



HAL
open science

La classe virtuelle : une substitution médiatique de l'enseignant ou une remédiation technologique ?

Béatrice Savarieau, Hervé Daguet

► To cite this version:

Béatrice Savarieau, Hervé Daguet. La classe virtuelle : une substitution médiatique de l'enseignant ou une remédiation technologique ?. JOCAIR 2014 : Enseigner sans enseignants ? Tendances et problèmes des arts et métiers numériques de la formation - Atelier 5 : Les enseignants face au numérique, Jun 2014, Paris, France. hal-02391753

HAL Id: hal-02391753

<https://normandie-univ.hal.science/hal-02391753>

Submitted on 3 Dec 2019

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

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

La classe virtuelle : Une substitution médiatique de l'enseignant ou une remédiation technologique ?

Conférence JOCAIR 2014

Béatrice Savarieau*, Hervé Daguet**

* CIVIIC

Université de Rouen

UFR SHS, Rue Lavoisier, 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex

Beatrice.Savarieau@univ-rouen.fr

** CIVIIC

Université de Rouen

UFR SHS, Rue Lavoisier, 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex

Herve.Daguet@univ-rouen.fr

RÉSUMÉ. Cet article s'appuie sur des entretiens d'enseignants et des observations de classes virtuelles synchrones. Sont étudiés six facteurs susceptibles d'intervenir dans ce dispositif de communication et de formation médiatisée, appréhendés comme étant autant d'éléments de lecture de la remédiation technologique. Notre objectif est ici d'interroger l'évolution du rôle de l'enseignant en classe virtuelle synchrone et la pédagogie qu'il met en œuvre.

ABSTRACT. This article deals with an interviews with teachers and observations of synchronous virtual classroom. Six factors that have may be involved in this mediatized communication and training. Our goal is to highlight the changing role of the teacher involved in the virtual classroom and his pedagogy.

MOTS-CLÉS : Classe virtuelle synchrone, médiation, médiatisation, dispositif de formation et de communication médiatisées, relation pédagogique.

Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau, 2014

1. Introduction

Le développement des formes d'interventions médiatisées en enseignement supérieur est fortement associé à l'évolution des technologies et à l'adoption des modes de communication qui en résulte Glikman (2002). L'utilisation du terme de *médiatisation*, de plus en plus fréquente, se réfère-t-elle à un nouveau paradigme éducatif ? Ainsi s'il est accepté que l'enseignant n'est plus la source exclusive du savoir, Marchand (1998); Wallet (2006) ; il semble que les médias qu'il utilise puisse donner l'impression qu'ils se substituent à lui, Power (2002). La classe virtuelle en tant qu'application télématique constitue un espace de rencontre virtuel où chacun peut librement s'exprimer (tant à l'oral qu'à l'écrit), tout en étant vu. Par ailleurs, chacun peut y découvrir et participer à un espace d'action et de socialisation. De fait, la classe virtuelle pourrait constituer un outil de « *remédiation technologique* » au sens décrit par Jacquinet (1993), c'est-à-dire de permettre de réintroduire davantage de « présence », par une recomposition de l'action et de la socialisation passant, dans un dispositif de formation et de communication médiatisée. Nous interrogerons donc les formes du travail pédagogique réalisé par les enseignants qui interviennent en classes virtuelles synchrones, au sein des formations du campus numérique FORSE.

Pour cela, après avoir questionné dans notre première partie, la métaphore spatiale introduite par le terme de « *classe virtuelle* ». Puis, nous formulons notre cadre théorique, en soulignant en particulier, le passage qui s'est effectué des questions de « téléprésence » qui se réfèrent aux modalités de la présence à distance, à celles qui interrogent les interactions pédagogiques. Il en ressort de des travaux portant sur l'analyse de la médiation et de la médiatisation. Nous présentons ensuite notre méthodologie qui cherche à faciliter la comparaison entre le dire et le faire de nos interviewés. Enfin, une fois nos résultats présentés, nous concluons ce travail par une discussion ouvrant sur nos perspectives.

