

Présent à distance, une posture d'entre-deux ?
Esquisse d'une éthique de l'accompagnement numérique
Present at a distance, an in-between stance?
Toward an ethics of digital support

Camille Roelens

Volume 13, Number 1, 2024

L'entre-deux comme posture professionnelle en éducation et en formation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1108899ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1108899ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Roelens, C. (2024). Présent à distance, une posture d'entre-deux ? Esquisse d'une éthique de l'accompagnement numérique. *Phronesis*, 13(1), 106-125. <https://doi.org/10.7202/1108899ar>

Article abstract

This article focuses on the ethics of education and training, from an interdisciplinary perspective that is itself structurally embedded in the multi-referential nature of the education and training sciences. We draw on Daniel Sibony's conceptualization of the in-between as a professional position in education and training to consider ways of reconciling educational and training support and proximity with the realities of physical distance in digital interventions, all in an ethical way. We discuss the conditions under which support can be successfully incorporated into distance learning (1), dialecticize presence and digital technology in education and training (2), and finally lay some groundwork for an ethics of benevolent digital support, based on the concept of authority and its mutations in hypermodern democracies (3).

Présent à distance, une posture d'entre-deux ?

Esquisse d'une éthique de l'accompagnement numérique

Camille ROELENS

Unité de recherche Éducation, Cultures, Politiques (ECP)
Université Claude-Bernard Lyon 1, France, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Académie de Lyon, France.

Mots-clés : numérique, éthique, éducation, formation, entre-deux, sujet, accompagnement, autorité, modernité, autonomie

Résumé : cet article procède de l'éthique de l'éducation et de la formation, dans une perspective interdisciplinaire elle-même structurellement inscrite dans la multiréférentialité constitutive des sciences de l'éducation et de la formation. Nous y mobilisons la saisie de l'entre-deux, tel que conceptualisé par Daniel Sibony, comme posture professionnelle en éducation et formation pour envisager les manières d'articuler accompagnement et présence éducative et formative et distance physique de fait par la médiation du numérique, le tout de manière éthique. Nous discutons des conditions auxquelles l'accompagnement peut être soluble dans le distanciel (1), y dialectisons présence et numérique en éducation et formation (2), et posons enfin quelques jalons pour une éthique de l'accompagnement numérique bienveillant, faisant fond sur le concept d'autorité et ses mutations dans la démocratie hypermoderne (3).

Present at a distance, an in-between stance? Toward an ethics of digital support

Keywords: digital; ethics; education; training; in-between; subject; support; authority; modernity; autonomy

Abstract: this article focuses on the ethics of education and training, from an interdisciplinary perspective that is itself structurally embedded in the multi-referential nature of the education and training sciences. We draw on Daniel Sibony's conceptualization of the in-between as a professional position in education and training to consider ways of reconciling educational and training support and proximity with the realities of physical distance in digital interventions, all in an ethical way. We discuss the conditions under which support can be successfully incorporated into distance learning (1), dialecticize presence and digital technology in education and training (2), and finally lay some groundwork for an ethics of benevolent digital support, based on the concept of authority and its mutations in hypermodern democracies (3).



« La technique rassure et défend contre l'imprévu ; mais voilà qu'elle devient elle-même inquiétante et souvent imprévisible. On n'a jamais autant parlé de sécurité qu'aujourd'hui, où l'homme bardé de montages, machines, dispositifs, semble inquiet par ses propres défenses, persécuté par le produit de ses mains et de son esprit » (Sibony, 1989, p. 21)

Introduction

Cet article procède de l'éthique de l'éducation et de la formation¹, dans une perspective interdisciplinaire, elle-même structurellement inscrite dans la multiréférentialité constitutive des sciences de l'éducation et de la formation (Mialaret, 1976/2017). Cette démarche est adossée à un travail de compréhension plus globale (Roelens, s.d.), relevant de la philosophie politique de l'éducation, des modalités de « conversion du projet démocratique en pratiques éducatives » (Blais *et al.*, 2002/2013, p. 9), tentant de prendre la mesure de la mutation anthropologique à l'œuvre dans les déploiements les plus récents des dynamiques de démocratisation, d'individualisation et de numérisation du monde.

Nous n'ignorons pas que le thème de la dialectique entre présence et distance, voire de la présence à distance, a déjà fait l'objet de travaux importants, en particulier dans le domaine de la formation à distance (voir notamment : Ardouin, 2007 ; Jacquinet, 1993 ; Jacquinet-Delaunay, 2010 ; Jézégou, 2010 ; Peraya, 2014 ; Verquin-Savarieau et Daguët, 2016). On trouvera de même dans la littérature disponible des travaux explorant les notions de tutorat² (lire notamment : Berrouk et Jaillot, 2017 ; Ferone, 2017 ; Quanquin et Foucher, 2016 ; Pudelko, 2019), et même d'accompagnement (voir notamment : Annoot et Bordergat, 2016 ; Djeumeni Tchamabe, 2016 ; Lédé *et al.*, 2020 ; Papi *et al.*, 2022), dans le cadre de formation à distance, en particulier numériquement médiée.

Nous ne procédons pas nous-même de ce champ et du type de démarches de recherche qui y sont principalement menés, mais nous cherchons ici plutôt à faire valoir l'intérêt d'une démarche différente (et, espérons-le, complémentaire) consistant à articuler la mise en œuvre d'une méthode davantage identifiée comme étant celle de la philosophie pratique (ou du moins d'une manière de la pratiquer) et l'entrée privilégiée dans un enjeu de recherche à travers un auteur et un concept important qu'il a forgé, comme le présent dossier nous y invite en mettant à l'honneur l'*entre-deux* tel que pensé par Daniel Sibony.

Dans une démarche intertextuelle, nous faisons ainsi fond tout à la fois sur : un certain nombre d'analyses à dominante sociologique du devenir numérique des sociétés (Compiègne³, 2011), de la culture (Cardon, 2019 ; Rieffel, 2014) et de l'éducation (Tessier, 2019) ; des ressources de pensée procédant plutôt de la philosophie morale et de l'éducation contemporaine ; et enfin sur certains pans ciblés de l'œuvre de Sibony. Il faut ainsi avant tout remarquer que ce dernier déploie ses fortes réflexions sur l'*entre-deux* dans la foulée

¹ Nous employons dans ce texte le couple « éducation et formation » en cohérence avec le récent changement de nom en ce sens de la section universitaire française de sciences de l'éducation et de la formation, et aussi pour faire signe vers une volonté de potentielle appréhension globale de tout ce qui « conditionne le devenir-homme de l'homme » (Blais *et al.*, 2002/2013, p. 9) et de prise en compte du fait que le devenir autonome n'a jamais à proprement parler de fin ou d'état définitif.

² Dans nos travaux sur l'autorité (en particulier Roelens, 2022a) que nous mobilisons plus loin, nous avons pour notre part pris nos distances avec le champ lexical du tuteur pour redéfinir l'autorité en démocratie et la posture de celui qui en assume la responsabilité. Schématiquement, cela renvoyait, dans le cadre philosophique où nous travaillons, à un imaginaire trop statique, trop minorisant pour celui auquel le tutorat s'adresse, et trop fermé en termes de possibles à lui ouvrir. Nous ne prétendons pas qu'il n'existe pas de travaux sur le tutorat en ligne conscients de ces risques et veillant à ne pas en être justifiable, mais, par souci de cohérence interne et d'évitement de redites dans notre travail, nous maintenons notre choix de ne pas explorer ce paradigme davantage ici.

³ Le travail d'Isabelle Compiègne emprunte aussi à la psychosociologie et revendique aussi une triple ambition critique (2007), synthétique et sémantique (2010, 2021) qui en fait une ressource riche.

et le prolongement⁴ d'un autre de ses ouvrages majeurs intitulé *Entre dire et faire. Penser la technique*, et dont les analyses jalonnent notre présent texte. Son objectif était alors d'y montrer :

« En quoi l'essence de la technique est d'être miroir-mémoire de l'homme où il se regarde avec effroi, ennui, jubilation, mais d'où il voit revenir sur lui le défi dément qu'il s'est lancé : parvenir à se refaire, échouer, s'y reprendre, s'y faire prendre ; et trouver au passage des gestes qui l'obligent à se dépasser et par là même à ressentir qu'il se passe quelque chose ; bref qu'il accède à une histoire » (Sibony, 1989, p. 7)

Autrement dit, la technique est une clé heuristique pour comprendre comment l'humain, aux deux plans intriqués de l'être-soi et de l'être-ensemble, se fait lui-même dans le temps à la rencontre d'épreuves et de choix pour tenter d'y faire face. Nous souhaitons ainsi, dans le prolongement de certains travaux antérieurs (Roelens, 2018a) en même temps qu'en résonance avec le passé le plus récent des expériences relationnelles, subjectives et pédagogiques vécues par les professionnels et publics de l'éducation et de la formation durant la récente pandémie, questionner un enjeu particulièrement aigu qui nous paraît être, en des temps de forte numérisation des relations intersubjectives, celui de la *présence*. Si ce terme peut être utilisé de façon simplement descriptive d'une situation géographique d'une personne sur un lieu précis et/ou en commun avec d'autres, elle est aussi, dans un sens plus large et plus profond une vertu professionnelle essentielle. Pour Prairat, en effet « l'éthique enseignante est bel et bien une éthique de la présence » (2017, p. 70), la seconde contenant la première même si elle ne s'y résume pas. Il précise ainsi que :

« la présence : c'est d'abord un art d'être présent, présent à soi, présent [aux autres]. Être disponible en somme. [...] La présence : c'est aussi un art d'être au présent, être là, ici et maintenant, de l'immédiate actualité de ce qui advient. D'un mot : être impliqué. [...] La présence : c'est enfin un art du présent au sens du cadeau, de ce que l'on donne : don de son énergie, de sa patience, de son savoir-faire, de son expérience » (*ibid.*).

