



La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ?

► **Béatrice VERQUIN SAVARIEAU et Hervé DAGUET**
(Civiic, Université de Rouen)

■ **RÉSUMÉ** • L'introduction de l'utilisation de classes virtuelles synchrones en enseignement supérieur n'est pas sans interroger la relation pédagogique qui en résulte et les évolutions du rôle de l'enseignant face à une nouvelle forme de dispositif de communication médiatisée. Après avoir interrogé la socialisation de la classe virtuelle par la métaphore utilisée, nous questionnons l'émancipation du diktat de la distance par la recherche de la présence en formation à partir des pratiques instrumentées. Des questions anciennes de « téléprésence » à celles actuelles de la « présence à distance », cette recherche interroge dans le recours à la classe virtuelle synchrone, le rôle de l'action et de la médiation de l'enseignant en vue de favoriser le passage vers l'apprentissage. Elle s'appuie à la fois sur des entretiens et l'analyse d'observations d'enregistrements de classes.

■ **MOTS-CLÉS** • Classe virtuelle synchrone, présence, distance transactionnelle, dispositif de communication médiatisée, multimodalité.

■ **ABSTRACT** • *This paper study an educational ICT context: the virtual classroom. We interviewed and observe blended learning teachers questioning their pedagogical practices and role. The two main foci are: First, the virtual classroom is used as a space for visual representation. What pedagogy will be use by teacher? Second, the virtual classroom is a blended learning communication device. Should we think it to be a learning or a socializing space?*

■ **KEYWORDS** • *Virtual classroom synchronous, attendance, transactional distance, ICT communication device, multimodality.*

Béatrice VERQUIN SAVARIEAU et Hervé DAGUET

La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ?

Sticef, vol. 23, numéro 1, 2016, pp. 47-75, DOI: 10.23709/sticef.23.1.2

1. Introduction

Questionner les réorganisations de la relation pédagogique dans un contexte instrumenté interroge à la fois les ruptures que l'on peut constater mais aussi les transformations de l'expérience qui en résultent, que ce soit pour l'enseignant ou l'apprenant. De ce fait, toute tentative d'introduction d'une technologie vise à développer des usages et questionne les utilisations qui en sont faites, ces dernières n'étant qu'une étape du processus d'usage (Simonian, 2008). Pour cela, le processus de médiatisation, de mise en un « dispositif de communication médiatisée » interroge tout autant l'ingénierie de formation mise en œuvre que le design pédagogique, soit comme l'affirme Peraya (2008) « deux dimensions du dispositif de formation » que sont « les fonctions et les objets ». De cette médiatisation, trois constats se dégagent, le découplage que l'on peut observer entre les activités des apprenants et celles des enseignants (Baron, 2014), la fonction enseignante en apparence « concurrencée » par les technologies (Marchand, 1998 ; Power, 2002 ; Wallet, 2006), et un amenuisement de la distinction présence/distance au profit d'une tendance à la généralisation de l'hybridation.

Nous voudrions dans cet article interroger les évolutions du rôle de l'enseignant intervenant en classe virtuelle synchrone en enseignement supérieur et les transformations des formes du travail pédagogique que l'on peut observer. Pour cela, nous interrogeons dans un premier temps, la métaphore spatiale introduite par ce terme de « *classe virtuelle* », d'autant plus quand elle se déroule à l'université. Dans un deuxième temps, pour étudier cette question de la présence, il nous a semblé indispensable de revenir sur le passage qui s'est opéré des questions de « *téléprésence* » qui se référaient aux modalités de la présence à distance dans les années 1990, à celles qui interrogent maintenant les interactions pédagogiques. Par ailleurs, pourquoi penser la formation à distance à partir du concept de présence et non plus comme jadis à partir de celui de distance ? Ainsi, nous présenterons tout d'abord notre protocole de recherche basé sur des entretiens d'enseignants mais aussi l'analyse des observations menées à partir des enregistrements de leurs classes. Puis nous définirons les expressions de l'activité pédagogique en communication et formation instrumentées. Ceci nous conduira à constater combien il est surprenant d'enseigner depuis chez soi et questionne l'espace d'intimité et de travail de l'enseignant intervenant à distance.

2. Socialisation de la classe virtuelle par la métaphore

2.1. Faire découvrir la nouveauté par le familier

Si l'appellation « classe virtuelle » fait davantage référence à l'univers de l'école qu'à l'université, nous constatons cependant que son usage est davantage répandu dans le domaine de la formation en ligne en entreprises, plutôt que dans le domaine éducatif. Selon son éditeur « Adobe Connect¹ » est conçue comme une « *solution de conférences sur le web destinées aux webinaires, ainsi qu'aux réunions et formations en ligne²* », le terme de « *réunion en ligne* » est sans doute celui qui lui convient le mieux, soit « *une application en ligne que l'on utilise pour diriger une réunion* ».

Celui de « *classe virtuelle* » s'apparente donc aux usages des formations en ligne, conçue comme une « *salle de réunion* » adaptable en fonction des activités du moment « *salle d'attente, salle de cours, salle d'étude³* ». « *Cette salle de réunion est constituée de divers volets d'affichage (modules) et composants. [...] Une salle de réunion permet aux participants de converser entre eux, de partager l'écran de leur ordinateur ou des fichiers, de diffuser du son et de la vidéo, et également de prendre part à des activités en ligne interactives* ».

La classe virtuelle qualifiée d'appellation mal contrôlée (Daguet et Savarieau, 2012 ; Daguet et Verquin Savarieau, 2014 ; Wallet, 2012) peut donc renvoyer, même si ce n'est pas son usage exclusif à un Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain, dont les usages peuvent être polymorphes et s'adapter à différentes pratiques pédagogiques. Des « *séminaires ou réunions virtuels* » aux « *webinaires* » (Power et Desjardins, 2012), ce dispositif médiatisé influencerait-il les pédagogies mises en œuvre, c'est-à-dire celles basées sur le modèle de l'enseignement en classe qui est celui de la présence (le plus souvent, transmissif, didactique et verbal) ? Le terme « *didactique* », désigne ici l'ensemble des méthodes et techniques de l'enseignement qui s'intéressent principalement aux moyens de conduire une classe ou l'enseignement d'une discipline. Autrement dit, la classe virtuelle constitue-t-elle une scène qui permet à l'enseignant de ne rien changer à ses pratiques habituelles, en poursuivant une pratique pédagogique transmissive (Jacquinot-Delaunay, 2002) ?

La « classe virtuelle » en tant que métaphore spatiale renvoie à un espace familier qui est celui de la parole du maître. Pour Beguin-Verbrugge (2004, p. 87) la métaphore permet de rapprocher les techniques nouvelles des techniques et savoirs déjà intégrés. « Les termes utilisés sont souvent des emprunts à l'univers quotidien, ce qui permet de les faire entrer dans la communication sociale ordinaire ». Il est notable que les concepteurs ont ici voulu conserver cette pratique, en introduisant une icône à cet effet (figure 1). Si théoriquement la communication orale spontanée pourrait avoir lieu en classe virtuelle, il est manifeste que la bande passante souvent trop faible oblige l'enseignant à gérer l'ouverture des micros pour l'ensemble des intervenants. C'est donc bien lui qui, comme en classe, donne la parole, mais cette possibilité offerte aux étudiants est-elle saisie ou préfèrent-ils se réfugier derrière l'écrit, comme cela se fait parfois dans les cours en présence ? Par ailleurs, les étudiants peuvent également interagir par écrit via le forum de discussion ici appelé « conversion », ou bien encore en indiquant leurs réactions ou émotions, au travers de l'affichage d'un choix d'icônes censées faciliter les interactions, dans une application appelée « définir l'état ».