2. La classe virtuelle, de la métaphore spatiale à la dimension sociale de la distance.

S'interroger sur l'usage du mot « *classe virtuelle* » oblige à faire référence à l'école. Pour cette raison, si ses concepteurs ont fait le choix de lui donner ce nom, les enseignants interrogés le remplacent dans leur communication auprès des étudiants ou dans les emplois du temps, par les termes de « *séminaires virtuels* », « *réunions virtuelles* », Wallet (2012), et même « *webinaire* », Power & Desjardins (2012). Par ailleurs, le choix de ce dispositif médiatisé influencerait-il les pédagogies mises en œuvre, afin de permettre de se démarquer de l'enseignement en classe traditionnelle, très fréquemment transmissif, didactique et verbal, Jacquinet-Delaunay (2002) ?

La classe en tant qu'espace de socialisation est aussi très souvent, l'espace de la parole du maître dans lequel l'élève apprend à écouter. C'est donc le maître qui donne la parole lorsque l'élève la demande en levant le doigt. Il est notable que les concepteurs de la classe virtuelle aient tenu à conserver cette pratique, en introduisant une icône à cet effet. Si théoriquement la communication orale spontanée pourrait y avoir lieu, 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, notons que 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 sensées faciliter les interactions, dans une application appelée « *définir l'état* » ; (lever la main, accepter, refuser, sortir, parler plus fort, moins fort, accélérer, ralentir, rires, applaudir). Les systèmes de communication éducative médiatisée articulent : Le technique, le social et le symbolique, afin de permettre des interrelations qui nécessitent de repenser la relation pédagogique.

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

3.1. De la téléprésence aux questions de médiatisation.

De ce premier constat, les chercheurs ont dans les travaux sur les technologies éducatives, interrogé les modalités de la prise en charge de l'absence physique. Le texte incontournable de Jacquinet (1993, p. 64), questionne par exemple « *la transposition machinale et machinique de l'acte éducatif, à travers divers substituts* » qui bien souvent continue de faire référence au modèle paradigmatique du dialogue maître-élève. Le changement opéré est aussi dans la mutation du rapport au savoir et des supports de transmission de ce savoir. Ainsi Marchand (1998), interroge l'histoire de l'humanité qui est ponctuée par des changements dans ce rapport. Elle questionne l'utilisation des TIC, le rapport au savoir et aux enseignants ; soulignant que les TIC modifient la nature même du savoir qui pourrait devenir, collectif, partagé au sein d'espace en interactions. Ainsi, les questions de téléprésence, caractéristiques des travaux des années 80, qui se référaient aux modalités de la présence à distance, Henri (1989), Lamy (1985) ; Feenberg, (1989) ; Harassim (1990) ; et Hiltz (1986, auteur des premiers travaux sur les classes virtuelles), ont été remplacées par celles qui interrogent l'interaction pédagogique. Il en ressort les nombreux travaux portant sur l'analyse de la médiation et de la médiatisation, où se construisent à la fois les connaissances dans une négociation sociale, et les nouveaux rôles des apprenants et des enseignants, Henri et Kaye (1985) ; Henri (1992) ; Peraya (1995, 1999, 2003) ; Charlier & al (2007).