Disponibilité, actualité, don : on ne remarquera d'emblée qu'aucune de ses trois caractéristiques ne permettent de faire d'une relation numérisée *l'autre* radical d'une relation éducative et formative. Pour autant, il est sans doute hardi de prétendre que de telles relations puissent être pensées simplement sous le régime du *même*⁵ avec celles que Prairat (2017, p. 70) a à l'esprit quand il écrit que « la présence, c'est une manière d'être mieux, c'est une manière d'*habiter la classe* (nous soulignons) ». De plus, faisant face à une *même* situation inédite – longs confinements et continuité pédagogique en distanciel - bouleversant l'ensemble des habitudes de travail en commun, d'innombrables personnes situées à chacun des pôles des relations éducatives et formatives se sont récemment retrouvées brutalement à la fois face à des problématiques nouvelles, à l'hyperbolisation d'enjeux relationnels déjà existants, mais aussi à la différence entre leur *propre* appréhension de cette nouveauté et celle des *autres*. L'hypothèse que nous éprouverons ici est que cette situation a contribué à mettre au jour le caractère crucial d'une posture professionnelle d'*entre-deux* sans doute de plus en plus indispensable pour assumer une responsabilité éducative et formative : celle d'être (au sens propre que portent une culture et une société numérique mais aussi dans un sens plus figuré et/ou symbolique) *présent à distance*. Sibony, pour sa part, écrit :

⁴ Dans le premier de ces deux ouvrages, on lit ainsi ces lignes concentrant un certain nombre de thématiques centrales dans le second : « L'artificiel n'est pas tellement ce qui s'oppose au naturel (car on met dans ce "naturel" bien des choses indicibles qui sont plutôt liées à du faire qui nous échappe, notamment à ce qui touche l'origine). Artificiel s'oppose à ce qui relève de l'origine, factice ou l'artefact ne n'est pas seulement ce qui se réduit à du faire, mais c'est ce qui absorbe tout le dire possible (toute la pensée originale) dans un faire qui se referme » (Sibony, 1989, p. 34). Réciproquement, l'auteur écrit dans ledit second ouvrage, en référence explicite au premier : « Dans un livre précédent (*Entre dire et faire*) nous avons étudié un autre aspect de l'entre-deux, qui anime la technique comme projet de faire et de trans-faire au-delà de ce qui est fait, quitte à produire d'autres impasses, au fil de ce que l'on réalise, donc d'autres appels à trans-faire, sachant qu'à l'"origine" c'est l'homme lui-même qui est "fait" ou refait sur un mode qui lui échappe. On retrouve là encore le mouvement, le déplacement complexe par lequel l'homme ne pouvant accéder à son origine (en l'occurrence : ne pouvant pas se refaire) déploie cet empêchement (voire cet interdit) en une succession d'entre-deux, entre deux "faits", où se maintient le projet de faire » (Sibony, 1991, p. 337).

⁵ On sait, comme l'a bien rappelé et analysé Vincent Descombes (1979), que la question du même et de l'autre est au cœur de la philosophie française au XX^e siècle et plus particulièrement – selon cet auteur – à partir de 1933. Cette question irrigue littéralement l'œuvre de Sibony, notamment ses écrits sur le racisme, la religion et le vivre-ensemble.

« L'entre-deux, est une forme de coupure-lien entre deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit ; et que chacune des deux entités a toujours déjà partie liée avec l'autre. Il n'y a pas de *no man's land* entre les deux, il n'y a pas un seul bord qui départage, il y a deux bords mais qui se touchent ou qui sont tels que des flux circulent entre eux. De sorte que le simple trait de la différence Apparaît lui-même comme un entredeux minimal, exigeant d'être repris sur un mode plus générique, plutôt que cerné dans sa « pure » acuité. Bref la différence Apparaît comme un entre-deux trop mince, elle coupe là où c'est la coupure même qui ouvre l'espace d'un nouveau lien, elle fixe d'un trait l'écart là où le vif de l'expérience a lieu au cœur de cet écart qu'elle bouleverse » (1991, p. 11)

C'est donc dans ce cœur que nous cherchons à articuler présence éducative et formative et distance physique de fait par la médiation du numérique, en cherchant à la fois à comprendre de telles situations mais aussi à proposer des ressources plus normatives pour s'y orienter au plan moral. Comment, autrement dit, éduquer et former éthiquement *et* numériquement ?

Une première partie nous permettra, sur la base des conceptualisations et développements proposés par Paul (2021, 2016/2020 ; 2004) et de leurs discussions, de cheminer face à la question suivante : l'accompagnement est-il soluble dans le distanciel ? Une deuxième partie sera dédiée au traitement à la fois systématique et globale de la perspective dialectisant présence et numérique en éducation, en partant de la manière dont elles ont pu être récemment esquissées dans le champ de la philosophie de l'éducation (Hétier, 2021) en général, et de l'éthique en éducation et formation en particulier. Une troisième partie posera enfin quelques jalons pour une éthique de l'accompagnement numérique bienveillant, faisant fond sur le concept d'autorité (Roelens, 2022a, 2019).

L'accompagnement est-il soluble dans le distanciel ?

Notons bien d'emblée que, pour Sibony (1989, p. 323), si « on a dit que la technique domine l'homme ; c'est faux pour l'essentiel : elle le révèle seulement ». Dans la logique d'investigation qui est la nôtre ici, il nous faut donc nous demander ce que l'attachement à la présence éducative et un certain nombre de doutes exprimés envers la capacité des acteurs à proposer un travail éducatif et formatif de qualité de manière massivement distancielle et numérisée peuvent justement révéler, tout en y intégrant une réflexion sur la confrontation de fait à ce défi durant la récente pandémie.

Or il semble qu'une thématique centrale dans cette optique fut et demeure celle de l'*accompagnement* : celui qui était dû aux éduqués et aux formés et qu'il fallait maintenir, celui que les professionnels étaient en droit d'attendre pour les aider à s'adapter aux mutations de leurs champs d'activités, qu'elles soient brutales ou de long cours, celui qui ne considère pas uniquement la transmission-réception du savoir mais bien envisage la relation d'éducation et de formation comme une relation intersubjective à part entière, où les enjeux d'individuation psychique et de rapport à soi comme au rapport des autres à soi est centrale. C'est donc, pour commencer, autour de ce concept fortement heuristique que nous articulerons nos analyses.

Pour qui s'intéresse à la notion d'accompagnement du point de vue de la philosophie de l'éducation (qui est celui que nous investissons ici) les travaux menés par Maela Paul depuis une vingtaine d'années constituent un point d'appui des plus précieux⁶. Il nous semble que sa démarche de recherche se structure en trois moments⁷, qui permettent de resituer l'analyse de ce qui nous intéresse ici dans une dynamique de plus longue durée. Le premier de ces moments (2009, 2004) consiste à interroger l'émergence puis l'omniprésence dans l'espace public du terme même d'accompagnement, puis à tenter de dissiper le flou notionnel sur fond duquel ces usages se multiplient. Un deuxième temps permet à Paul (2016/2020), après être parti des usages de ce terme par les professionnels et praticiens pour en proposer une définition stabilisée, d'en revenir, sur des bases conceptuelles plus solides, aux pratiques et aux repères qui peuvent la

⁶ Signalons aussi les écrits de Martine Beauvais (2004, 2009 ; Beauvais *et al.*, 2007 ; Beauvais et Haudiquet, 2012), qui s'intéresse en particulier à La posture éthique en formation des adultes (2014).

⁷ Nous faisons fond ici sur l'explicitation par l'auteure elle-même de la dynamique de sa démarche scientifique (Paul, 2021, p. 10).

guider. Un troisième et dernier temps paraît mû par le désir de comprendre de manière plus globale la façon dont les besoins individuels d'accompagnement et les relations singulières accompagnant-accompagné s'inscrivent sur fonds d'un cadre social, historique, politique, psychologique et culturel plus large, celui d'« *Une société d'accompagnement* » (Paul, 2021). En un sens, ce que nous proposons ici vise à articuler de manière plus serrée cette dynamique avec l'enjeu, que l'on peut dire technologique même si ses implications vont bien au-delà, de la *numérisation du monde*⁸.

Il paraît important de commencer par présenter succinctement certains apports importants des investigations de Paul sur l'accompagnement. Celles-ci partent de l'identification d'une tension constitutive que l'on peut synthétiser ainsi : derrière la « prolifération de la notion d'accompagnement » (Paul, 2004, p. 7) se cachent en fait « deux types d'exigences. Il y a d'une part la préoccupation d'un public désaffilié, désorienté, censé être autonome ou capable de le devenir » (*ibid.*). On reconnaîtra ici sans peine nombre de thématiques sur la construction identitaire incertaine du sujet dans l'hypermodernité qui sont au cœur des analyses de Sibony sur *l'entre-deux*. Il y a d'autre part « l'injonction de performance, d'excellence et d'efficacité toujours plus grande » (Paul, 2004, p. 7). On identifiera ici sans peine un sentiment lancinant auquel nombre d'acteurs de l'éducation et de la formation, qu'ils se trouvent à un pôle ou à l'autre des relations d'éducation/formation, se trouvent confrontés. Pour parler avec rigueur de l'action consistant à « accompagner », il faut donc, affirme Paul, clarifier sans fard ni ambiguïté ce qui peut, dans les types de dynamiques pouvant naître de l'une ou l'autre de ces exigences, procéder ou non d'une posture d'accompagnement.

« Le terme accompagnement renvoie [...] à quatre idées. Tout d'abord, il renvoie à celle de secondarité : celui qui accompagne est second, c'est-à-dire « suivant » (et non « suiveur »). S'il n'a pas la primauté, il n'est pour autant pas accessoire puisqu'il n'y aurait accompagnement sans ce binôme initial. Sa fonction est de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné. Le terme d'accompagnement renvoie ensuite à l'idée de cheminement incluant un temps d'élaboration et des étapes qui composent la « mise en chemin ». En trois, vient l'idée d'un effet d'ensemble : quelle que soit la dissymétrie relationnelle, l'action vise à impliquer les deux éléments à tous les stades de ce cheminement. Enfin, c'est l'idée de transition, liée à une circonstance, une actualité, un événement, une situation qui vient dire que tout accompagnement est temporaire : il a un début, un développement et une fin. Dans cette organisation, la dimension relationnelle est première. La dimension opérationnelle lui est subordonnée. La « mise en relation » (avec) est la condition de la « mise en chemin » (vers). La dynamique de changement dépend de la qualité de la relation [...]. La relation [...] est « un rapport à l'autre comme rapport ouvert sur d'autres rapports à l'autre » [...]. D'un côté, la dimension temporelle, parce qu'elle est plus facilement instrumentable et directement liée aux opérations visant un résultat à atteindre, tend à occulter les exigences requises par la dimension relationnelle, souvent laissée pour compte, fonctionnant ou pas au gré des affinités personnelles. De l'autre, l'injonction à agir et à démontrer son implication, sous la poussée économique, tend à réduire le temps de l'élaboration psychique et intellectuelle, autrement dit le cheminement. De la capacité à distinguer et articuler ces deux dimensions résulte une avancée concertée et concertante d'où procède une dimension de coopération : procède au sens premier du terme, c'est-à-dire qu'elle est unie aux deux autres en émanant d'elles. La coopération ne peut donc se constituer en objectif à atteindre mais en principe guidant l'action » (Paul, 2009, p. 96).