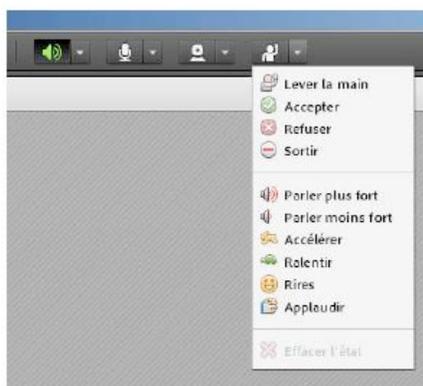


Figure 1 • L'imagerie caractéristique de la communication médiatisée

2.2. La médiatisation de la formation pour penser le projet de la distance

Intervalle mesurable qui sépare deux objets ou deux personnes⁴ ou locution adverbale qui indique une différence, le syntagme « distance » mobilisé dans le contexte de la formation est polysémique et nécessite

d'être précisé (Peraya, 2014 ; Triby, 2007). Ainsi, plusieurs tentatives ont donc été menées (Bernard, 1999 ; Bouchard, 2000 ; Fasseur, 2009 ; Garrison, 2003 ; Jacquinot, 1993 ; Jacquinot-Delaunay, 2010 ; Jézégou, 2009 ; Jézégou, 2010 ; Lesourd, 2009 ; Moore, 1993 ; Paquelin, 2011), desquelles il ressort que la distance ne se limite pas uniquement à la dimension la plus souvent retenue qu'est la dimension spatio-temporelle, mais qu'elle souligne également une absence, un intervalle à franchir, soit en formation, la non-présence physique, autrement dit la séparation des apprenants de leurs enseignants ou de leurs pairs. Ainsi, si le mot distance a pour racine « sta », ce qui est là, le lieu, il peut resserrer en son sein un vide, un « non-lieu », la distance faisant apparaître alors ce qui n'existe pas, sauf comme étant une source d'agacement, une incommodité. De la même façon que l'espace qui sépare, la distance devient alors un défi à relever, celui de relier des lieux séparés au travers d'une transaction (une action à travers l'étendue) et suppose un « tra-jet » (une traversée de l'étendue). Ce qui fait dire aux géographes : « Sans projet la distance n'a aucun sens, elle n'existe pas. Elle n'est que si elle implique une relation ; mais c'est aussitôt pour s'annuler » (Brunet, 2009, p. 15).

La distance en formation manifeste donc le décalage spatio-temporel entre l'acte pédagogique et l'acte d'apprentissage, mais cette distance se réduirait par la médiatisation de l'enseignement, soit par la conception et la mise en œuvre de dispositifs de formation, « processus dans lesquels le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante » (Charlier *et al.*, 2006). Du cours par correspondance (texte écrit sur support papier), puis de l'enseignement à distance assisté par l'audiovisuel (documents écrits + enregistrements audio et vidéo), en passant par l'ordinateur (documents écrits + enregistrements audio et vidéo + des fichiers informatisés sous forme de didacticiels), l'arrivée du web accélère le processus de médiatisation de l'enseignement, que l'on peut définir comme le renforcement de la présence intervenant dans les dispositifs de formation à distance ou hybride (Ardouin, 2007), ou comme une distance de plus en plus neutralisée par la facilitation de la mise en relation et les possibilités d'interactions offertes (Dewey, 1938 ; Martin *et al.*, 2012). Nous accordons également une attention toute particulière aux travaux de Moore portant sur la « distance transactionnelle » (Savarieau et Daguët, 2013a ; Savarieau et Daguët, 2013b) qui comptent parmi ceux qui contribuent le plus à clarifier les enjeux de l'enseignement à distance ; la distance relevant bien d'une conception pédagogique (Moore, 1993, p. 23). Le degré de distance transactionnelle est déterminé par trois variables clés

qui sont le « dialogue » et la « structure » de l'enseignement, mais aussi le « degré d'autonomie » des apprenants (Moore, 1989, p. 4). Pour ce dernier, la relation pédagogique idéale entre enseignants et apprenants se définit comme un échange d'idées, dans le même sens que Holmberg (1983) qui parle « d'une conversion de nature didactique guidée et dirigée ». Dialogue et structure sont donc deux variables indépendantes, mais Moore insiste beaucoup sur la diversité des distances qui peuvent en résulter (Moore, 1983, p. 158). Ce qui fera dire à Garrison et Bayatou (1987, p. 14) que : « Le plus important dans la formation à distance n'est pas la non-continuité de la nature de la transaction, mais bien l'expérience éducative elle-même [...]. Le concept crucial et central dans l'enseignement à distance est, par conséquent, le contrôle – le produit d'une série d'interactions complexes qui influencent et déterminent les résultats de la formation ».

Concernant le choix de la classe virtuelle synchrone, le contrôle consiste à :

- 1) respecter les horaires fixés ;
- 2) faire face en direct à d'éventuels dysfonctionnements ;
- 3) tenir ses objectifs pédagogiques tout en réagissant en direct à toutes sortes de questions.

C'est également, tant au niveau technique qu'humain, s'habituer à la pression générée par la conjonction de la synchronie et de la multimodalité (nombre d'applications, documents et interactions à gérer simultanément), ce que Develotte et Mangenot (2010, p. 6) qualifient de « pression temporelle ». À de nombreuses reprises, nos interlocuteurs ont souligné qu'en direct, aucune perturbation n'est acceptable, sous peine d'une perte de contrôle de la classe virtuelle, mais qu'ils apprenaient à faire face à l'imprévu et à connaître les applications qu'offre cet objet.

2.3. L'émancipation du diktat de la distance par la recherche de la présence en formation via les pratiques instrumentées

Les possibilités offertes par l'introduction des nouveaux médias dans les formations en ligne, invitent à ne plus raisonner les situations d'apprentissage à partir de la distance perçue, mais plutôt en terme de distance vécue, soit à concevoir de nouvelles proximités (Fasseur, 2009 ; Henri, 2011 ; Jézégou, 2010 ; Paquelin, 2011 ; Peraya, 2014). Les dynamiques interpersonnelles d'échanges favorisent-elles l'activité au sein du dispositif et l'élaboration de cadres d'expériences partagées et parfois co-construites (Goffman, 1991) ? Quelle est l'importance du dialogue et de la

transaction dans la réussite des apprenants (Metzger, 2004)? De cette façon, en partant de la définition de l'enseignement dans les pratiques instrumentées proposée par Moore (1972, p. 76), nous considérons qu'il s'agit de: « l'ensemble des méthodes pédagogiques dans lesquelles l'acte d'enseignement est séparé de l'acte d'apprentissage incluant toutefois la communication entre le professeur et l'étudiant qui sera facilitée par l'usage du matériel imprimé, mécanique, électronique ou autre⁵ ». Nous soulignerons le rôle crucial de la prise en compte des situations des apprenants et l'importance des interactions dans la temporalité des échanges et dans celle de la formation (Papi, 2014). Les travaux de Garrison (2009) soulignent le rôle pivot de la présence pour développer les apprentissages en ligne. Cette présence se décline selon trois dimensions : socioaffective, cognitive et pédagogique. Pour Jézégou (2014, p. 119): « Ces trois dimensions seraient en interdépendance, tout en jouant un rôle spécifique dans le fonctionnement du système global qu'est la présence en e-learning ». Ainsi, comme Paquelin (2011), nous retenons le rôle majeur de la présence à distance, comme condition d'efficacité des dispositifs de formation.

3. La classe virtuelle un dispositif de communication et de formation médiatisées

3.1. Des questions de « téléprésence » à celle de « médiatisation » de la formation

Repenser la relation pédagogique afin de renforcer la présence à distance, nécessite la mise en œuvre d'une communication éducative médiatisée qui s'appuie sur des objets techniques qui, outre la dimension technique, articulent le social et le symbolique. Cette communication médiatisée semble chercher à « triompher de l'absence », comme l'indiquent les travaux devenus incontournables de Jacquinet (1993, p. 64), dans lesquels elle questionne par exemple « la transposition machinale et machinique de l'acte éducatif, à travers divers substituts » qui bien souvent « continue de se référer au modèle paradigmatique du dialogue maître-élève ». Mais après avoir interrogé les six types de distance, elle reviendra sur l'idée d'une « médiation technologique » afin de recentrer le débat sur la nécessité de faire circuler les signes de la présence (Jacquinet Delaunay, 2002).

De l'autre côté de l'Atlantique, ce sont les travaux de Henri (1989, p. 35) sur la téléconférence qui interrogent les transformations des comportements et des rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant et qui

donnent lieu à trois types de situations pédagogiques, dont l'objectif est de renforcer et d'enrichir la démarche d'apprentissage grâce à des interactions accrues entre les pairs, tuteurs et autres intervenants.

Cette centration progressive sur la présence au lieu de la distance, constitue donc une évolution, dans laquelle les travaux sur les questions de « téléprésence », caractéristiques des années 90 (Feenberg, 1989 ; Harasim, 1990 ; Hiltz, 1986 ; Henri, 1989 ; Lamy, 1985), ont joué un rôle majeur. Peu à peu, avec le renforcement du nombre des dispositifs médiatisés, c'est le rôle joué par les médias qui est interrogé, au travers de l'analyse de la médiatisation et de la médiation, où se construisent à la fois les connaissances dans une négociation sociale, et les nouveaux rôles des apprenants et des enseignants (Barbot, 2003 ; Charlier *et al.*, 2006 ; Henri, 1992 ; Henri et Kaye, 1985 ; Peraya et Dumont, 2003).