Pour Charlier et al, le processus de médiatisation désignerait « *le processus de conception et de mise en œuvre de tels dispositifs* » (...), *processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante* ». Le processus de médiatisation interroge la mise en œuvre d'une ingénierie de formation et d'un design pédagogique et portent sur deux dimensions du dispositif de formation : le

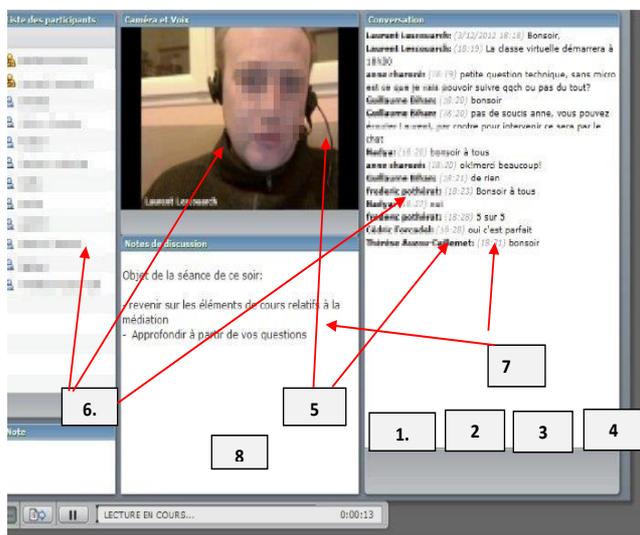
choix des objets et les fonctions qui leur sont attribuées. Concernant le choix de la classe virtuelle synchrone, nous interrogeons l'expérience éducative réalisée à partir de la pédagogie mise en œuvre, au sens de Garrison & Bayaton (1987, p. 14) ; pour qui le plus important dans la formation à distance n'est pas la non continuité de la nature de la transaction, mais bien l'expérience éducative elle-même. Pour ces derniers, « *le concept crucial et central* » en enseignement à distance est « *le contrôle* ». Dans ce dispositif synchrone, soulignons la nécessité de contrôler la temporalité, ce qui consiste autant en : 1) respecter les horaires fixés ; 2) faire face en directe à d'éventuels dysfonctionnements ; 3) tenir ses objectifs pédagogiques tout en réagissant en direct à toute sorte 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 multi modalité (nombre d'applications ; documents et interactions à gérer simultanément), ce que Develotte et Mangenot (2010, p.6) qualifient de « *pression temporelle* ».

3.2. Le travail pédagogique instrumenté entre interactions et interactivités.

3.2.1. 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 médiata la communication entre les interlocuteurs, mais aussi le « *média* » et le « *médiateur* ». Communiquer en formation ne consiste donc pas uniquement à transmettre des contenus, mais constitue fondamentalement un acte social qui s'inscrit dans le jeu des interactions. 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. 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). De ce fait l'analyse des pratiques pédagogiques instrumentées interroge les composants du dispositif de communication et de formation médiatisées ; démarche qui a été opérée par Peraya (1999, p. 158) et dont nous illustrons ci-dessous les caractéristiques (**figure 1**).

Figure 1 : Illustration de la classe virtuelle « Adobe Connect ».



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

2) Le canal de transmission duquel découle 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, micro-casque) ;

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 ; sans oublier, 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).

3.3. Problématique, hypothèses et méthodologie de recherche.

Notre problématique est la suivante : **Quelles évolutions du rôle de l’enseignant intervenant en classe virtuelle synchrone ?**

Nos hypothèses :

- H1 : L'enseignant en classe virtuelle synchrone n'adapte pas sa pédagogie au fait d'intervenir dans un dispositif de communication et de formation médiatisés.

- H2 : L'enseignant en classe virtuelle synchrone peut faciliter l'interaction et l'action chez les étudiants. De ce fait, la classe virtuelle constitue un lieu de socialisation et d'apprentissage qui découle de son travail pédagogique.

3.4. Méthodologie de la recherche.

3.4.1. Présentations du protocole de recherche.

Notre méthodologie 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.

L'autre versant de notre protocole de recherche concerne l'analyse d'un échantillon de classes virtuelles synchrones, au regard des propos recueillis en entretiens. Notre intention est qu'au travers de ces observations nous puissions confronter « *le faire et le dire* ». Pour ce faire, nous avons construit cette grille d'analyse préalablement à l'entretien de nos interviewés et de l'observation de leurs classes (**tableau 1**).