Accompagner serait donc, dans cette logique et en première approximation, une posture de *service* d'autres individus, durant un parcours de devenir soi-même, avec une responsabilité forte d'étayer l'autonomie d'autrui dans ses vulnérabilités, mais aussi de travailler à rendre ce soutien progressivement moins

⁸ Outre les inspirations rappelées en introduction, cette formule articule deux clés heuristiques. La première, pense le déploiement du numérique dans nos sociétés hypermodernes en le resituant au sein de la dynamique de démocratisation identifiée en son temps par Tocqueville, puis retravaillée par un certain nombre de penseurs néo-tocquevilliens contemporains (Roelens, 2019, 2022a). La seconde emprunte au « syntagme [de monde numérique qui] met l'accent sur la dimension anthropologique, plutôt que strictement technique, des environnements virtuels, ainsi que sur des aspects fondamentaux de la relation humaine selon les fonctions qui ne sont, ni strictement rationnelles, ni directement utiles : informationnels, communicationnels (solidarités par exemple), cognitifs, culturels, mais aussi imaginaires, poétiques, spirituels » (Albero, Simonian et Eneau, 2019, p. 592).

indispensable. Rien, donc, qui n'exclut *a priori* toute solubilité dans une relation (au moins partiellement) distancielle. Pour aller plus loin, néanmoins, il importe bien d'identifier quatre niveaux de nécessité (vitale, culturelle, méthodologique et existentielle) de l'accompagnement (Paul, 2004, p. 312). À son ombre croissent donc des enjeux tant éthiques (p. 312-314) que politiques, dont Paul propose l'articulation suivante.

« L'accompagnement se trouve donc dans le sillage de problématiques qui caractérisent le contexte actuel : aux problématiques de l'être-avec et de l'être-ensemble s'adjoint celle du rapport à soi-même en terme identitaire. En effet, en un siècle, le rapport de soi à l'autre est devenu problématique, d'autant qu'il entraîne avec lui la thèse d'une identité qui passe par la reconnaissance de l'autre, d'une altérité constitutive de soi. Le sujet-acteur réflexif est défini par un mode de subjectivité le dotant d'une intériorité qui ne s'édifie que par un retour sur lui-même. L'être-ensemble devrait résulter de ce retour à soi transitant par l'autre. Le gain attendu de cette conception est que tout sujet se constitue au principe de son être et de ses actions par un acte de conscience. Ce qui en résulte, c'est une problématisation de l'homme à partir de cette intériorité. Celle-ci, en effet, le dote d'une puissance d'action sur soi-même sur la base présumée d'une connaissance de soi et sur la possibilité entrevue de se gouverner soi-même » (Paul, 2009, p. 102-103).

À nouveau, l'écho avec le champ d'investigation, exploré sur des bases davantage psychanalytiques mais muent par des problématiques philosophiques connexes, de Sibony dans *Entre-deux. L'origine en partage* (1991) est patente, et acquiert aujourd'hui une résonance particulière compte-tenu de l'évolution de nos sociétés démocratiques occidentales, que l'on peut définir comme des *sociétés des individus* (Gauchet, 2017). En effet, selon Paul (2021, p. 9), « ce qui a conduit l'accompagnement sur le devant de la scène comme nouvelle modalité professionnelle [...] ne relève ni d'un contexte immédiat (celui des années de son émergence), ni d'un contexte élargi de crises (depuis les années cinquante, mais d'un héritage complexe », qui est en un sens celui du projet démocratique occidental moderne. La philosophe de l'éducation identifie ainsi sept « récits » essentiels narrants ce projet et l'appréhension que les personnes peuvent en avoir. Elle s'applique ainsi dans son travail à penser les conceptions respectives de la *société de l'accompagnement*. Il nous faut ici en donner un bref aperçu⁹.

Le premier récit, ayant pour elle le statut de « toile de fond sur laquelle les autres récits prennent sens » (Paul, 2021, p. 217), est celui du désenchantement du monde, soit l'idée que « le sens et la liberté auxquels [...] la société et l'individu [...] aspirent peuvent trouver origine et fin en elles-mêmes » (*ibid.*). On trouve le « mythe de l'émergence de l'individu » (*ibid.*) au cœur du deuxième récit, lequel insiste sur la priorité normative du respect de chacun sur la cohérence du tout. Le troisième récit hérite des Lumières l'idéal d'autonomisation comme responsabilisation dans le rapport aux lois humaines. S'y lie un passage de la Loi divine aux normes terrestres pour penser les logiques d'intégration et d'institutionnalisation, qui charpente le quatrième récit. Le cinquième lui, met en avant le « double processus d'égalitarisation et de singularisation dans lequel l'accompagnement est pris » (Paul, 2021, p. 218). Dans ce prolongement, le « mythe de l'intériorité dotant l'homme d'un *dedans* » (*ibid.*) est le ressort d'un sixième récit, dans lequel « ce rapport à soi s'inscrit [...] dans un processus de massification produit par une société démocratique visant à l'égalité des conditions sociales d'existence » (*ibid.*). Le septième et dernier récit est enfin celui du « tournant narratif ou [de] la narrativisation » (*ibid.*), soit de nouvelles manières pour le sujet humain de parler et de se dire. C'est sans doute sur ces deux derniers récits que la communauté problématique avec le travail de Sibony est la plus grande. On remarquera aussi que ces récits sont, pour des raisons logiques bien compréhensibles, antérieurs à la numérisation du monde. Cela ne rend que plus nécessaire le travail de prolongement et de nouage de ces diverses propositions compréhensives dans cette direction.

On aura donc compris que, pour Paul (2021, p. 239), la « principale explication de l'avènement des pratiques d'accompagnement se trouve dans l'évolution de notre société ». Elles répondent à une injonction sociale croissante d'autonomie individuelle, de devenir soi-même, et le « fil conducteur qui court à travers [l'ensemble de ces récits est] celui du caractère injonctif auquel contribue l'accompagnement » (Paul, 2021,

⁹ En nous appuyant ici particulièrement, pour pouvoir être synthétiques, sur les denses « Conclusion[s] » (Paul, 2021, p. 215-244) proposées par l'auteure elle-même à son étude.

p. 240). D'une certaine manière, tout cela se déploie en fonction d'une prise croissante de conscience du fait que « l'autonomie n'est mécaniquement ni bonne, ni mauvaise.

Cette obligation que les sociétés contemporaines imposent à leurs membres pose une question : quelles conditions socio-politiques et éducatives sont requises pour que l'autonomie puisse être profitable et non pas nuisibles » (Foray, 2016, p. 28-29) ? De l'existence de pensées et de pratiques adéquates de l'accompagnement dépend donc pour bonne part le fait que la balance penche plutôt d'un côté ou de l'autre à l'échelle de nombre d'existences individuelles. Et si les sociétés, les relations, les processus de subjectivation, bref le monde humain se numérise de plus en plus, il importe que l'accompagnement soit capable de se transformer selon la même dynamique, sans rien céder pour autant quant à ce qui constitue ses exigences propres et constitutives. *Quid*, donc, de la possibilité pour les postures d'éducateur et de formateur de retrouver des appuis solides et des ressources d'agir pertinentes dans un tel mouvement ?

Présence, numérique et éducation

« Le réel s'élargit à mesure que la technique le révèle », écrit Sibony (1989, p. 323). La numérisation croissante d'un certain nombre de relations en général (et de relations éducatives et formatives en particulier) hyperbolisée par la pandémie de *Covid 19*, offre en outre à notre regard le double pan suivant de cette réalité : d'un côté, donc, nous assistons à une extension continue du domaine de l'accompagnement et des exigences qualitatives comme quantitatives qui pèsent sur lui ; de l'autre côté, la diversité des modalités selon lesquelles l'accompagnement peut-être proposé (présentiel, distanciel, hybride, synchrone, asynchrone,...) augmente également. Dit autrement : les besoins de présence éducative et formative (au sens de capacité à répondre aux multiples et pluriels besoins d'accompagnement) croissent, et en leur sein la part desdites relations où la présence (au sens de situation physique dans un même lieu) est pratiquement incontournable, décroît proportionnellement.

Un des intérêts intellectuels de l'identification de cette double tendance est de nous inviter à ne pas prendre l'idée de présence comme un incontournable forcément évident et spontanément clair des postures professionnelles en éducation et formation, mais plutôt comme un enjeu complexe et problématique de notre contemporain, que la numérisation du monde rend chaque jour plus vif et que le concept d'entre-deux peut nous aider à éclairer et à mieux appréhender et négocier. Nombre de chercheurs en éducation et formation se sont d'ailleurs récemment réunis, sous la coordination de Renaud Hétier¹⁰ (2021), pour saisir cette question à la fois de manière plus systématique et depuis des perspectives scientifiques plurielles. Nous trouvons là, nous semble-t-il, un certain nombre d'éléments dont la lecture et l'analyse, en lien et dialogue avec les propositions de Sibony, peuvent nous aider à progresser dans le projet d'élucidation intellectuelle qui est le nôtre dans le présent texte.

L'ouvrage cherche en effet à nouer plusieurs fils analytiques qui concernent notre sujet, notamment que : « nos usages des dispositifs numériques posent des questions fortes à la notion de présence » (Hétier, 2021, p. 5) ; « il n'est pas impossible qu'il manque quelque chose à la médiation numérique [et] que cette médiation pose ses problèmes propres » ; qu'il importe néanmoins de « se demander si l'ère numérique bouleverse véritablement les choses [...], ou si elle ne fait qu'accentuer des tendances existantes, voire seulement les révéler » (Hétier, 2021, p. 6). Sans prétention d'exhaustivité, nombre de propositions stimulantes dont il nous faut ici tenir compte émergent et sont discutées par les auteurs. Béatrice Noel-Lepelletier (2021, p. 30) insiste par exemple sur le fait que, dans nombre de situations dont la récente pandémie a été la plus critique¹¹, la « continuité pédagogique [n'est] possible [que] grâce à l'utilisation des outils et services numériques », mais qu'ils ne sauraient être envisagés comme autosuffisants hors de tout accompagnement éducatif et formatif. Cela réactive également l'enjeu, fortement pointé par Prairat (2017), d'une éthique de l'éducation et de la formation qui donne une importance clé à l'enjeu de justice : tous les élèves n'ont pas spontanément la

¹⁰ Point qui, à notre sens, a d'autant plus d'intérêt qu'Hétier (avant de se spécialiser sur la saisie des enjeux de l'Anthropocène) a lui-même beaucoup travaillé sur les questions de présence, de médiation (2017) et d'attention (2020) en éducation et formation, en articulant des cadres compréhensifs issus respectivement de la philosophie de l'anthropologie, de la psychanalyse et de la pédagogie.