3.2. Le travail pédagogique instrumenté, médiation et médiatisation : deux formes d'interactivité, fonctionnelle et intentionnelle

Nous basant sur la définition du terme de « dispositif » proposée par Peraya (1999, p.153), nous définissons la classe virtuelle comme étant un « dispositif de communication et de formation médiatisées », soulignant ainsi la double nature communicationnelle et formative de l'outil, soit comme : « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres ». Nous interrogeons la communication médiatisée que l'on peut y observer, soit le « médium », en tant qu'intermédiaire obligé qui rend médiatare la communication entre les interlocuteurs (documents numériques comportant images, textes, vidéos, sondages), mais aussi le « média » et le « médiateur ». Le premier correspond aux moyens de communication de masse et le second au passeur, au facilitateur, mais non à un filtre incontournable. Ainsi, selon la définition d'Anderson (1988, p.11), un dispositif médiatique est : « Une activité humaine distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l'action ». Communiquer ne consiste donc pas uniquement à transmettre des messages (un contenu dans le domaine de la formation), mais constitue fondamentalement un acte social qui s'inscrit dans le jeu des interactions entre apprenants et enseignants. Outre le ton, la formulation, le mode du discours (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif), la spécificité de cette communication doit s'adapter aux caractéristiques du public visé. Par conséquent, loin de constituer une fin en soi, les pratiques

pédagogiques instrumentées doivent démontrer leur plus-value et favoriser les pédagogies de l'apprentissage plutôt que de les restreindre, et être centrées sur le rapport apprenant-savoir. En cela, elles interrogent à la fois l'activité de l'apprenant dans sa construction du savoir et le rôle joué par l'enseignant dans ces apprentissages. « Ce sont des pédagogies des moyens d'apprendre, de la réussite, qui nécessitent la mise en place d'une instrumentation pédagogique et didactique avec médiation de l'enseignant » (Altet, 1997, p. 15).

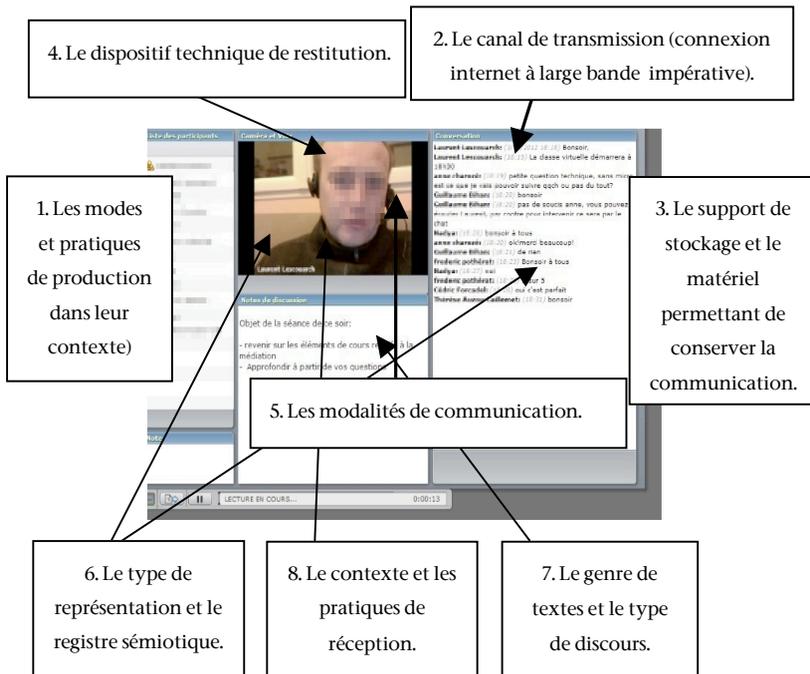


Figure 2 • Le dispositif de communication médiatisée de la classe virtuelle « Adobe Connect »

De ce fait l'analyse de la pédagogie qui passe par une communication médiatisée, interroge les composants du dispositif; démarche qui a été opérée par Peraya (1999, p.158) et dont nous reprenons ci-dessous les caractéristiques (figure 2) :

- 1- les modes et pratiques de production dans leur contexte (individuel, collectif, institutionnel, privé, contraint ou volontaire) ;

- 2-le canal de transmission duquel découlent des contraintes techniques (conduction aérienne, onde hertzienne, réseau bande large);
- 3-le support de stockage et le support matériel permettant de conserver la communication (disque dur, plateforme);
- 4-le dispositif technique de restitution (écran de projection, écran, ordinateur, haut-parleur, microcasque);
- 5-les modalités de communication (directionnalité de la communication, son caractère synchrone ou asynchrone, le degré de visibilité et d'audibilité des interlocuteurs, la simultanéité des messages reçus et émis);
- 6-le type de représentation et le registre sémiotique (signes, icônes ou indices de la présence);
- 7-le genre de textes et le type de discours;
- 8-le contexte et les pratiques de réception (dont les règles intériorisées du domaine scolaire influencent considérablement les échanges en contexte de formation et que nous avons en partie décrite plus haut).

Ces constats nous conduisent à devoir substituer à la conception maintenant datée d'acteurs humains reliés par un médium instrumental, celle d'une conception de la médiation en tant que dispositif hybride, soit un ensemble associant de manière plus ou moins stable, l'humain et le non humain, mais où les conditions de « *présence* » des acteurs et actants peuvent varier sur le continuum qui va de la présence physique et concrète jusqu'à son existence comme objet de discours seulement. Le concept de dispositif nécessite de repenser les rapports entre le symbolique, le technique et le relationnel (Charlier *et al.*, 2006): « Le dispositif ne prend sens que s'il est vécu et expérimenté par le sujet ». L'introduction des classes virtuelles modifie et nécessite de repenser les dispositifs de formation; qui associent selon le cas, cours en ligne, temps présents (formation en présence, regroupements), ou bien encore visioconférences. Nous retiendrons pour notre part, d'un côté, la relation sociale propre de l'interaction ou de la médiation et, de l'autre, le simple échange d'informations entre deux machines, soit l'interactivité (Sansot, 1985, p. 87). Ainsi, l'interactivité qui gère le protocole de communication entre l'utilisateur et son ordinateur relève de « l'interactivité fonctionnelle », tandis que celle qui gère ce protocole entre l'utilisateur et le concepteur de l'outil est désignée sous le terme « d'interactivité intentionnelle ».

4. Problématique, hypothèses et méthodologie de la recherche

4.1. Problématique et hypothèses de recherche

Les approches pédagogiques qui se déclinent en classes virtuelles synchrones dépendent très largement de l'étendue de l'autonomie qui est laissée à l'apprenant, et à la part prévue pour les activités de soutien prévoyant des interactions avec intervention humaine. Nous insistons par ailleurs sur l'importance du rôle central joué par l'apprenant, car tout exercice d'accompagnement repose sur une coopération entre le formé et le formateur, et donc sur un travail personnel préalable de l'apprenant, sans lequel les interactions ne peuvent être que réduites.

C'est pourquoi, nous retiendrons la problématique et les hypothèses suivantes : Le recours à la classe virtuelle synchrone permet-il de constater le rôle primordial de la médiation de l'enseignant ?

Notre première hypothèse sera la suivante : L'enseignant en classe virtuelle synchrone n'adapte pas sa pédagogie au fait d'intervenir dans un dispositif de communication et de formation médiatisées.

Notre seconde hypothèse sera : L'enseignant en classe virtuelle synchrone peut faciliter l'interaction et l'action chez les étudiants.

4.2. Méthodologie de la recherche

4.2.1. Présentation du protocole de recherche

Notre méthodologie de recherche s'appuie d'une part sur des entretiens réalisés auprès de quatre enseignants du département des sciences de l'éducation et d'autre part sur l'analyse des observations menées à partir d'enregistrements de leurs classes. Les entretiens semi-directifs ont été construits autour d'un guide permettant aux enseignants d'évoquer dans un premier temps leurs rapports et expériences des technologies. Dans un second temps nous leur avons demandé d'évoquer leurs activités en classes virtuelles. Nous cherchons avant tout à observer au travers de celui-ci, les représentations et degrés de maîtrise des technologies et de la classe virtuelle synchrone en particulier, mais aussi ce que nos interviewés définissent comme étant leur activité.