Tableau I : Grille d'analyse des entretiens et des observations de classes virtuelles.

	Vérification des hypothèses	Entretiens	Observations de classes virtuelles
1- Nature spécifique de la communication médiatisée	H1		
2- Aménagement de la téléconférence : le fond au sens classique du terme « faire cours »	H1		
3- Animation qui en résulte et ses obstacles	H1		
4- Aménagement de la téléconférence, l'interactivité avec les applications (forme visuelle).	H2		
5 – Gestion du groupe classe et la pédagogie mise en œuvre	H2		
6- Collaboration entre les pairs, enseignants et autres intervenants	H2		

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

3.5.1. Les expressions de la nature de la communication médiatisée.

Nos interlocuteurs expriment très clairement deux choses quant à la nature de la communication médiatisée caractéristique 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 relations 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 à part 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 préférerais 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 (tchat), puisqu'elle semble parfois se faire oublier ?

3.5.2. 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* ».

3.5.3. Les expressions 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 parties 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.* »

3.6. Enseigner à domicile, étonnements des enseignants face à la remédiation technologique.

3.6.1. Enseigner à domicile, entre rite de passage et déstabilisation.

Nos quatre interlocuteurs expriment unanimement leur étonnement de pouvoir réaliser leurs cours depuis chez eux. Pourtant aguerris à la formation en ligne, 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* ». 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. Par ce qu'il faut faire attention à tout. On est quand même chez soi quoi ! Donc ça pose problème aussi... Problème d'intimité* ». (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 en particulier, sont au moment de la classe virtuelle sanctuarisés, lorsque les autres membres de la famille sont présents. (I1) affirme : « *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 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* ».

3.6.2. Être vu et se donner à voir mais en l'absence d'un retour visuel sur les étudiants.

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 les étudiants ; ils sont représentés par leurs noms et prénoms (**figure 1**). 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. La pédagogie mise en œuvre ou tout le moins recherchée, est bien selon nos interviewés, une pédagogie active. Pour (I4) : « *Le fait de voir à chaque moment que chaque étudiant peut s'exprimer* ». Pour (I3) : « *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* ». Pour (I1) : « *C'est un outil pour méthodes actives ce n'est pas un outil pour cours magistral* ». Selon ces propos, c'est le média qui semble conduire l'enseignant à quitter une pédagogie transmissive et rechercher l'interaction.

3.7. Retour sur les hypothèses.

3.7.1. Vérification de l'hypothèse une.

Concernant l'hypothèse 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 ; nous pouvons affirmer qu'elle n'est pas 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. La classe virtuelle est par conséquent perçue, à l'inverse de notre hypothèse, comme étant l'une des composantes d'un dispositif pédagogique médiatisé, et les propos tenus et observés démontrent un véritable éloignement des pratiques de l'enseignement transmissif. Ici 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 d'une remédiation technologique, soit en tant que lieu potentiel d'une rencontre, le renforcement possible de la disponibilité et de l'écoute à la fois des enseignants et des étudiants. L'enseignant se trouve presque obligé de réinterroger sa pédagogie et le fait la plupart du temps en comparaison à ce qu'il a pu expérimenter en situation de face à face pédagogique. Nous obtenons les résultats suivants (**tableau 2**).

Tableau 2 : Synthèse des résultats concernant L'hypothèse une.

	Vérification des hypothèses	des Entretiens	Observations de classes virtuelles
1- Nature spécifique de la communication médiatisée	H1	Oui	Oui. L'enseignant n'utilise jamais l'application « conversation », mais interagit aux questions écrites à l'oral. Par contre, la plupart des étudiants posent leurs questions à l'écrit. Manque de spontanéité dans l'échange oral, puisqu'il faut, 1) demander la parole, 2) attendre le moment opportun pour donner la parole, 3) ouvrir les accès micro.
2- Aménagement de la téléconférence : le fond au sens classique du terme	H1	Oui	Oui, recherche d'interactions avec les étudiants. Importance de la durée de la classe virtuelle, au-delà d'une heure, la dimension transmissive a tendance à reprendre le dessus.