¹¹ Il faudrait ajouter à cela également nombre de situations de mobilité étudiante et d'enseignement hors forme scolaire. Ayant traité davantage ces questions ailleurs (Roelens, 2018a), nous ne faisons que signaler le point.

même « *présence à soi-même* » (Noel-Lepelletier, 2021, p. 30) dans les situations de continuité pédagogique numériquement médiée, et cela pourrait créer ou approfondir des inégalités d'apprentissages. Catherine Nafti-Malherbe (2021) montre ainsi – dans sa démarche bifide de discussion critique et sociologique des propositions de Michel Serres (2012) dans le conte philosophique *Petite Poucette* – que l'« utilisation des outils du numérique pour accéder aux savoirs [peut être aussi bien] un moyen de démocratisation des savoirs ou de domination des savoirs » (Nafti-Malherbe, 2021, p. 121). Or ce qui peut, ici, faire la différence, n'est autre, selon l'auteure, que la « présence active de l'enseignant » (Nafti-Malherbe, 2021, p. 122). De même, reconnaître la présence de l'autre dans la formation de soi, en particulier ce que l'accession à l'autonomie intellectuelle et morale doit aux influences qui les permettent, implique de *faire justice* à cet autre, comme le révèle exemplairement et négativement le cas du plagiat, que la numérisation du monde a fait entrer dans une nouvelle ère (tant quantitativement que qualitativement) (Bihan-Poudec, 2021, p. 176). Bref, si la relation d'éducation et de formation reste asymétrique (une asymétrie de responsabilité et de vulnérabilité, et non plus une hiérarchie de valeur) dans la numérisation du monde comme dans sa démocratisation, cela n'en densifie pas moins les enjeux éthiques à chacun des deux pôles de ladite relation, et plus encore du point de vue de la posture professionnelle des éducateurs et formateurs. Chacun de ces éléments, bien que succinctement présentés, vaut en quelque sorte signal de l'actualité et de la vivacité d'un champ problématique découlant d'une situation que Christelle Chevallier-Gaté, Jean-Pierre Gaté et Éric Mutabazi (2021, p. 141-142) résumant ainsi :

« Certes, les outils numériques favorisent l'attractivité, le dynamisme, la motivation, l'accès aux ressources de manière efficace et rapide, la collaboration, les échanges, etc., mais sans la présence de l'enseignant, presque rien n'est possible¹² [même si] ce dernier n'intervient plus toujours sur les modalités ou périodes d'accès à l'information [...]. Nous pouvons même affirmer que le rôle de guider, *accompagner* (nous soulignons), conseiller, initier, orienter... qui a caractérisé l'enseignant et sa présence dans l'acte d'apprentissage tout au long de l'histoire de l'enseignement/apprentissage reste immuable, même s'il se pratique autrement aujourd'hui ».

La contribution de Fred Poché, qui articule un constat que nous partageons¹³, une invitation à déconstruire ce qu'il nomme la *métaphysique de la présence* en éducation, une « mise en relief des *différentes modalités de la présence* » (2021, p. 182), et enfin une volonté de « mieux saisir la spécificité d'une forme de présence appréhendée [...] sous sa forme corporelle et charnelle (*ibid.*), est sans doute la plus féconde pour notre démarche. Poché (2021, p. 183) insiste fortement sur le fait que ce terme de *présence* « revêt plusieurs sens : présence de l'objet, présence du *sens à la conscience*, présence *à soi dans la parole* et présence dans *la conscience de soi* ». Avec une inspiration derridienne, l'auteur nous invite à déconstruire le couple *présence/absence* [...] et à interroger la crypto-hiérarchie qu'elle transporte » (*ibid.*). Autrement dit, il serait hardi de partir du principe qu'un accompagnement distanciel serait toujours de moindre qualité qu'une relation d'éducation et formation en présentiel, et, par corollaire, de faire des différentes formes d'hybridations entre les deux membres de ce couple des composés nécessairement instables et insatisfaisants. Plusieurs des propositions de Sibony quant à la posture d'entre-deux nous paraissent marquées par la prégnance de cette « métaphysique de la présence » que déconstruit Poché (2021, p. 182), ou plus exactement de sa dimension spécifiquement spatiale. « S'il y a un geste vital, peut-on lire ainsi, qui relève de l'entre-deux, du rapport entre soi et l'Autre, entre soi et d'autres figures de soi, c'est bien le geste [...] d'occuper un espace, de s'y mouvoir et d'y rester, d'y arriver et de le quitter... Question de place, de déplacement, voire de placement » (Sibony,

¹² Nous pondérerions personnellement cette formule, en fonction de l'importance que nous accordons dans nos études de philosophie de l'éducation aux contributions de l'éducation non-formelle et non-intentionnelle au devenir autonome (Foray, 2016, 2017 ; Roelens, 2022b).

¹³ « Dans le domaine de la formation se développent, aujourd'hui, de nombreuses possibilités qui permettent à l'apprenant de ne plus se déplacer dans un lieu institutionnel réservé à cet effet. Ce que l'on appelle, dorénavant, le "présentiel" se voit ainsi complété par d'autres moyens d'accès au savoir. Les "bouquets de revues" auxquels s'abonnent les bibliothèques permettent déjà à l'étudiant de consulter des documents sans pour autant se déplacer sur le campus. De même voit-on se développer des cours en lignes, des MOOC, des plateformes, des classes virtuelles qui diversifient considérablement les pratiques pédagogiques. L'enseignement distanciel donne lieu, ainsi, à de nombreuses formes d'interactions. Si certains praticiens manifestent beaucoup d'enthousiasme devant ces nouvelles possibilités offertes par le numérique, d'autres, au contraire, s'inquiètent de la dématérialisation de notre société et craignent un effacement progressif de l'humain. Ils n'alarment, alors, face à l'émergence de modèles [pédagogiques] qui restreignent de plus en plus la *rencontre effective* des personnes » (Poché, 2021, p. 181).

1991, p. 248). Ou encore : « La question du lieu d'être devient celle du lieu où l'on peut être, où l'on peut « se retrouver ».

Question de disponibilité, celle de l'espace, du temps et du je qui peut s'y tenir » (Sibony, 1991, p. 302). Cependant, il nous semble que l'auteur, en d'autres pans de son œuvre et de son livre, nous ouvre aussi sur des possibilités concrètes de dépassement de ce conditionnement de la présence, dans sa dimension éthique, à la relation dans un même lieu. Sibony (1991, p. 9) écrit ainsi, pour en souligner les limites : « Nous avons vécu et pensé jusqu'ici, sous le signe de la *différence* [...] Il y a toujours eu un trait, une frontière, qui départageait le tout, avec en deçà et au-delà, et qui *faisait* la différence ».

La pensée de l'éducation et de la formation à l'épreuve de la numérisation du monde, semble ajouter Poché, en constitue une bonne illustration. Ici, « si l'arrivée du numérique ne crée pas *le* problème, elle contribue à la complexifier considérablement » (Poché, 2021, p. 184). L'entre-deux, justement, doit permettre de sortir de telles impasses. L'accentuation de la polarisation exclusive entre *présentiel* et *distanciel* conduit ainsi de fait (ce qui est sans doute regrettable) à exclure un certain nombre de postures d'entre-deux où les professionnels de l'éducation et de la formation pourraient apprendre et réussir à être *présent à distance* dans le cadre de l'assomption de leur responsabilité d'accompagnement envers les éduqués et les formés. Poché (2021, p. 185-186) note :

« Même, si, habituellement, *présence* et absence marquent une opposition radicale renvoyant à une réalité spatio-temporelle clairement identifiée, [...] la numérisation, de tous les domaines de l'existence a contribué considérablement à brouiller cette opposition. [...] Dans notre monde numérisé se développe une forme de présence extérieure à la dichotomie *présence/absence* que Christian Licoppe¹⁴ appelle la « présence connecté¹⁵ ». [Ce n'est pas alors la] co-présence des corps et la concentration ou l'attention qui donnent consistance à la présence, mais la « fréquence des contacts et la continuité temporelle qu'ils instaurent » [...]. Dans cette perspective, « la présence ne s'oppose pas à l'absence mais au silence [...] » ».

Il y aurait donc une certaine continuité de fond – la nécessité d'un accompagnement qui, pour pouvoir être efficient et éthique, s'adresse à quelqu'un dans sa singularité et l'aide durablement à devenir et rester autonome – derrière les importantes mutations de forme des relations d'éducation et de formation qu'un monde numérique offre à notre regard et à nos analyses. La mise au jour de l'importance à accorder, pour penser ces activités sociales, au contexte où elles ont à s'effectuer comme aux ressources qu'offre la considération des postures d'entre-deux au sens de Sibony, marcherait donc d'un même pas, face à un commun défi du devenir soi-même sans cesse plus central dans la dynamique de la modernité démocratique.

De plus, tenir le rythme dudit pas en termes d'accompagnements adaptés impliquerait de prendre acte du fait que « la simple présence (le partage physique d'un même lieu) n'implique pas nécessairement une plus grande attention ou qualité de la relation » (Poché, 2021, p. 188). Hors même de toute réflexion sur les relations numériques, « de nombreuses situations d'interaction témoignent du caractère parfois fluctuant de l'attention dans le rapport à autrui (pensées passagères, irruption d'un événement extérieur, fatigue du sujet, irruption mentale d'un événement passé, projection vers l'avenir, etc.) » (*ibid.*).