Le guide d'entretien a été construit au travers de 3 axes nous permettant de donner des indicateurs concernant le degré d'usages des technologies de ces enseignants. Les trois niveaux étaient les suivants :

Tableau 1 • Grille d'analyse des entretiens et de l'observation des classes virtuelles

Vérification des hypothèses		Entretiens	Observations de classes virtuelles
1- Nature spécifique de la communication médiatisée	H1	Ce qui pose parfois des problèmes. Je ne m'étais pas rendu compte, je ne suis pas trop en difficulté avec les technologies.	L'enseignant utilise les différentes fonctionnalités du logiciel. Il gère à la fois son module de communication mais également les étudiants (audio/vidéo/écrit).
2- Aménagement de la classe virtuelle : le fond au sens classique du terme « faire cours »	H1	Bien souvent on avait quelques questions à l'avance, via le forum, pour organiser notre <i>chat</i> d'une heure sur le cours et puis la technologie ayant avancé, il s'est transformé en classe virtuelle.	L'enseignant a construit son intervention autour de questions posées en amont.
3- Animation qui en résulte et ses obstacles.	H1	J'avais préparé je ne l'avais pas fait en PDF je crois, j'étais obligée de partager mon écran, et du coup ils voyaient mon diaporama mais aussi tout ce qu'il y avait en dehors du diaporama.	L'enseignant n'arrive pas à utiliser la ressource qu'il avait préparée il doit trouver une solution alternative pour la projeter aux étudiants.
4- Aménagement de la classe virtuelle, la forme visuelle (l'interactivité avec les applications).	H2	Bon, je ne suis pas très à l'aise avec cette idée. Mais, bon, je m'y suis faite. Je me mets dans mon bureau chez moi. Derrière il n'y a que des bouquins.	L'enseignant fait sa classe virtuelle assise à son bureau, dos à sa bibliothèque.
5 - Gestion du groupe classe et la pédagogie mise en œuvre.	H2	Je trouve que contrairement à ce qu'on pourrait penser, ces classes virtuelles sont un très bon outil pour créer de l'interaction.	L'enseignant réserve des temps spécifiques pour susciter l'interaction.
6- Collaboration entre les pairs, enseignants et autres intervenants.	H2	Je les mets en travail collaboratif. Soit en individuel soit en travail collaboratif. Là je suis dans une phase asynchrone où le synchrone est totalement complémentaire de l'asynchrone dans ma pratique.	Dans sa séquence l'enseignant alterne des phases asynchrones hors classe virtuelle (forum, messagerie) et des phases collaboratives en classe virtuelle.

Usages personnels des technologies (ordinateur, internet, Smartphones...); usages professionnels des technologies (préparation, pendant, après les cours ou encore pour ou avec les étudiants); usages spécifiques des classes virtuelles dans la pratique professionnelle. Élaboré dans une posture très proche de la non-directivité au sens rogerien du

terme (Blanchet *et al.*, 2013 ; Ghiglione et Matalon, 1978), ce guide a pour but de faire émerger les traits de l'expérience et de la professionnalité enseignante en enseignement supérieur qui seront exprimés au cours des entretiens.

Nous cherchons avant tout à observer au travers des discours tenus, les représentations, l'expérience du métier et des technologies. L'autre versant de notre protocole de recherche concerne l'analyse d'un échantillon de classes virtuelles synchrones, au regard des propos recueillis lors des entretiens. Notre intention est qu'au travers de ces observations nous puissions confronter « le faire et le dire » (Blanchet, 2003). Pour cela, nous avons construit cette grille d'analyse préalablement à l'entretien de nos interviewés et à l'observation de leur classe (tableau 1).

Le choix d'un échantillon hétérogène permet de croiser le point de vue des « expérimentés » et des « novices » au sein de ce dispositif de formation à distance. Notons que cette recherche s'apparente à une « recherche-action-formation », au sens décrit par Charlier (2005, p. 260), c'est-à-dire à la volonté d'apprendre afin de changer des pratiques d'enseignement. Les auteurs se reconnaissent dans un positionnement de « chercheurs-acteurs », selon la classification proposée par Kohn et Nègre (2003, p. 12). Dans cette recherche, le projet s'est organisé en quatre temps en interaction, 1) un temps d'action correspondant à la collecte d'informations auprès d'enseignants, 2) un temps de construction de la problématique, 3) un temps d'élaboration du cadre conceptuel et du dispositif méthodologique, qui a débuté avant l'action pour prendre fin après celle-ci (notamment à la suite d'autres travaux déjà conduits sur la classe virtuelle), 4) un temps de rédaction.

4.2.2. Présentation des interviewés

Notre premier interlocuteur (I1) est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation depuis 6 ans. Âgé d'une quarantaine d'années, il était auparavant professeur des écoles. Il a introduit les classes virtuelles dans ses interventions depuis trois ans et affirme en animer de 10 à 15 par an, dans différents diplômes. Il se dit très intéressé par les technologies depuis l'âge de 14 ans et déclare les avoir assez rapidement associées à ses enseignements : *« C'est une question qui m'a toujours intéressé. [...] J'ai toujours perçu les TICE comme un outil au service de la pédagogie. Initialement d'éducabilité cognitive et ensuite au service de la pédagogie. Donc moi j'en utilisais, quand j'étais un instit, j'utilisais énormément les TICE. Je les utilisais pour remplacer l'imprimerie de Freinet, avec mes élèves du côté de la lecture.*

J'utilisais ça aussi comme base documentaire». Il est très investi dans une réflexion entre usages des technologies et pédagogie.

Notre deuxième interviewée (I2) est une enseignante-chercheuse d'un peu plus de cinquante ans et exerçant à l'université depuis une dizaine d'années. Elle a également été professeur des écoles. Elle explique avoir commencé les classes virtuelles, dans la continuité de ce qu'elle effectuait auparavant dans le cadre de *tchats*, mais qu'elle a tout de suite accepté ce changement, car le *tchat* ne lui plaisait pas : « *Déjà, à l'origine des classes virtuelles, il y a les tchats le soir entre 21 heures et 22 heures qui portaient sur le cours. [...] Bien souvent on avait quelques questions à l'avance, via le forum, pour organiser notre tchat d'une heure sur le cours et puis la technologie ayant avancé, ça s'est transformé en classe virtuelle de façon facultative, mais j'ai tout de suite accepté parce que le tchat me plaisait moyen. Je préférerais parler plutôt que de taper sur une machine* ». Cette description très imagée de l'usage des classes virtuelles est intéressante, car on le constate, ici c'est la possibilité d'échanger oralement avec les étudiants qui motive notre interlocutrice, par ailleurs la classe virtuelle s'insère dans un dispositif de formation médiatisée, elle est utilisée en lien avec le contenu d'un cours préalablement déposé sur une plateforme et un forum dans lequel il est possible de déposer « *des questions à l'avance* ».

Notre troisième interlocuteur (I3) est un attaché temporaire d'enseignement et de recherche âgé de 29 ans qui est en train de finir sa thèse. Il enseigne à l'université de Rouen depuis deux ans et n'a pas choisi d'intervenir en classe virtuelle, mais il y fut contraint par son service, ceci correspondant aux nécessités prévues dans le dispositif pédagogique de la formation concernée. « *Disons, quand je suis arrivé, quand on m'a expliqué que je devrais réaliser des classes virtuelles j'étais un petit peu perplexe... J'avais quelques appréhensions* ». Il reprend : « *J'ai réalisé la classe virtuelle de cette première séance de séminaires avec les M1, avec un seul étudiant en face de moi. En décidant de m'adresser à tout le monde étant donné que la classe virtuelle était enregistrée. [...] Avec un seul étudiant en face de moi. C'était extrêmement compliqué, j'avais tendance à parler à la personne alors qu'en même temps j'essayais de m'adresser à tout le monde* ». Pour ce dernier, ce qui semble compliqué en classe virtuelle est de savoir à qui s'adresser et avec qui interagir. Entre les étudiants réellement présents et le nombre potentiel des destinataires, il note un écart qui le déroute, « *Mon objectif était en quelque sorte de faire un cours à des étudiants qui n'étaient pas présents* ». Il conclut de lui-même : « *Ça faisait parfois une sorte de dialogue de sourds* ».

