocher de celles d'une communauté de pratiques (Wenger, 1999). L'accès « autorisé » contribue à la qualité de la formation et au développement des compétences des coaches. Cette ouverture s'appuie sur la confiance et peut servir, cette fois, la coopération entre coaches.

La responsabilité juridique se manifeste via l'attribution et la reconnaissance des droits d'auteurs. Le coach n'est plus seulement conseiller, accompagnant : ses missions ont été élargies. Il contribue aux contenus et est solidaire de l'équipe. Moins en retrait, cette évolution, liée au numérique, induit d'autres effets : perfectionnement de l'ergonomie, des compétences et de la formation des équipes. Les responsabilités et la confiance vont soutenir les missions sans être ni précisées, ni discutées.

Droit à l'oubli

La plateforme met à disposition des contenus élaborés lors de la conception des parcours et ceux enregistrés, comme les classes virtuelles. L'éphémère peut devenir pérenne. L'enregistrement sert la formation à distance et représente un de ses atouts. Les étudiants empêchés, tout comme ceux qui éprouvent le besoin de revoir certains contenus, peuvent consulter les enregistrements. La formation rendue toujours accessible, légitime ces archivages. Les parcours englobent des ressources :

- conçues par l'équipe et le coach,
- liées à l'animation :
 - Les échanges entre les acteurs,
 - Les productions des étudiants, et les remédiations (« Vous n'avez pas compris la démarche. Vos qualifications sont aléatoires ..., Bon courage »),
 - Les retours des questionnaires (« Contenus hypers enrichissants », « Ne pas mettre 3 mois pour rendre les devoirs »).

Lors de la conception du parcours, les ressources sont réalisées avec une durée de vie d'un cycle de formation ; leur droit de diffusion est rendu explicite par le contrat auteur. Légitimement, ces ressources sont archivées, la durée est précisée. La conservation des évaluations des étudiants rejoint la législation propre aux diplômes délivrés par l'université.

Les temps d'animation proposent des situations « vivantes », avec ses aléas et des imprévus conservés. Ils seront élogieux mais peuvent témoigner d'une difficulté : c'est un contexte d'apprentissages, où les compétences ne sont pas toutes stabilisées aussi bien pour les étudiants que pour les équipes.

Ces enregistrements bénéficient de la confidentialité et sont maintenus de manière pérenne. Leur sauvegarde, avec un accès autorisé pendant un temps long, s'est installé. Cet archivage, « instauré » à la demande des étudiants, est possible grâce aux capacités de stockage des données.

Si l'archivage des ressources, liées à la conception, est évident, mais peu de questions sont soulevées pour celles réalisées au fil de l'eau. Quelle conservation ? Quels accès ? Leur archivage ne suscite pas d'interrogations auprès des acteurs tous un peu co-auteur. Cette co-conception implicite amène de nouvelles formes de solidarité : chacun a contribué à une ressource considérée comme œuvre de l'esprit. La notion de « droit à l'oubli » qui émerge depuis peu pour les données et traces dans les réseaux sociaux numériques est interrogée pour ces nouvelles modalités d'intervention des acteurs. Si le périmètre de la charte utilisateurs est large, peut-être floue, répond-elle à ces situations ? Des aménagements de la charte, avec des références aux durées réglementaires d'archivage des compositions étudiantes pourraient être examinées.

Conclusion

Dans le processus de coaching, l'omniprésence du numérique modifie les missions et la place des acteurs. Les formes de présence du coach, sa mission devenue pérenne sont à relier à l'instabilité du numérique et à sa complexité. L'interdépendance des acteurs que le numérique instaure les amène à coopérer. Sans surprise la déontologie et l'éthique sont réinterrogées. Certains philosophes de l'éducation proposent que l'accompagnement vise l'autonomisation des acteurs où le coach se retire et disparaît. Force est de constater son maintien et son implication où il coopère avec l'équipe des intervenants. S'il y a bien un éloignement géographique entre les acteurs, les environnements et, plus spécifiquement, ceux synchrones font fi de cette distance. Au contraire du présentiel, ils créent et installent une proximité temporelle où différentes formes de présences sont possibles. Le coach en retrait, témoin des réalisations, reste vigilant, prêt à réagir. S'il est conscient de la vulnérabilité des enseignants, il reste attentif au développement de leur autonomie. La continuité des missions, la coopération installent la confiance entre les acteurs devenus familiers. La technicité, introduite au service de la formation, revisite les questions de responsabilité des différentes entités. Les responsabilités morales et juridiques s'entrecroisent, le coach est solidaire de l'action de l'équipe des intervenants. L'évolution du contrat auteur associe le coach à l'équipe d'intervenants et elle traduit cette coopération au sein d'une œuvre de l'esprit.

Les contrats auteurs s'appliquent aux contenus lors de la conception du parcours mais aucune précision n'est apportée pour des ressources créées au fil de l'eau et archivées. Si les réalisations évaluées des étudiants ont vocation à être conservées, en respect de la législation, aucune précision n'est apportée pour celles liées aux échanges synchrones et asynchrones. Ces nouvelles ressources, qui, par une rapide analogie au présentiel, auraient été éphémères, interrogent la question de mémoire et de droit à l'oubli. En première approximation, elles peuvent rejoindre une œuvre de collaboration, mais rien n'est évoqué sur cette nouvelle forme de coopération entre enseignants, coachs et étudiants.