Nombre de situations quotidiennes de parentalité ou d'enseignement illustrent par exemple un tel possible. D'une certaine manière, présence (au sens éthique pointé par Prairat (2017) et présenté ci-avant) et éducation/formation doivent aller de pair, et la numérisation du monde tend plutôt à renforcer le poids de cette affirmation et la conscience que nous devons en avoir pour penser et pratiquer ces activités qu'elle nous rapproche ou nous éloigne *en soi* de l'assomption d'une telle exigence. Il s'agit plutôt de multiplier les chances d'être présent et les ressources pour ce faire, et se donner les moyens en tant qu'éducateur et formateur d'être en quelque sorte présent en toute situation si besoin, comme le dialogue que propose Poché avec les analyses d'Harmut Rosa (2018) nous paraît le suggérer. « Même si la médiation par l'écran n'induit

¹⁴ Poché fait ici référence à l'article « (Licoppe et Smoreda, 2005)

¹⁵ Si la perspective de Licoppe s'érige à la jonction de la sociologie des sciences et des sciences de l'information et de la communication, nous avons-nous-même proposé ailleurs un syntagme relativement analogue - les *connexions démocratiques* (Roelens, 2018b) – pour décrire, en liant cette fois philosophie et sciences de l'éducation et de la formation, les mutations de la sociabilité à la double épreuve de la démocratisation et de la numérisation.

en aucune façon un rapport au monde en soi déficient, existe au contraire de bonnes raisons de penser qu'elle peut même l'enrichir, il paraît indéniable que les relations au monde deviennent problématiques lorsqu'elles se réduisent à un seul canal de résonance¹⁶ » (cité par Poché, 2021, p. 189). Relations présentes et distancielles ont chacune leurs apports et leurs ressources de médiations, et sans doute convient-il qu'elles se complètent et s'épaulent autant que possible, et non s'opposent ou prétendent pouvoir se remplacer sans difficultés ni pertes.

Le défi qui se présente à nous pour penser l'éducation et la formation d'aujourd'hui et de demain, est donc bien de réussir à faire vivre une telle pluralité complémentaire des manières, dans l'exercice professionnel de l'éducation et de la formation, du type de *présence* qu'invoque Prairat et dont nous avons traité en introduction. Plusieurs cadres différents existent et ont à se combiner pour échafauder, de manière dynamique et individualisée, de pareils accompagnements, et pour garantir aux éduqués et aux formés les formes plurielles de présence dont ils ont besoin de la part de leurs éducateurs et formateurs. Les politiques publiques d'éducation et de formation y ont leur part, non moins que les déontologies et les systèmes de compétences propres à chaque profession.

Cependant, comme nous l'avons montré ailleurs (Roelens, 2020), il ne se peut faire (et n'est sans doute pas non plus souhaitable) que ces indispensables étayages soient en quelque sorte omnipotents, qu'ils ne laissent rien échapper dans la définition de ce que serait une bonne posture. Car il y a aussi la liberté, l'autonomie, la créativité, l'innovation, bref, la singularité dans la responsabilité de chaque professionnel dans sa manière d'investir et de définir sa propre posture au quotidien, et cet espace, loin d'être un vide coupable, est une indispensable condition pour prétendre relever le défi paradoxal de l'*individualisation de masse* (ibid.) dans l'éducation et la formation. Les cartes et les boussoles dont lesdits professionnels peuvent et doivent disposer pour s'orienter et agir dans ledit espace ne sont pas réglementaires ou matérielles, mais bien éthiques. Progresser davantage implique donc de formuler quelques propositions quant à ce que pourrait être une éthique de l'accompagnement numérique, elle-même inscrite dans le cadre plus large d'une éthique de l'autonomie, donc aussi bien de ce qui la respecte lorsqu'elle s'exprime que de ce qui la permet ou la restaure lorsqu'elle est incertaine ou menacée.

Linéaments pour une éthique de l'accompagnement numérique

Nous ne prétendons pas ici exposer de manière systématique et détaillée ce que pourrait être une telle éthique, mais plutôt, comme le sous-titre du présent article le suggère, en donner une esquisse. En première approximation, on peut dire que deux linéaments se dégagent pour cela, et d'autant plus si l'on situe la proposition d'une telle éthique, comme nous le faisons ici, dans une perspective pratique et appliquée pouvant aider à situer et polir une posture professionnelle. Le premier est la définition d'un horizon normatif à poursuivre, autrement dit de la fin qu'il s'agira de poursuivre et dont les actes éducatifs et formatifs mis en œuvre en général, et l'accompagnement numérique en particulier, seront un moyen. Le deuxième est la proposition de ressources relationnelles permettant d'agir en tant que professionnel de l'éducation et de la formation en direction de cet horizon dans les différentes situations auxquelles lesdits professionnels, dans leur singularité, peuvent être confrontés. Nous traiterons ici du premier point - dans le prolongement de ce qui précède - par l'articulation des propositions issues de l'œuvre de Sibony et de cadres compréhensifs plus larges sur les fins et moyens de l'éducation dans les démocraties hypermodernes. S'agissant du second point, nous ferons plus spécifiquement fond sur nos travaux antérieurs sur les mutations de l'autorité dans un même cadre, et sur les ressources offertes par l'adoption d'une posture *d'autorité bienveillante* en éducation et

¹⁶ Pour saisir la centralité de ce terme dans l'analyse critique de la modernité du penseur allemand, voir notamment *Résonance. Une sociologie de la relation au monde* (2018). Voir aussi sur ce point les propositions philosophiques sur l'éducation et la formation de Rosa et Nathanaël Wallenhorst (2022), un paradigme particulièrement exploré par les chercheurs du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Formation et en Éducation et de l'Université Catholique de l'Ouest – à l'origine du livre le plus mobilisé dans la présente partie (Hétier, 2021, p. 7) – pour penser l'éducation et la formation au XXI^{ème} siècle, en particulier à l'épreuve de l'Anthropocène.

formation. Précisons que l'analyse qui suit n'a prétention à valoir que dans le cadre des sociétés démocratiques occidentales contemporaines, sur lesquelles se concentre l'ensemble de nos travaux.

L'horizon normatif à poursuivre : garantir les conditions de possibilité du devenir-sujet autonome

Pour Sibony (1989, p. 20), « une technique même neutre au départ ne l'est jamais à l'arrivée ; et si elle prend l'homme pour objet, elle ne fait pas le détail ; elle brasse la substance humaine avec ses rêves et ses repères ». En d'autres termes, ce que nous pouvons penser, dire et faire du numérique, dépend étroitement de la conception que nous reconnaissons comme juste du type de sujet et de société humaine dont l'éducation et la formation doivent contribuer à permettre l'advenue et la réalisation.

Lorsque l'éducation et la formation visent, comme c'est le cas aujourd'hui sous nos latitudes (Foray, 2016, 2017), le devenir autonome et la possibilité de vivre ensemble en démocratie (Frega, 2020), une éthique de l'autonomie susceptible de contenir une éthique de l'accompagnement numérique et permettre de s'orienter et de juger dans ces domaines se définit en référence à cet horizon normatif de progression de chaque sujet vers l'autonomie individuelle. Cette dernière doit toujours être envisagée en même temps comme *vulnérable* (nul ne peut être tenu d'y arriver indépendamment de conditions de possibilités multiples et de contextes dont il faut tenir compte) et inclusive (tout le monde peut y prétendre si ces conditions sont remplies et les contextes favorables, et il est de la responsabilité d'une société qui fait de l'autonomie sa pierre de touche, notamment *via* l'éducation et la formation, de faire en sorte que ce soit le cas). Or, justement, le devenir autonome s'effectue notamment par une série de choix que font les individus face à un éventail de propositions d'influences et de possibles de vie, d'apprentissage, d'expériences, qui leur sont adressés par ceux qui les entourent, en particulier par leurs éducateurs et formateurs. L'éthique des professionnels de ces domaines, au sens de leur permettre de juger et d'orienter leur action en référence à des principes (et notamment celui de garantir lesdites conditions aux éduqués et aux formés), rencontre ici un sens plus large que Marcel Gauchet propose de donner au vocable d'éthique au niveau du sujet humain dans sa singularité, en en faisant :

« sur le terrain de l'être-soi [...] l'équivalent de ce que le politique représente sur le terrain de l'être ensemble [...]. L'éthique, en donnant à ce terme une extension plus grande qu'à l'ordinaire, [embrasse] l'ensemble des règles qu'il est de l'essence de l'homme de se donner. L'homme n'est pas seulement un animal politique, il est également un animal éthique [...]. Il a rapport à lui-même sur le mode de la règle, des règles de tous ordres qu'il se donne et ne peut pas ne pas se donner. Elles ne lui sont pas extérieures, elles ne lui sont pas simplement imposées par la société, elles viennent d'abord de lui, alors même qu'il les reprend de la culture qui l'environne. [...] Où l'on voit que l'éthique dans ce sens large déborde de beaucoup le domaine de la moralité pour inclure aussi bien celui de l'esthétique, dans un sens non moins élargi, débutant par la présentation de soi. Il en va semblablement dans tous les cas de la constitution de soi comme soi au travers de la capacité d'action sur lui-même que l'homme trouve dans l'usage de la règle, y compris celle qui lui vient apparemment du dehors social et qu'il fait sienne » (Gauchet, 2012, p. 233).

On comprend aussi, à lire ces lignes, tout le profit que l'on peut tirer de la conceptualisation de l'entre-deux proposé par Sibony pour penser aussi bien le devenir-sujet aujourd'hui que les moyens de l'accompagner dans des conditions radicalement renouvelées par rapport à ce qu'étaient, par exemple, les conceptions traditionnelles du fonctionnement des institutions d'éducation et de formation ou même celle, dont François Dubet (2002) a bien analysé le déclin, de la première modernité. « Cela donne [par exemple] sens à des questions telles que celle-ci : dans quelle image êtes-vous *pris* ? ou : quelle image *donner* de soi... ? On peut être pris dans une image sans rien savoir de cette image. [...] Conversation d'ombres et de lumières, de traits et de retraits, portés par l'une et par l'autre ; mise en contact, *même à distance* (nous soulignons) » (Sibony, 1991, p. 265). Ricoeur (1990) l'a bien montré, pas de devenir soi sans intersubjectivité, sans rapport à l'altérité, sans éléments donnés pour construire un récit de soi et par là même, une identité. Que ce soit en *présentiel* ou en *distanciel*, dans ses relations de proximité ou en ligne, le besoin d'accompagnement et la recherche de la *présence* éthique de l'éducateur et du formateur est indissociable de cette quête de soi du sujet contemporain, peut-être plus incertaine que jamais.