Enfin, notre quatrième interviewée (I4) âgée de 31 ans, docteure en sciences de l'éducation, est également attachée temporaire d'enseignement et de recherche n'ayant pas choisi d'intervenir en classes virtuelles. Elle explique avoir appris sur le tas mais tout en ayant travaillé en équipe avec d'autres collègues plus expérimentés : « *Pour ma première classe virtuelle j'avais 40 étudiants. Donc c'était ma première et c'était trop déroutant pour moi. Par contre la deuxième j'ai essayé un peu d'alterner différents médias, donc diaporama, vidéo, questions-réponses, j'ai essayé d'utiliser les outils, disons le sondage, je me rappelle des pourcentages qui s'affichaient et donc la troisième j'étais en co-animation avec un collègue. Là j'étais plus à l'aise pour essayer justement toutes les possibilités que j'ai découvertes avec Connect* ». Ce qui nous semble intéressant à noter c'est qu'aucune classe virtuelle ne se ressemble, voire même qu'il n'existe pas un seul modèle d'intervention au sein d'une même classe virtuelle. Les activités pédagogiques visées peuvent faire alterner des travaux de présentation de travaux, des temps de travail en groupe et des moments d'accompagnement plus individualisés au travers de temps de régulation.

5. Les expressions de l'activité pédagogique en communication et formation médiatisées

5.1. Présentations des résultats

5.1.1. Les expressions de la nature de la communication médiatisée

Nos interlocuteurs expriment très clairement deux choses quant à la nature de la communication médiatisée caractéristiques de la classe virtuelle. Les nombreuses possibilités de communication que nous avons précédemment décrites semblent constituer pour trois d'entre eux plutôt une difficulté, face aux flux des informations à traiter (visuels et auditifs), mais ces propos sont également à mettre en relation avec une non-maîtrise affirmée de l'outil. (I3) : « *On se dit du jour au lendemain vous passez à l'écran vous devez gérer le live. Je trouve qu'il y avait beaucoup de choses à gérer ça m'a permis de me concentrer sur ma voix et les documents à partager* ».

Il est également intéressant de souligner que la possibilité offerte de pouvoir s'exprimer oralement, constitue une véritable satisfaction exprimée par deux d'entre eux, comparativement à l'usage du *tchat*. Nous retiendrons deux expressions, pour la première, (I1) : « *Ce n'est plus la médiation par le clavier, c'est la médiation par le langage* », pour la seconde, (I2) : « *Je préférais parler plutôt que de taper sur une machine* ». Le langage

écrit est ici attribué au clavier ou à la machine plutôt qu'à celui qui en rédige le contenu. Cela pourrait-il signifier que pour la moitié de nos interlocuteurs, la communication médiatisée en classe virtuelle est plus aisée comparativement à d'autres usages (*tchats*), puisqu'elle semble parfois se faire oublier ? Il semble par ailleurs que les possibilités importantes d'interactions en communication médiatisée accélèrent le rythme des échanges et la nécessité d'être réactif. Se pose au final de façon accrue la question du cadre d'intervention et du contrôle du dialogue afin qu'il puisse être source d'apprentissage.

5.1.2. L'aménagement de la classe virtuelle : les expressions de la médiation de l'enseignant

Pas de cours magistral, mais une idée maîtresse qui ressort des propos de l'ensemble des personnes interviewées : l'anticipation et la nécessité d'une véritable préparation de l'intervention, afin de pas rester dans du transmissif. (I1) : *« Je prépare la consigne et je l'affiche sur le tableau blanc, je leur laisse prendre connaissance de la consigne. Ensuite j'essaye de vérifier la compréhension de la consigne. En deuxième partie de la classe virtuelle, je leur explique et fais avec eux une première amorce de piste de résolution, de réflexion et là mon boulot est un boulot de médiation ».*

La classe virtuelle est perçue le plus souvent en tant que média utile pour le tutorat. (I2) : *« Je passe par l'animateur de plate-forme, pour dire aux étudiants : Voilà, à telle date il y aura la classe virtuelle. Avez-vous des questions à poser au préalable ? Il y a de toute façon pendant la classe virtuelle des questions auxquelles je ne m'attendais pas, mais auxquelles je réponds sur le vif, donc c'est un vrai échange, très riche, c'est très intéressant et ça dure une heure ».*

L'enseignant peut alors devenir médiateur dans la compréhension du contenu du cours. La classe virtuelle n'est donc pas dans les situations pédagogiques observées, le transfert d'une classe traditionnelle dans une modalité à distance, mais bien un espace de travail dans lequel l'intervention de l'enseignant doit être pensée différemment. (I1) : *« En fait, les classes virtuelles, je ne les ai jamais vues comme un outil de type classe, c'est comme un espace dans lequel on organise du travail pédagogique ».*

5.1.3. L'expression de l'animation qui en résulte et ses obstacles

Sont ici mises en évidence les contraintes techniques liées aux environnements médiatisés d'apprentissage, mais surtout à la non-

maîtrise de l'ensemble des applications offertes par l'outil, mentionnée par trois de nos interlocuteurs. Cette expérience de la non-infaillibilité de l'outil et de son utilisateur rappelle, s'il en est nécessaire, qu'il ne s'agit pas d'une pratique magique mais bien d'un exercice qui nécessite un entraînement et le développement de nouvelles compétences.

(I2) affirme par exemple : « Une fois je n'avais pas de réseau. Mais en même temps, quand je dépends de la technique ça m'angoisse. Donc, si je ne suis pas au rendez-vous parce que la technique ne marche pas je suis vraiment très déstabilisée ! » D'autres contraintes exprimées sont parfois incontournables car faisant partie de la conception de l'outil, comme c'est le cas ici : (I3) « J'aimais bien l'idée qu'ils pourraient prendre la parole quand ils le veulent, mais sans lever la main ».

5.1.4. Les expressions de la forme visuelle de la classe virtuelle : enseigner à la maison, une situation exceptionnelle

La forme visuelle donnée à la classe virtuelle peut être qualifiée de design pédagogique, mais notons au passage que la question de la forme visuelle donnée à la classe virtuelle va bien plus loin et touche même à la question de l'environnement d'apprentissage, soit à la mise en scène et au décor dans lequel ont lieu les séminaires virtuels.

5.1.4.1. L'université chez soi, une réalité dérangement

Nos quatre interlocuteurs expriment unanimement leur étonnement de pouvoir réaliser leurs cours depuis chez eux. Pourtant aguerris aux formations hybrides, le fait de donner à voir leur « chez eux » constitue pour chacun un changement qui interroge. L'expression « télétravail » est même prononcée, soit comme la faculté de mener son activité d'enseignement en dehors d'une situation accoutumée, marquant là la séparation avec l'institution. (I1) : « C'est globalement toutes les questions comme pour le télétravail. Globalement on a l'intimité. C'est-à-dire que les étudiants quelque part, ils voient chez toi ! ». (I2) : « C'est quand même assez déstabilisant d'être au boulot alors qu'on est chez soi, sur des créneaux horaires pas habituels ».

Nous le voyons, derrière les questions d'intimité, c'est aussi les signes de l'institutionnalisation et du professionnalisme qui sont interrogés, deux de nos interviewés ayant ressenti la nécessité de positionner derrière eux une bibliothèque et un troisième, après avoir imaginé un « drap estampillé du logo du campus Forse », comme c'est le cas en salle de

visioconférence, à l'université, s'est positionné au dos de son canapé, soit dans un environnement neutre. (I2): « *Je me mets dans mon bureau chez moi. Derrière il n'y a que des bouquins. Donc ça fait très sérieux. Parce qu'il faut faire attention à tout. On est quand même chez soi quoi! Donc ça pose problème aussi... Problème d'intimité. On est au boulot, mais on est chez soi* ». (I4): « *Partager la vidéo c'était rentrer dans ma chambre. Donc je me dis tu as toujours ta bibliothèque derrière toi* ».

Apparaît ainsi, la nécessité de se référer à un espace qui n'est pas celui de la maison, dans une logique de rupture ou de passage par rapport à l'environnement ambiant, comme l'indique très explicitement (I3): « *Il est nécessaire de construire un petit rituel, un cadrage pour que depuis chez soi, l'enseignant puisse créer cette structure et rentrer dans son rôle, en quelque sorte. Sortir de son espace intime et rentrer dans un espace public. C'est comme si on amenait nos étudiants dans notre salon. Il n'y a pas de rupture entre vie privée et vie professionnelle. On est dans un salon et d'un seul coup on rentre dans une classe* ».