La confidentialité des espaces est aussi confiée au coach et il en assume la responsabilité. Elle s'appuie sur son implicite d'éthique et de déontologie. Si le coach accorde ou pas l'accès, s'il dévoile les parcours, les ressources, c'est au service de l'économie et l'efficacité de son accompagnement mais c'est au détriment de la confidentialité. Celle-ci s'appuie sur la confiance et la culture professionnelle des acteurs et leur implicite d'éthique. Le coach n'a validé qu'un cahier des charges pour un service auprès d'une équipe, il n'a rempli qu'une seule fois la charte d'accès aux environnements numériques. La charte a été validée, « signée une première fois », une seule fois, il y a plusieurs années. Est-ce satisfaisant ? Est-ce suffisant ?

Si le contrat auteur évolue, si une charte précise les conditions d'utilisation et un peu moins les conditions d'accès, si le numérique introduit des situations inédites : ne faut-il pas réexaminer les différentes chartes et procédures à l'aune de ces questionnements ? Certaines initiatives, ont proposé une charte de l'accompagnement où les dimensions éthiques sont examinées (Network, 2002 ; Dowek, Guiraud, Kirchner, Le Métayer et Oudeyer, 2009). Ce travail d'élucidation de la pratique d'accompagnement via le numérique a montré un glissement des missions vers de la coopération. Il essaie d'engager la réflexion sur ce sujet qui reste complexe. Si, à travers les chartes, les cahiers des charges et les contrats, une réflexion sur les dimensions éthiques a été abordée par l'acteur

institutionnel et signale son intérêt, il serait pertinent, dans des dispositifs innovants, peut-être jamais stables, de revenir sur ces questions.

Références bibliographiques

- Ali, N. A., et Rouch, J. P. (2013). Le «je suis débordé » de l'enseignant-chercheur. Petite mécanique des pressions et ajustements temporels. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, (18).
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, (3), 99-113.
- Beauvais, M., et Haudiquet, A. (2012). La recherche-accompagnement : des postures en retrait pour des visées autonomisantes. *Pensée plurielle*, (2), 165-174.
- Biémar, S. (2012). Chapitre 1. Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. *Pédagogies en développement*, p.17-33.
- CÉDIT. (2013, octobre 30). L'accompagnement : établir une relation de confiance. Consulté à l'adresse <http://www.cedit.ca/laccompagnement-etablir-une-relation-de-confiance/>
- Charlier, É. et Biémar, S. (dir.) (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles : de Boeck
- Colet, N. R. (2006). CHAPITRE 9. Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 185-198). De Boeck Supérieur.
- Dejean, K., et Santy, A. F. (2012). Chapitre 6. Accompagner un processus de changement dans le cadre du développement de la VAE au sein de deux universités : analyse des stratégies d'accompagnement du changement, du rôle des accompagnateurs. In *Accompagner : Un agir professionnel* (pp. 107-123). De Boeck Supérieur.
- Dowek, G., Guiraud, D., Kirchner, C., Le Métayer, D., et Oudeyer, P. Y. (2009). Rapport sur la création d'un comité d'éthique en Sciences et Technologies du Numérique. *Rapport technique, INRIA*.
- Frenay M., Saroyan A., Taylor K., Bédard D., Clement M., Rege Colet N., Paul J-J et Kolmos A., « Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original », *Revue française de pédagogie*, 172 | 2010, 63-76.
- Guilbert, L., et Lancry, A. (2005). Les activités, temps et lieux de vie des cadres : Un système de déterminants individuels, contextuels et technologiques. *Activités*, 2 (2), 25-42.
- Lebrun, M., Bachy, S., Docq, F., Motte, I., Smidts, D., Van Haverbeke, C., ... & en Gestion-Belgique, C. V. (2010). Postures d'accompagnement technopédagogique dans le cadre de cours et de programmes : expériences, tensions et perspectives. *26th Congrès de l'AIPU, May 17-21, 2010, Rabat (Morocco)*.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. B. Albero. Autoformation et enseignement supérieur, Hermès / Lavoisier, pp.241-263
- Mlaiki, A. et Kefi, H. (2013), « La confiance et les différences interculturelles dans l'externalisation des systèmes d'information. », *Management & Avenir* 5/2013 (N° 63), p. 209-229
- Network, P. O. D. (2002). Ethical guidelines for educational developers. *Retrieved March, 23, 2003*.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, (2), 11-63.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès, Vol. 25*, p. 153-168.
- Peraya, D., et Bonfils, P. (2015). Détournements d'usages et nouvelles pratiques numériques : l'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'Université de Toulon.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. *Recherche & formation*, (3), 13-24.
- Tchounikine, P. (2002). Conception des environnements informatiques d'apprentissage : mieux articuler informatique et sciences humaines et sociales. *Les technologies en éducation : Perspectives de recherche et questions vives*, 203-210.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.