Ce devenir-sujet, en effet, n'a rien d'évident et constitue une expérience périlleuse, dont les aléas sont gros de souffrances et de tensions. « La question de l'identité, aujourd'hui, ou celle de ses pertes affolées, exige certains détours de la pensée faute de quoi c'est le fantasme de l'identité pleine et solide enfin fondée sur une origine ressaisie. Et c'est alors la plongée dans l'irrationnel » (Sibony, 1991, p. 20). Il y a donc du côté de ce sujet qui doit advenir dans et par l'éducation et la formation (Meirieu, 1991/2018), dans sa confrontation à « l'image moderne [...] travaillée, calculée (« numérisée... ») » (Sibony, 1991, p. 274), à la fois un espoir (trouver des ressources de subjectivation) et un risque déceptif (ne pas trouver, finalement, ce qu'il venait chercher, car le rapport réfléchi à soi par ce truchement n'a rien d'automatique. Si cette épreuve est accompagnée, médiée par un éducateur ou un formateur en cas de besoin, il est possible d'en tirer les meilleurs profits : « grâce à l'image la valeur de la pensée se fait sentir... par son manque. La pensée resitue l'image comme transfert entre deux registres, entre deux modes de la présence » (Sibony, 1991, p. 275). C'est pourquoi, selon ce dernier (1991, p. 277), d'une part :

« on peut dire de l'image tout ce qu'on a dit sur la technique : c'est un projet relancé par ses propres limites ; un projet de faire, sans cesse confronté au désir de trans-faire ; une fuite en avant devant ses propres effets. [L'] image actuelle s'autodétruit comme médiation du fait même qu'elle l'accomplit ; elle annule sa médiation en la réalisant. Elle n'a donc comme issue que la fuite en avant, l'incessant renouvellement où se maintient le *statu quo* ».

D'autre part cependant, il existe pour ce même sujet en perpétuel devenir un autre possible, dont il faut aussi tenir compte : « Aller loin, mettre de la distance pour mettre à nu ce qui est proche, et déjà pour le voir, le percevoir. Aller produire l'entre-deux où l'espace apparaisse et où le temps devienne sensible » (Sibony, 1991, p. 305). À cela aussi, il convient de laisser l'espace nécessaire, ce pourquoi c'est bien une posture d'accompagnement – dans sa dimension seconde et son art de la bonne distance, de la présence ou de l'effacement selon le besoin, qu'il convient alors de projeter pour penser les postures professionnelles en éducation et formation.

Assumer chaque fois qu'il est besoin une médiation que le numérique seul ne peut remplacer ou compenser, accepter sans rancœur ni crainte les désintermédiations lorsqu'elles sont profitables au devenir autonome des sujets, telles pourraient être les deux lignes de fuite permettant de progresser vers l'horizon normatif de l'autonomie individuelle étayée et soutenue par le biais – important mais non exclusif – d'une éthique de l'accompagnement numérique.

Ceci étant dit, se pose la question des ressources d'action dont disposent, pour cela, les professionnels de l'éducation et de la formation. Parmi les plus précieuses de ces ressources compte assurément la posture d'autorité, et plus encore la capacité à entrer avec ceux envers qui ils ont des responsabilités dans une relation d'autorité, et il est possible que le cas de l'accompagnement numérique porte même cette proposition à son paroxysme. « Une autorité éthique suppose bien évidemment une éthique de l'autorité, écrit Gérard Guillot » (2006, p. 174). Réciproquement, une autorité rapportée, s'agissant du principe de légitimité qu'elle sollicite, à l'idéal de permettre à chacun de devenir en fait l'individu autonome dont il reçoit le statut en droit constitue un moyen privilégié, comme nous allons le voir à présent, d'agir de manière éthique, en tant que professionnel de l'éducation et de la formation, dans cette optique.

Orienter et mener l'accompagnement numérique dans la démocratie : l'autorité bienveillante

Nous procéderons ici en deux temps, commençant par présenter succinctement la conceptualisation d'autorité bienveillante que nous avons proposée dans nos travaux¹⁷, puis essayant de suggérer en quoi elle constitue une ressource précieuse tant pour penser positivement un agir professionnel pertinent dans le cadre d'une éthique de l'accompagnement numérique telle que décrite ci-avant. Nous avons ainsi proposé non plus de chercher, comme le suggérait par Exemple Hannah Arendt (1961/1972), d'enclorre ce qu'il

¹⁷ Pour des raisons d'espace de texte et d'équilibre interne du présent article, nous nous permettons de renvoyer pour plus de détail à l'exposé systématique de cette conceptualisation (Roelens, 2022a).

fallait de tradition et de conservation dans l'éducation pour que l'autorité traditionnelle puisse y garder cours, mais bien de repenser fondamentalement et globalement l'autorité dans l'hypermodernité démocratique et pour l'ensemble du fonctionnement humain-social, et d'envisager ensuite seulement ses déclinaisons sectorielles dans l'éducation et la formation.

Cela conduit à définir une telle autorité comme « toute proposition de médiation entre les individus ou entre un individu et le monde, impliquant influence d'un individu sur un autre, pouvant (si ce dernier en reconnaît la légitimité et y consent sans contrainte), participer à le rendre durablement auteur de son individualité et de son autonomie. Cela signifie donc d'admettre qu'il y a potentiellement autant d'appropriations subjectives de l'autorité qu'il y a d'individus singuliers et de relations singulières » (Roelens, 2022a¹⁸).

Ces propositions de médiations, ou encore d'influences consenties, peuvent toujours être refusées par ceux auxquels elles s'adressent, mais il est par exemple de la responsabilité d'un professionnel de l'éducation ou de la formation d'en formuler néanmoins durablement, et aussi de mettre en œuvre un certain nombre de ressources et de compétences professionnelles pour maximiser les chances qu'elles puissent constituer des appuis solides pour la progression des éduqués et des formés vers leur autonomie effective en tant que sujet. La bienveillance est une manière d'agir en ce sens, en articulant trois types d'action. Il s'agit tout d'abord de *bien veiller*, c'est-à-dire mêler présence (à nouveau au sens pointé par Prairat ci-avant) et attention pour s'assurer une suffisamment bonne compréhension du monde et des situations de subjectivisation qui s'y jouent, et construire le socle d'un agir pertinent pour les accompagner. Sur ce socle peut s'ériger la capacité à *bien veiller sur* les éduqués et les formés envers lesquels le professionnel est responsable, c'est-à-dire faire preuve envers eux de sollicitude (prendre soin d'eux) et de tact (prendre soin de la relation tissée avec eux). Enfin, il s'agit de *bien veiller à* mettre à disposition des individus ainsi accompagnés les ressources pour qu'ils puissent agir, choisir et penser de manière de plus en plus autonome, et notamment pouvoir de plus en plus orienter la relation d'autorité selon leurs besoins et envies. Autorité et bienveillance s'articulent ainsi de manière symbiotique en une posture de service et non plus de commandement (au double sens de donner des ordres et de passer une forme de commande quant au type de sujet humain qu'il s'agirait plus précisément de devenir).

« Sans l'autorité [ainsi] définie [...], comme influences et médiations consenties, il semble [en effet] difficile que la bienveillance puisse être envisagée comme un principe actif. Les dimensions « bien veiller sur » et « bien veiller à » sous-entendent [en effet] un agir, une façon concrète d'assumer des responsabilités et de contribuer à rendre auteur un autre individu. Sans la bienveillance, il y a fort à craindre que l'autorité telle qu'envisagée ici n'existe tout simplement pas, car elle ne serait pas reconnue [comme légitime et utile] » (Roelens, 2022a¹⁹).

Penser de concert présentiel et distanciel pour aborder les postures professionnelles des accompagnateurs, qui pourront mobiliser une telle autorité bienveillante comme moyen d'agir, invite ici à considérer d'une part les manières possibles de proposer ainsi des influences et médiations, d'autre part les ressources auxquelles les éducateurs et formateurs peuvent puiser pour ce faire, et ce dans toute leur pluralité féconde. Rien ne permet, dans une telle définition, d'affirmer que le bon usage d'une telle autorité tendrait plutôt vers l'une ou l'autre modalité, mais plutôt à défendre que les deux gagnent à s'articuler. Une même éthique les contient et les oriente, éthique dont les maîtres mots sont de permettre des choix et non de les orienter, et de soutenir la subjectivation sans prétendre ou tenter la prendre en main. Cela fonde, selon nous, l'intérêt d'une telle proposition conceptuelle sur l'autorité pour éduquer et former dans la démocratie, et surtout pour penser les défis pédagogiques et les questions socialement et politiquement vives du XXI^e siècle (dont la mise en place d'accompagnements numériques personnalisés n'est pas le moindre).

On peut montrer aussi (Roelens, 2018a) que nombre de conceptions antérieures voire plus contemporaines de l'autorité en éducation et formation étaient ou sont assez clairement prisées dans ce que Poché (2021) appelle, comme nous l'avons vu ci-avant, une *métaphysique de la présence*. En outre, la question de la posture physique du professionnel dans un espace partagé est ainsi souvent abordée, ou encore des jeux de tons, de gestes, d'expression, de communication non verbale que les interactions en ligne *a minima* limitent (dans le cas d'enseignement en visioconférence par exemple) ou déplacent (la possibilité de jouer sur les bouquets

¹⁸ Pagination éditeur à venir.

¹⁹ Pagination éditeur à venir.

de réactions disponibles dans les interfaces et plateformes mobilisées), et bien souvent estompent (dans le cas des échanges de courriels, les plateformes de mise à disposition de texte ou d'écriture collaborative...). La classe est en quelque sorte le lieu où de tels modèles d'autorité s'envisagent spontanément.

Plus important, ils se basent souvent sur l'idée sous-jacente d'une relation au fond imposée (en général, les élèves ne choisissent pas leur enseignant ni les enseignants leurs élèves) à laquelle il s'agit de donner une certaine teinte dans un cadre néanmoins assez strict²⁰, et non, comme c'est le cas des relations numériques distancielles, sur des possibilités importantes pour les parties prenantes de s'en échapper d'une manière ou d'une autre fut-ce en donnant l'illusion d'y prendre part. Cette dernière proposition, on l'aura compris, concerne plus particulièrement les éduqués et les formés, là où les professionnels qui les accompagnent voient le type de relations qu'ils doivent amorcer et maintenir dans ce domaine largement imposé, voire suivies/vérfifiées, par leur hiérarchie.