Enfin, ce qui est classiquement signalé pour les étudiants à distance, est également interrogé ici, soit l'organisation familiale, notamment le non-partage d'un bureau, d'un réseau internet ou d'un ordinateur, durant le temps de la classe virtuelle. Nous avons l'impression que certains lieux et le réseau informatique, sont au moment de la classe virtuelle sanctuarisés (lorsque les autres membres de la famille sont présents). (I1) affirme par exemple: « *Il y a des moments on ne peut pas parler à la maison! En tout cas on ne fait pas les clowns à ce moment-là! On ne va pas euhhh... Ouvrir les portes! On sait qu'il y a un truc particulier à la maison* ». (I2): « *Ce soir personne dans la maison utilise l'ordi sauf moi* ». (I3): « *Alors j'ai fait en sorte à chaque fois de, de n'avoir personne chez moi le jour J. Moi j'ai un deux-pièces. Si il y avait des gens ça se verrait tout de suite* ».

5.1.4.2. Être vu sans voir, l'absence de retour visuel pour l'enseignant

Un premier constat qui a son importance : si les enseignants sont vus par les étudiants, l'importance de la taille des groupes accueillis (de dix à cinquante personnes), fait qu'il est impossible qu'ils puissent tous brancher leur webcam sans saturer la bande passante. Pour cette raison, l'enseignant est vu, mais il ne voit pas tous ses étudiants, ils sont représentés par leurs noms et prénoms.

Trois de nos interlocuteurs ont particulièrement abordé cet aspect du visuel dans la communication à distance. (I1): « *Moi je pense qu'il y aurait un vrai plus, c'est une demande de certains enseignants à ce qu'il y ait la réciprocité des regards* ». (I2): « *Parce que bon l'étudiant lève la main, on lui donne la parole, on l'entend... Mais je me suis dit, peut-être qu'on peut le voir! Parce que ça m'a gênée de ne pas le voir* ». Ainsi la classe virtuelle n'est pas perçue comme un lieu de représentation théâtrale, mais bien comme un lieu de socialisation dans lequel l'enseignant n'a pas obligatoirement la place centrale.

5.1.5. Les expressions de gestion du groupe-classe et la pédagogie mise en œuvre

Les enseignants mettent en avant le fait qu'ils laissent davantage s'exprimer les étudiants que durant une situation de face à face pédagogique en présentiel. Pour certains: (I4): « *Le fait de voir à chaque moment que chaque étudiant peut s'exprimer* ». Pour d'autres (I3), le dispositif en lui-même serait conçu pour favoriser l'interaction: « *De laisser la parole davantage aux étudiants ce qui est une bonne chose. On a l'impression que tout est fait pour que l'on interagisse* ».

Enfin, la pédagogie mise en œuvre, est une pédagogie active. Pour (I1): « *C'est un outil pour méthodes actives ce n'est pas un outil pour cours magistral. [...] C'est bien plus dur que faire cours en présentiel, là pour le coup. Il y a un enjeu à positionner l'outil comme un outil au service d'une approche active* ».

5.1.6. Les expressions de la collaboration

Si la collaboration recherchée est un indicateur des comportements pédagogiques réels, elle s'articule également avec le processus de socialisation et doit par conséquent être structurée dans la durée. L'observation de la collaboration ne peut s'effectuer uniquement à partir de l'analyse de classes virtuelles, elle se déroule sur des périodes de temps éclatées et dans des lieux différents, d'où l'appellation fréquente d'environnement numérique de travail pour les dispositifs médiatisés. La recherche de la collaboration peut donc devenir un travail à part entière au sein d'une formation, elle se donne à voir, mais nécessite une lecture longitudinale des traces verbales écrites et orales. Ici le fait pour les étudiants de s'être déjà rencontrés en présentiel, lors des regroupements par exemple, joue un rôle de catalyseur dans le développement de cette collaboration.

5.2. Retour sur les hypothèses

5.2.1. Vérification de l'hypothèse 1

Concernant l'hypothèse 1, l'enseignant en classe virtuelle synchrone n'adapte pas sa pédagogie au fait d'intervenir dans un dispositif de communication et de formation médiatisées. Nous pouvons affirmer qu'elle n'est qu'en partie validée.

En effet, comme nous venons de l'illustrer, l'ensemble de nos interlocuteurs ont exprimé une recherche d'interactions avec les étudiants et le souci de ce que nous pouvons définir comme étant la mise en œuvre d'un accompagnement à distance. L'introduction des pratiques pédagogiques instrumentées semble avoir un rôle mobilisateur en matière de pédagogie, loin d'une substitution médiatique de l'enseignant, il s'agit bien, à l'inverse, de recentrer le cours autour de la relation pédagogique.

Pour cela, la recherche d'un espace potentiel d'une rencontre, le renforcement éventuel de la disponibilité et de l'écoute à la fois des enseignants et des étudiants s'avère indispensable. L'enseignant se trouve presque obligé de réinterroger sa pédagogie, pour prendre en considération les besoins des étudiants, afin de pouvoir répondre à leurs attentes. Les interactions fréquentes au sein du groupe montrent que l'enseignant qui découvre l'usage de la classe virtuelle va travailler sous pression. C'est pourquoi, nous observons que les enseignants continuent à s'exprimer principalement à l'oral, même si les étudiants, de leur côté, continuent eux à s'exprimer principalement par écrit, via le module « conversation ». On observe donc un manque de spontanéité dans l'échange oral, car la classe virtuelle en tant que dispositif pédagogique médiatisé oblige à passer par plusieurs activités à effectuer en même temps, ce qui constitue une véritable difficulté pour l'enseignant. Soulignons également l'importance de la durée de la classe virtuelle, car au-delà d'une heure, la dimension transmissive a tendance à reprendre le dessus. La temporalité s'en trouve questionnée, dans le sens de devoir mener plusieurs activités en même temps (animer, gérer les questions écrites, gérer les accès à la prise de parole), ce qui constitue un stress observable. Stress qui peut se retrouver renforcé par des mini-coupures du réseau internet.

C'est pourquoi, nous retiendrons qu'entre l'envie de modifier sa pédagogie et le fait de le faire véritablement, il y a un temps d'adaptation et d'appropriation de l'outil. Nous comprenons alors que toute intégration d'une pratique pédagogique instrumentée nécessite un temps d'appropriation. Pour cela, reprenant le modèle d'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) proposé par Depover et Strebelle (1997), nous retenons les trois étapes d'intégration d'une innovation : 1) l'adoption, 2) l'implantation, 3) la routinisation ; dernière étape du processus, qui illustre le changement de pratique par l'observation possible de pratiques régulières et intégrées du nouvel outil aux activités habituelles. Notre échantillon composé par des « novices » et des « expérimentés », interroge à la fois l'activité de l'apprenant dans sa construction du savoir et le rôle joué par l'enseignant dans ces apprentissages, retenant ici que du côté de l'apprenant, aussi, il y a nécessité du changement de pratique.

5.2.2. Vérification de l'hypothèse 2

Pour l'hypothèse 2 : L'enseignant en classe virtuelle synchrone peut faciliter l'interaction et l'action chez les étudiants.

Nous ne pouvons vérifier cette hypothèse qu'en analysant des enregistrements de classes virtuelles, car un seul de nos interlocuteurs a véritablement décrit une situation d'animation. Nos observations montrent que les étudiants interagissent réellement, mais nous ne pouvons pas nous prononcer sur l'aspect constructif ou positif de ces interactions. Il nous faudra pour cela réaliser une autre grille d'analyse, des interactions (ce qui n'a pas été fait pour cette recherche).

Dans tous les cas, comme nous venons de l'indiquer, les échanges sont multiples et variés. La classe virtuelle est bien un lieu de socialisation et d'apprentissage, marquée parfois par quelques événements festifs exprimés (anniversaire, fêtes). Chacune d'entre elles est structurée en trois temps, 1) celui de l'accueil, 2) celui des échanges et des présentations de travaux (des étudiants ou d'enseignants), 3) puis celui de l'au revoir.

Le cadre de la classe virtuelle reste à définir au regard de l'ensemble du dispositif de formation. Pour certaines, il s'agit de classes virtuelles basées sur une pédagogie « inversée », soit sur des interactions portant sur les cours qui ont été préalablement travaillés individuellement par les étudiants. L'enseignant est présent dans le cadre d'un accompagnement portant sur le cours qu'il a lui-même rédigé. Pour d'autres, la classe

virtuelle est un temps de remédiation servant à accompagner les étudiants dans la préparation des évaluations. Pour d'autres encore, les étudiants ont préparé un support de présentation qu'ils partagent avec leurs pairs et l'enseignant. Il s'agit d'une forme de « webinaire », soit un séminaire d'échanges et de partages d'informations.