Il est pourtant envisageable qu'une plus grande exigence de consentement à ces relations, à leurs deux pôles, soit une perspective enrichissante. On pourrait par exemple opposer, avec Poché (2021, p. 184) ; « un certain droit à *s'absenter* » à ce qu'il considère comme une tendance à « institutionnaliser un *présentisme autoritaire* » (ibid.). En effet, dans ces registres et comme le rappelle Sibony (1991, p. 244) : « le contretemps est intrinsèque à la violence », et sape les bases mêmes de la confiance dans la relation d'éducation et de formation sans laquelle l'accompagnement ne peut être possible, et encore moins durable. Une éthique de l'accompagnement numérique et de l'usage de l'autorité bienveillance en éducation et formation dans ce cadre gagne ainsi à apporter une attention particulière à la question de la nécessité ou non de proposer telle ou telle médiation à tel ou tel moment, ou de provoquer ou non un contact présentiel ou distanciel à telle ou telle étape de la relation éducative ou formative. Sont justifiées, dans ce cadre, les actions qui favorisent l'autonomie individuelle d'autrui, et injustifiées celles qui y renoncent où y contreviennent directement ou indirectement.

On insiste en effet souvent, dans le cas de relations numériques (parfois sans doute à raison), sur le risque de captation attentionnelle que revêtent les outils numériques pour leurs utilisateurs, ou encore sur la possibilité qu'il offre à des personnes mal attentionnées de poursuivre de leur emprise leur victime dans chaque compartiment de leur existence. Gageons que les cadres réglementaires, déontologiques, éthiques, et plus globalement le professionnalisme des acteurs de l'éducation et de la formation permettent dans l'immense majorité des cas de considérer que ce n'est pas d'eux dont les éduqués et les formés doivent être prioritairement protégés dans ce domaine. Mais il est aussi permis de penser que nombre d'analyses proposées dans *Présence et numérique en éducation* (Hétier, 2021) invitent à accorder plus... d'attention, justement, au véritable défi pédagogique que représente le fait de devoir effectivement intéresser durablement et substantiellement des éduqués et des formés dans le cadre d'une relation numérique. Comme l'écrit Sibony (1991, p. 18) : « va pour une parole *désincarnée*, on veut bien la suivre un moment, s'oublier avec elle, revenir à soi, puis l'oublier ». Avoir conscience de cela invite à l'humilité dans l'assomption de la posture d'autorité dans le cadre d'un accompagnement numérique en éducation et formation, à ne rien considérer comme acquis et à toujours chercher davantage à rendre adéquate les propositions d'influences que l'on pourra formuler aux besoins subjectifs des individus accompagnés.

En ce sens, s'engager dans une profession d'éducation et de formation est sans doute aujourd'hui et plus que jamais une confrontation à l'incertitude quant à la définition d'une posture devant à la fois être singulière et fort contrainte par le but en vue duquel l'agir professionnel doit ensuite s'effectuer. Accompagnement, présence, autorité, seront des incontournables des relations que le professionnel aura à nouer avec ceux auprès desquels il assume des responsabilités. Cela aura à s'effectuer dans un monde sans cesse plus numérisé et plus dépendant, pour son fonctionnement même, de l'autonomie des sujets qui le peuplent. Nul mode d'emploi, sans doute, ne peut être proposé pour ce faire, mais une éthique telle que nous en avons esquissé les linéaments peut néanmoins contribuer à fournir des repères pour cela.

²⁰ Comme cela est caractéristique aussi bien de ce que Dubet nomme le programme institutionnel de la première modernité (2002) que de la forme scolaire présentielle (Séguy, 2018).

De la crise et de ses heuristiques plurielles

Méditons pour finir une forte proposition de Sibony (1989, p. 324) : « Une chose est claire : la peur que l'homme a du technique (c'est-à-dire de ce qu'il fait) c'est la peur qu'il a de lui-même » (1989, p. 324). Cette peur est inhérente même à la condition humaine mais, comme le montre Marcel Gauchet (2017), elle a longtemps été partiellement jugulée (ainsi que ses déploiements potentiels) dans le cadre d'un mode d'organisation des sociétés humaines qu'il nomme *religieuse* ou *bétéronome*. Dans une telle logique, les humains s'en remettent à des lois supposées extérieures, antérieures et transcendantes à sa prise pour orienter ses actions, et notamment son rapport aux techniques. Au contraire, toujours selon Gauchet, les démocraties occidentales vivent désormais dans ce qu'il nomme une *autonomie structurelle*, c'est-à-dire un monde où les individus et les collectifs humains doivent prendre en mains leur destin, se donner leurs lois, choisir et réguler leurs usages techniques par eux-mêmes, bref, devenir eux-mêmes par une série de choix pratiques, intellectuels et moraux.

Dans une telle compréhension, la numérisation du monde est elle-même inscrite dans ce mouvement historique, qu'elle révèle et hyperbolise tout à la fois. Plus globalement, le numérique est l'un des outils par lesquels nous poursuivons désormais, avec plus ou moins de succès, cet idéal d'autonomie. On ne peut progresser en sa direction sans un accompagnement adéquat, mais les données spécifiques de cette adéquation n'ont rien de figé, et exigent au contraire une adaptation constante. Celle-ci peut s'effectuer lentement et à bas-bruits, mais aussi parfois avec plus de fracas, à l'occasion de ce que nous nommons des *crises*. Or il est permis de penser d'une part que la crise sanitaire fait partie de ces moments importants *d'aggiornamento* et que mieux comprendre, à l'intersection des enjeux du numérique et de ceux de l'éducation/formation, implique peut-être d'en revenir à la compréhension même du sens profond que porte le concept même de crise (Gauchet, 2011). Rappelons ainsi que le terme grec *krisis* appartient au vocabulaire médical d'Hippocrate et désigne le moment où la nature d'une maladie se dévoile, et par extension le moment où la réalité d'un problème apparaît à celui qui sait la voir. L'intérêt d'une telle conception de la crise est d'en faire un moment décisif, appelant l'action réfléchie et dynamique ; et non la statique du constat ou de la simple désapprobation. La crise est ainsi un moment auquel doit répondre le *kairos*, soit l'action qui orientera vers la guérison et non vers l'aggravation de la pathologie (dans le cas médical originel) ou, par extension, de la sphère d'activité sociale considérée. Dans cette optique, la crise est avant tout un moment où il faudra proposer des actions collectives et/ou individuelles, exigeant dans les deux cas d'être pertinentes et adaptées à la nature des problèmes soulevés. Or ce que le parcours réflexif proposé ici révèle est que nous nous trouvons sans doute aujourd'hui dans un tel moment, où la conjugaison de la radicalité et de l'irrésistibilité de la puissance transformatrice de l'idéal démocratique d'autonomie (et de l'exigence de le rendre inclusif, *via* un accompagnement approprié) pour l'éducation et la formation, à l'œuvre à bas-bruit de longue date²¹. Apparaît désormais dans toute sa massivité et sa problématicité (Roelens, 2021a).

On sait aussi que c'est à l'aune de cette notion de crise qu'Hannah Arendt avait produit en son temps l'un des plus fameux textes de la philosophie de l'éducation au XX^e siècle et une contribution clé dans le domaine de l'analyse de ce que la modernité fait aux relations éducatives, en particulier à la relation d'autorité (Arendt, 1961/1972, p. 223-252). Pour elle :

« Une crise nous force à revenir aux questions elles-mêmes et requiert de nous des réponses, nouvelles ou anciennes, mais en tout cas des jugements directs. Une crise ne devient catastrophique que si nous y répondons par des idées toutes faites, c'est-à-dire par des préjugés. Non seulement une telle attitude rend la crise plus aiguë mais encore elle nous fait passer à côté de cette expérience de la réalité et de cette occasion de réfléchir qu'elle nous fournit » (p. 225).

²¹ Ce prisme heuristique d'une hyperbolisation de tendance transformatrice de fond de l'enseignement vers une numérisation accrue à l'occasion de la pandémie de *COVID 19* est également investi par Philippe Forest (2020) et Barbara Stiegler (2021) dans le cadre de vertes critiques de ce qu'ils jugent être la dérive néolibérale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Bien que stimulantes, il est permis de penser que ces philippiques sous-estiment souvent les ressources réellement éducatives et formatives – et donc non assimilables à un simple abandon des exigences légitimes dans ce domaine – de l'accompagnement numérique et de la présence à distance. Ayant analysé plus en détail ces éléments ailleurs (Roelens, 2022c), nous nous contentons ici de signaler le point.

Cette révélation du réel par la technique que pointait déjà Sibony, et plus encore cette mise en lumière crue des enjeux éducatifs et formatifs d'un monde autonome que la numérisation du monde nous permet de mieux percevoir, permettent d'orienter à la fois les nouvelles réponses que nous pouvons envisager face à un tel défi et les jugements éthiques que nous pouvons formuler relativement à de telles actions. Éducateurs et formateurs sont en effet en première ligne de l'accompagnement de l'autonomie individuelle en général, et de la nécessité d'apprendre à le manier désormais y compris dans sa version numérique de *présence à distance* en particulier.

« Il revient souvent aux instances responsables (instituées ou parentales) d'aider à *constituer les termes mêmes de l'entre-deux* pour en permettre le franchissement ; tout comme il faut des rives au fleuve pour y faire le projet d'un pont » (Sibony, 1991, p. 241). Relations de face-à-face dans un même lieu physique et relations numérisées constituent désormais les deux rives du fleuve de l'accompagnement du devenir sujet autonome des individus humains, qu'éducateurs et formateurs se doivent d'accompagner avec une même exigence éthique de présence, c'est-à-dire de capacité à être disponible, à être au plus proche des besoins des accompagnés dans leur actualité sans cesse renouvelée, et à leur donner des ressources permettant la progression du devenir soi-même sans prétendre le piloter ou le diriger pour autant. Savoir être présent à distance participer désormais de l'assomption de la responsabilité éducative et formative. La jeunesse de telles compétences professionnelles et surtout de leur maniement à grande ampleur ne rend les cartes et boussoles éthiques que plus nécessaires.