Reste donc à analyser le temps de prise de parole par étudiant. Nous notons en particulier que les enseignants interpellent rarement les étudiants qui ne s'expriment pas. Ils ne s'assurent également que très rarement d'un feedback des étudiants, tant à l'oral que dans les applications prévues à cet effet (sondage et icône). La gestion du groupe classe doit être contrôlée. Nous pouvons observer que des étudiants monopolisant la parole, dans ce cas, l'enseignant n'intervient que très rarement comme il le ferait en présentiel. En cela, la plus-value offerte par la classe virtuelle n'est, semble-t-il, pas la même pour tous les étudiants, la relation pédagogique imposant une co-production.

Sur la forme que revête la classe virtuelle, à la demande des étudiants, l'enseignant apparaît toujours à l'écran, soit de façon centrale, soit en petit. Il s'appuie très fréquemment sur un support de présentation, comme il le ferait sans doute en présentiel. La large palette des applications offertes favorisant la collaboration au sein de la classe virtuelle est sous-employée (tableau blanc, écriture collaborative, prise de parole). Nous pensons donc pouvoir valider cette hypothèse, mais à la condition pour l'enseignant, de bien maîtriser l'ensemble des applications offertes dans la classe virtuelle.

6. Conclusion

Nous retiendrons de cette recherche que l'appropriation d'une pratique instrumentée nécessite du temps. Une à deux classes virtuelles sont nécessaires pour s'adapter à la pression liée à l'intervention synchrone médiatisée, mais ajoutons à cela la nécessaire formation nécessitant au démarrage une co-animation avec un informaticien. Sans un véritable travail autour de l'analyse des pratiques menées, il nous semble que l'apprentissage qu'elle nécessite est forcément long, d'où notre étonnement en observant que l'ensemble des applications des classes virtuelles sont loin d'être employées. L'intégration d'une pratique instrumentée nécessite de repenser l'ensemble du dispositif où elle intervient, ainsi que l'organisation de l'enchevêtrement des temps synchrones et asynchrones du processus formation et du travail personnel et/ou collaboratif des étudiants. Elle interroge également les conditions de sa mise en œuvre, dans un contexte institutionnel parfois

instable et peu enclin à la reconnaissance des pratiques pédagogiques innovantes. À titre d'exemple, la déclaration des interventions des enseignants en classe virtuelle prend toujours la forme de déclaration de cours et non de séquence de tutorat ou de remédiation.

Cette expérience s'inscrit en fait dans un processus de transformation de l'être, dans ce sens qu'elle peut être définie comme étant ce que je fais de ce qui m'advient. Pour les enseignants, cette expérience de la classe virtuelle, les pousse systématiquement à repenser leurs pratiques pédagogiques en présentiel, non pas pour reproduire ce qu'ils y font, mais pour essayer d'y transposer ce qu'ils ont expérimenté à distance, en particulier la pédagogie active. Du côté des étudiants, si nous pouvons observer qu'ils interagissent réellement entre eux et avec l'enseignant, nous ne pouvons pour l'instant nous prononcer sur l'aspect constructif ou positif de ces interactions. Il est nécessaire à cet effet de poursuivre notre recherche par l'analyse des interactions langagières, mais contrairement aux travaux portant sur l'analyse des forums de discussion ; cette analyse se trouve ici complexifiée par des interactions nombreuses entre le module conversation écrite et les interventions orales ou sémiotiques des uns et des autres. Soulignons toutefois, contrairement à ceux qu'espéraient les enseignants, que les étudiants s'expriment peu à l'oral. La spontanéité du langage oral est ici réduite par le passage obligatoire par le média et illustre ici une fluidité pas toujours assurée. À l'inverse, les enseignants s'expriment toujours à l'oral et jamais dans le module « *conversation* ». Leurs interventions écrites prennent presque toujours la forme de leurs supports de présentation. L'idée de laisser la parole aux étudiants même lorsqu'elle paraît évidente, n'est pas toujours observable, des enseignants encore trop bavards ou face à trop de silences à meubler, font qu'ils restent les acteurs principaux des interactions, sauf s'ils confient préalablement le rôle d'animateur aux étudiants en leur demandant de présenter leurs travaux.

L'espace public que la classe virtuelle constitue n'est pas à minorer, ce qui est en fait le contraire des représentations classiques des classes traditionnelles qui sont celles d'un lieu intime et réservé. Ici le lieu réservé à la pédagogie même s'il empiète sur l'espace intime, ne semble pas très intimiste. Il est fréquent que l'entourage vienne voir ce moment d'exception, à commencer par les enfants. Comment dans ce cas l'étudiant peut-il exprimer ses difficultés d'apprentissage ? Pourtant les étudiants prennent la parole, non pas comme une parole scolaire mais pour faire part de leurs émotions et exprimer leurs accords ou réticences

face à tel ou tel point du contenu proposé. L'étudiant par sa prise de parole devient alors co-concepteur des ressources d'apprentissage (Develay et Godinet, 2007, p.26), en cela les pratiques instrumentées responsabilisent et nécessitent une relation privilégiée avec l'enseignant. Ce dernier peut alors dans le meilleur des cas, non pas enseigner au sens classique du terme, mais questionner, porter l'intérêt du groupe sur ce qu'il considère comme fondamental ; argumenter et négocier, au sens de la régulation. Il se fait alors animateur et quitte son identité d'enseignant afin d'assurer la plus grande participation de chacun, cela ne se fait pas sans se rendre plus proche et plus disponible à « *ses hôtes* ». Enfin, bien que dispensée à la maison, la classe virtuelle est un espace qui diffuse les signes propres de l'institution universitaire et de la professionnalité enseignante. Nos résultats montrent à quel point les enseignants ont été perturbés par le fait de donner à voir leur chez eux. De ce fait, l'évolution du métier est ici interrogée, ainsi que l'organisation familiale qui doit s'y adapter. Ici l'enseignant se transforme en architecte du processus formation et/ou de socialisation, en travaillant au cœur du dispositif médiatisé, à la traduction de l'intention de faciliter les apprentissages. Ce processus ne peut avoir lieu sans la collaboration des principaux intéressés, et il est notable que d'une situation classique d'étudiants silencieux, prenant peu la parole et dont le rôle est de recevoir les contenus transmis, ils doivent passer à celle d'étudiants engagés, parlant, questionnant, voire osant même parfois faire la leçon à leurs pairs. Cette conduite du changement n'est pas sans susciter chez les étudiants également, des étonnements ou des craintes.

Enfin, il semblerait également que le travail de l'enseignant s'intègre véritablement à celui d'une équipe pédagogique, aux professionnalités diverses. L'observation de l'appropriation de l'usage d'une TIC permet de mettre en évidence les évolutions de la professionnalité enseignante, soit comme la manifestation de normes et de valeurs enracinées dans des situations, dans un processus historique et dans un à-venir du métier. En cela l'avenir de « *l'université numérique* » n'est pas sans interroger la reconnaissance et intégration des pratiques pédagogiques instrumentées dans un univers institutionnel en constantes transformations. Ce que nous observons ici questionne d'une manière nouvelle la pédagogie universitaire, y compris celle menée en présentiel et la prise en compte des étudiants qui implique une rupture avec les pratiques scolaires et le développement de nouvelles formes d'accompagnement pour les nouveaux publics des universités. Les pratiques instrumentées, comme la

classe virtuelle, permettent de concilier massification et pédagogie différenciée propre à la recherche de la construction des savoirs, elles peuvent devenir des outils précieux dans la lutte contre le décrochage ou l'abandon des étudiants. Le titre par conséquent de « *maître de conférences* » n'a jamais été aussi impropre aux vécus observés de certains universitaires, ils deviennent par contre des maîtres en diversification, adaptation et éducatibilité, tout en cherchant à ne pas perdre la cohérence propre à chaque groupe et formation.

NOTES

- 1 Nous évoquons ici le logiciel utilisé dans notre dispositif mais nous aurions pu, au même titre citer d'autres produits équivalents de type « Centra » ou encore « Elluminate ».
- 2 Manuel d'utilisation Adobe Connect 9.0, p. 1 et p. 5 : http://help.adobe.com/fr_FR/connect/9.0/using/connect_9_help.pdf Consulté le 20/04/15.
- 3 *Ibid.*, p. 15 : « La salle d'attente est l'endroit où vous pouvez exposer une présentation autonome ou d'autres contenus préliminaires. Laissez cet affichage ouvert pour que les personnes présentes puissent consulter le contenu avant le début de la réunion. L'affichage « présentation » vous permet de lancer une présentation power point ou encore de partager votre écran ou un tableau blanc. La disposition Etude vous permet de collaborer avec les étudiants, de fournir des fichiers à télécharger et des liens à visiter, ainsi que d'utiliser un tableau blanc pour donner des instructions ».
- 4 Site du CNRS Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales :
- 5 Traduit de Moore (1972, p. 76) : « Distance education was defined in that presentation as the family of instructional methods in which the teaching behaviors are executed apart from the learning behaviors... so that communication between the learner and the teacher must be facilitated by print, electronic, mechanical, or other device ». <http://www.cnrtl.fr/definition/distance> consulté le 08 août 2013.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Anderson, J. A. (1988). Examen de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur aux médias. Dans *Actes du Symposium* (p. 11-23). Lausanne.
- 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). Rouen : PURH.
- Barbot, M.-J. (2003). Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif ? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 6(1). Récupéré de <http://doi.org/10.4000/alsic.2161>.

Baron, G.-L. (2014). Enseigner sans enseignants ? Tendances et problèmes des arts et métiers numériques de la formation. *Adjectif*. Récupéré de <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article297>.

Beguïn-Verbrugge, A. (2004). Métaphores et intégration sociale des technologies nouvelles. *Communication et langages*, (141), 83-93.

Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.

Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Armand Colin.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. et Trognon, A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Bouchard, P. (2000). Autonomie et distance transactionnelle. Dans S. Alava (dir.), *Cyberspace et formations ouvertes* (p. 65-78). Bruxelles : De Boeck.

Brunet, R. (2009). Le sens de la distance. *Atala*, 12, 13-32.

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.

Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272. Récupéré de <http://doi.org/10.7202/012755ar>

Daguet, H. et Savarieau, B. (2012, mai). *Les classes virtuelles synchrones un outil de « ré-institutionnalisation » complémentaire des temps présentiels dans un dispositif hybride ?* Communication présentée au Colloque Les Universités Vivaldi, Caen.

Daguet, H. et Verquin Savarieau, B. (2014). Intégrer des classes virtuelles synchrones à l'université, simple évolution des pratiques ou mutation pédagogique ? *frantice.net*, (8), 18-32. Récupéré de <http://www.frantice.net/document.php?id=853>.

Depover, C. et Strebelle, D. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif. Dans L. O. Pochon et A. Blanchet (dir.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (p. 73-98). Neuchâtel : IRDP.

Develay, M. et Godinet, H. (2007). Éléments pour une problématique du changement. Dans J. Wallet (dir.), *Le campus numérique Forse : analyses et témoignages*. Rouen : PURH.

Develotte, C. et Mangemot, F. (2010). Former aux tutorats synchrones et asynchrones en langues. *Distances et savoirs*, 8(3), 345-359.

Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY : Kappa Delta Pi.

Fasseur, N. (2009). La proximité de la distance. Dans S. M. Kim et C. Verrier (dir.), *Le plaisir d'apprendre à l'université, implication et pédagogie* (p. 81-90). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Feenberg, A. (1989). The written word: on the theory and practice of computer conferencing. Dans R. Mason et A. Kaye (dir.), *Mindweave: communication, computers and distance education* (p. 22-39). Oxford : Pergamon.

Garrison, D. R. (2003). *E-learning in the 21st century. A Framework for Research and Practice*. New-York, NY : Routledge.

Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. Dans P. L. Rogers (dir.), *Encyclopedia of distance learning* (p. 352-355). Hershey, PA : IGI Global.

Garrison, D. R. et Bayaton, M. (1987). Beyond independence in distance education: The concept of control. *The American Journal of Distance Education*, 3, 3-15.

Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.

Harasim, L. (1990). *Online Education. Perspective on a New Environnement*. New-York, NY : Prager.

Henri, F. (1989). *La téléconférence assistée par ordinateur dans une activité de formation à distance* (Thèse de Doctorat). Université de Concordia, Montréal. Récupéré de <http://spectrum.library.concordia.ca/5866/>

Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : Interactivité, quasi-interactivité ou monologue ? *Revue de l'enseignement à distance*, 7(1).

Henri, F. (2011). Où va la distance ? Est-ce la bonne question ? *Distances et savoirs*, 9(4), 619-630.

Henri, F. et Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile, pédagogie et problématique de l'enseignement à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Télé-Université.

Hiltz, R. (1986). The virtual classroom: Using computer-mediated communication for university education. *Journal of communication*, 36, 95-104.

Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. Dans D. Sewart, D. Keegan et D. Holmberg (dir.), *Distance education: International perspectives* (p. 114-122). London : Croom Helm.

Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 55-67.

Jacquinet-Delaunay, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. Dans R. Guir (dir.), *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (p. 104-113). Bruxelles : De Boeck.

Jacquinet-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence. *Distances et savoirs*, 8 (2), 153-165.

Jézégou, A. (2009). Caractériser la distance en formation : un jeu de transactions entre le dispositif et l'apprenant. Dans G. Lameul, A. Jézégou et A. F. Trollat (dir.), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants* (p. 93-111). Lyon : Chronique Sociale.

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.

Jézégou, A. (2014). Le modèle de la présence en e-learning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire. Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 111-120). Bruxelles : De Boeck.

Kohn, R. C. et Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation*. Paris : L'Harmattan.

Lamy, T. (1985). La télématique, un outil convivial ? Dans F. Henri et A. Kaye (dir.), *Le savoir à domicile, pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Télé-Université.

Lesourd, F. (2009). Construire et habiter le temps de l'enseignement en ligne. Dans S. M. Kim et C. Verrier (dir.), *Le plaisir d'apprendre à l'université, implication et pédagogie* (p. 91-101). Bruxelles : De Boeck.

Martin, F., Parker, M. A. et Deale, D. F. (2012). Examining interactivity in synchronous virtual classrooms. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(3), 227-261.

Marchand, L. (1998). Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne. *DistanceS*, 2(2), 7-26.

Metzger, J.-L. (2004). Devenir enseignant en ligne : entre surcharge et isolement. *Distances et savoirs*, 2(2), 335-356.

Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76-88.

Moore, M. G. (1983). On a theory of independent study. Dans D. Sewart, D. Keegan et B. Holmberg (dir.), *Distance education: International perspectives* (p. 68-94). London : Croom Helm.

Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. Dans D. Keegan (dir.), *Theoretical principles of distance education* (p. 22-38). London : Routledge.

Papi, C. (2014). *Formation à distance. Dispositifs et interactions*. London : ISTE.

Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590.

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153-168.

Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication, Suppl. 2008*. Récupéré de <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2008-supplement/Peraya/home.html>

Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(8). Récupéré de <http://doi.org/10.4000/dms.865>

Peraya, D. et Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue française de pédagogie*, 145(1), 51-61. Récupéré de <http://doi.org/10.3406/rfp.2003.2984>

Power, T. M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Journal of distance education*, 17(2), 57-69.

Power, T. M. et Desjardins, F. (2012, mai). *Mobile learning et classes virtuelles dans les universités canadiennes*. Communication présentée au Colloque Les Universités Vivaldi, Caen. Récupéré de <http://www.normandie-univ.fr/les-universites-vivaldi-17025.kjsp>

Sansot, P. (1985). Interactivité et interaction. *Le bulletin de l'IDATE. Intercativité* (s), 20, 87-94.

Savarieau, B. et Daguët, H. (2013a). Innovation pédagogique en enseignement supérieur et distance transactionnelle, les classes virtuelles synchrones pour créer de la présence à distance. Dans *Actes du Colloque AREF 2013*. Montpellier.

Savarieau, B. et Daguët, H. (2013b). L'introduction des « classes virtuelles » synchrones, un moyen de renforcer la qualité de l'accompagnement en formation d'adultes ? *frantice.net*, 6, 107-118.

Simonian, S. (2008). Scénario pédagogique et efficacité des instruments de communication. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 5 (3), 36-50.

Triby, E. (2007). La distance en formation : Une proximité tenace. Dans E. Triby et E. Heilmann (dir.), *A distance apprendre, travailler, communiquer* (p. 9-23). Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.

Wallet, J. (2006). À l'heure de la société mondialisée du savoir, peut-on supprimer les enseignants ? *Hermès*, 45(2), 91-98.

Wallet, J. (2012). De la synchronie médiatisée en formation à distance... *Revue Sticef*, 19. Récupéré de http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/14r-wallet/sticef_2012_wallet_14r.htm