Nos derniers mots seront pour bien pointer le fait qu'il serait contradictoire avec le ton comme le fond de ce que nous avons écrit ci-avant, d'envisager que les professionnels de l'éducation et de la formation soient simplement laissés seuls et sommés de se débrouiller – par vocation et devoir - par leurs propres moyens pour proposer un tel accompagnement. Au contraire, leur adresser cette demande légitime par avance celle qu'ils peuvent adresser en retour aux institutions où ils exercent de les accompagner dans la confrontation à ce défi. Plus encore, cela donne aux sociétés où ces demandes s'expriment, la responsabilité d'y répondre pour pouvoir prétendre être relativement cohérentes avec leur principe de fonctionnement, et, par là même, stables et efficaces. Nous l'avons montré ailleurs s'agissant de la bienveillance (Roelens, 2021b), il ne saurait en pareille affaire avoir durablement de contradiction franche entre ce qui est *demandé* aux professionnels et la manière même dont cela *leur est demandé* par les institutions qui, en particulier dans le cadre de politiques publiques d'éducation et de formation, formulent des propositions pour répondre censément aux *demandes sociales* qui émergent dans ces domaines. Qui accompagnera les accompagnateurs ? Qui saura être, pour eux aussi, *présent à distance* lorsqu'ils en ont besoin, et comment ? Comment penser la posture d'éducateur et de formateur elle-même dans un entre-deux dont l'une des berges serait une autonomie plus assurée que celle des éduqués et des formés, et l'autre berge (que l'on minimise parfois) une meilleure conscience qu'éducateurs et accompagnateurs sont eux-mêmes en permanent devenir et aux prises avec une autonomie singulière et vulnérable ? Tel est sans doute le champ problématique – ni moins vaste, ni moins fécond potentiellement mais aussi complexe à cultiver que celui dont nous avons davantage traité dans ce texte – qui s'ouvre désormais à la réflexion et à l'action éducative et formative dans un XXI^e siècle sans cesse plus numérisé. En outre, cela soulève d'importants enjeux en termes de formation continue des formateurs et enseignants.

Bibliographie

Albero, B., Simonian, S., Eneau, J. (2019). (Dir.). Des humains et des machines : hommage aux travaux d'une exploratrice. Éditions Raison et Passions.

Annoot, E., Bodergat, J.-Y. (2016). Diriger les mémoires à distance à l'université : un levier pour la compréhension d'une dimension du métier d'universitaire ? *Distances et médiations des savoirs*, 13, <http://journals.openedition.org/dms/1329>.

Ardouin, T. (2007). Ce qui compte dans les formations à distance, c'est la présence ! Le cas du master ICF. Dans J. Wallet (Dir.), *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages* (p. 83-90). Presses universitaires de Rouen et du Havre.

- Arendt, H. (1961/1972). *La crise de la culture*. Gallimard.
- Beauvais, M. (2014). *La posture éthique en formation des adultes*. L'Harmattan.
- Beauvais, M. (2009). Penser l'accompagnement et la formation à l'accompagnement. *TransFormations*, 2, 223-238.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, n° 6, 99-113.
- Beauvais, M., Haudiquet, A. (2012). La recherche-accompagnement : des postures en retrait pour des visées autonomisantes. *Pensée plurielle*, 30-31, 165-174.
- Beauvais, M., Boudjaoui, M., Clénet, J., Demol, J. (2007). Accompagner la qualité de l'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception. Dans F. Merhan, *Alternances en formation* (p. 47-66). De Boeck Supérieur.
- Berrouk, S., Jaillet, A. (2017). Les représentations des tuteurs en FAD à l'égard de leurs pratiques et de leurs fonctions tutorales. *Distances et médiations des savoirs*, 17, <http://journals.openedition.org/dms/1795>.
- Cardon, D. (2019). *Culture numérique*. Presses de Sciences Po.
- Chevallier-Gaté, C., Gaté, J.-P., Mutabazi, É. (2021). Présence et numérique à l'université : vers un nouveau rapport au savoir. Dans R. Hétier (Dir.), *Présence et numérique en éducation* (p. 123-142). Le Bord de l'eau.
- Compiègne, I. (2021). *Le numérique*. Sciences Humaines Éditions.
- Compiègne, I. (2011). *La société numérique en question(s)*. Sciences Humaines Éditions.
- Compiègne, I. (2010). *Les mots de la société numérique*. Belin.
- Compiègne, I. (2007). *Internet. Histoire, enjeux et perspectives critiques*. Ellipses.
- Descombes, V. (1979). *Le même et l'autre. Quarante-cinq ans de philosophie française (1933-1978)*. Éditions de Minuit.
- Djeumeni Tchamabe, M. (2016). Supervision de la recherche en Afrique dans le contexte d'une formation à distance : médiations, accompagnement, approche interculturelle. *Distances et médiations des savoirs*, n° 13, <http://journals.openedition.org/dms/1289>.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Ferone, G. (2017). Effets perçus de l'engagement en formation à distance sur les pratiques et les compétences des enseignants du supérieur. *Distances et médiations des savoirs*, 18, <http://journals.openedition.org/dms/1890>.
- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, 51, 19-28.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. ESF.
- Forest, P. (2020). *L'Université en première ligne. À l'heure de la dictature numérique*. Gallimard.
- Frega, R. (2020). *Le projet démocratique*. Éditions de la Sorbonne.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*. Gallimard.

Gauchet, M. (2011). Qu'est-ce qu'une crise ? Conférence introductive du cycle des rendez-vous d'Archimède sur le thème « La crise ». En ligne : <https://webtv.univ-lille.fr/video/3103/qu8217est-ce-qu8217une-crise-conference-introductive>). Université de Lille.

Guillot, G. (2006). L'autorité en éducation. ESF.

Hétier, R. (2021). (Dir.). Présence et numérique en éducation. Le Bord de l'eau.

Hétier, R. (2020). Cultiver l'attention et le *care* en éducation. À la source des contes merveilleux. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Hétier, R. (2017). *L'éducation, entre présence et médiation*. L'Harmattan.

Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67.

Jacquinot-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation. *Distances et savoirs*, 8, 153-165.

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en *e-learning*. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8, 257-274.

Lédé, S., Chrysta, P., Mocquet, B. (2020). Une « supervision douce » : un dispositif pour les formateurs occasionnels des personnels de l'enseignement supérieur. *Distances et médiations des savoirs*, 29, <http://journals.openedition.org/dms/4876>.

Licoppe, C., Smoreda, Z. (2005). Are social networks technologically embedded? How networks are changing today with communication technologies. *Social Networks*, 27, 317-335.

Meirieu, P. (1991/2018). Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie. ESF.

Mialaret, G. (1976/2017). Les sciences de l'éducation. Presses Universitaires de France.

Nafti-Malherbe, C. (2021). Entre capital culturel et illusion numérique : quand petite Poucette rencontre le savoir. Dans R. Hétier (Dir.), *Présence et numérique en éducation* (p. 109-122). Le Bord de l'eau.

Noël-Lepelletier, B. (2021). Présence à soi dans le cadre de la continuité pédagogique : la métacognition à l'épreuve des outils numériques. Dans R. Hétier (Dir.), *Présence et numérique en éducation* (p. 13-32). Le Bord de l'eau.

Papi, C., Sauvé, L., Desjardins, G., Gérin-Lajoie, S. (2022). De la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour mieux comprendre l'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 37, <http://journals.openedition.org/dms/6904>.

Paul, M. (2021). Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ? Raison et Passions.

Paul, M. (2016/2020). La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. De Boeck Supérieur.

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.

Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan.

Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 8, <http://journals.openedition.org/dms/865>.

- Poché, F. (2021). Déconstruire la présence. Dans R. Hétier (Dir.), *Présence et numérique en éducation* (p. 181-192). Le Bord de l'eau.
- Pudelko, B. (2019). La recherche sur l'encadrement à distance en enseignement supérieur. *Distances et médiations des savoirs*, 25, <http://journals.openedition.org/dms/3401>.
- Prairat, E. (2017). Éduquer avec tact. ESF.
- Quanquin, V., Foucher, A.-L. (2016). Symétries et asymétries constitutives et émergentes dans un tutorat distanciel. *Distances et médiations des savoirs*, 15, <http://journals.openedition.org/dms/1542>.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rieffel, R. (2014). *Révolution numérique, révolution culturelle ?* Gallimard.
- Roelens, C. (2022a). *Quelle autorité dans une société des individus ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Roelens, C. (2022b). Éthicité et autonomie dans l'hypermodernité démocratique : de l'extension du domaine des œuvres de formation. *Revue française d'éthique appliquée*, 12.
- Roelens, C. (2022c). Numérisation, pandémie et vulnérabilités : Tracts intellectuels et leurs enjeux éthiques et politiques. Communication au colloque international « *La société à l'ère du COVID-19. Causes, enjeux et conséquences d'une crise* », Université de Tours, 10 au 11 mars 2022.
- Roelens, C. (2021a). Enfance (de l'humanité démocratique). *Le Télémaque*, 60, 29-44.
- Roelens, C. (2021b). Bienveillance et exemplarité. Quelques réflexions sur la formation des professeurs des écoles. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 54(1), 93-112.
- Roelens, C. (2020). Éthiques éducatives scolaires et familiales face au défi de l'individualisation de masse. Enjeux, tensions et perspectives. *Epistrophè*, 3, 67-114.
- Roelens, C. (2019). Individualisme contemporain et distance : appropriations des technologies numériques et médiation des savoirs. *Actes du colloque international ÉDUCATION 4.1 ! DIstances, médiations des savoirs et des formations*, CNED Poitiers. En ligne : <https://education4-1.sciencesconf.org/215435/document>.
- Roelens, C. (2018a). Mobilités, apprentissages à distance, cultures : quels apports à la philosophie de l'autorité ? *Contextes et didactiques*, 11. En ligne : <http://journals.openEdition.org/ced/1026>.
- Roelens, C. (2018b). Les connexions démocratiques : influences consenties et légitimité. Rendre l'individu auteur. *Actes du colloque scientifique Ludovia 2018 in Espace de publication Culture numérique*. En ligne : http://culture.numerique.free.fr/publications/ludo18/Roelens_Ludovia_2018.pdf.
- Rosa, H. (2022). *Accélérons la résonance ! Entretiens avec Nathanaël Wallenhorst*. Le Pommier.
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.
- Seguy, J.-Y. (2018). (Dir.). *Variations autour de la « forme scolaire »*. Mélanges offerts à André D. Robert. Presses Universitaires de Lorraine.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Le Pommier.
- Sibony, D. (1991). *Entre-Deux. L'origine en partage*. Seuil.
- Sibony, D. (1989). *Entre dire et faire. Penser la technique*. Grasset & Fasquelle.

Stiegler, B. (2021). De la démocratie en pandémie. Santé, recherche, éducation. Gallimard.

Tessier, L. (2019). Éduquer au numérique. Un changement de paradigme. MkF Éditions.

Verquin-Savaricau, B., Daguet, H. (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ? *STICEF*, 23, 47-75.