« faire cours »			
3- Animation qui en résulte et ses obstacles	H1	Oui	<p>Perturbations liées à des coupures de réseau.</p> <p>Difficultés de l'enseignant à gérer la multi-modalité, soit la communication orale et écrite à la fois.</p> <p>Difficulté de l'enseignant à gérer les silences prolongés.</p> <p>Absence fréquente de feed-back (pas de visuel) et pas d'utilisation des applications facilitant un retour.</p>

3.7.2. Vérification de l'hypothèse deux.

Pour la deuxième hypothèse : **L'enseignant en classe virtuelle synchrone peut faciliter l'interaction et l'action chez les étudiants. De ce fait, la classe virtuelle constitue un lieu de socialisation et d'apprentissage qui découle du travail pédagogique effectué par l'enseignant**; nous constatons qu'elle n'est validée qu'en partie. En effet, le cadre de la classe virtuelle reste à définir au regard de l'ensemble du dispositif de formation. Si les interactions sont nombreuses, elles s'effectuent du côté des étudiants principalement à l'écrit et seuls certains sont véritablement en action ; osant poser des questions ou réagir aux propos de l'enseignant en l'illustrant par exemple. C'est bien un espace de socialisation (fêtes et anniversaires ne sont pas oubliés) et d'apprentissage, mais qui semble réservé à ceux qui osent s'exprimer. Nous notons en particulier que les enseignants vont rarement chercher les étudiants qui ne s'expriment pas. Ils ne s'assurent également que très rarement d'un feed back des étudiants, tant à l'oral que dans les applications prévues à cet effet (sondage et icône). Par ailleurs, peu de classes virtuelles sont construites autour d'un travail collaboratif présenté par les étudiants. Nos observations amènent aux résultats suivants (**tableau 3**).

Tableau 3 : Synthèse des résultats de nos observations.

	Vérif hypothèses	Entretiens	Observations de classes virtuelles
4- Aménagement de la téléconférence, l'interactivité	H2	Pas en tant que support de cours, mais	<p>L'enseignant apparaît toujours à l'écran avec sa webcam. Il s'appuie souvent sur un support power-point.</p> <p>Nécessité de mieux connaître</p>

avec les applications (forme visuelle).		davantage en tant que présentation d'un espace institutionnel .	l'ensemble des applications disponibles, en classe virtuelle. Difficulté à respecter le temps imparti et fréquent débordement des horaires.
5 – Gestion du groupe classe et la pédagogie mise en œuvre	H2	Oui, l'expression d'une comparaison entre l'expérience du présentiel et ce qui se vit en classe virtuelle.	Les étudiants interagissent essentiellement à l'écrit, peu à l'oral. Par contre, la pédagogie active est clairement recherchée. La gestion du groupe classe n'est pas toujours contrôlée, face à certains étudiants qui monopolisent la parole ou des difficultés techniques.
6- Collaboration entre les pairs, enseignants et autres intervenants	H2	Collaboration entre l'enseignant et un technicien.	La collaboration entre les étudiants ne s'exprime peu pendant la classe virtuelle mais peut servir à un retour sur un travail collaboratif réalisé a posteriori.

Conclusion

Nous retiendrons de cette recherche que l'appropriation d'une pratique instrumentée nécessite du temps. Plusieurs classes virtuelles sont nécessaires pour s'adapter à la pression liée à l'intervention synchrone médiatisée. Ajoutons à cela la nécessaire formation de l'enseignant, qui prend la forme au démarrage d'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.

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, comme l'ont déjà exprimé Develay et Godinet (2007), en cela les pratiques instrumentées responsabilisent et nécessitent une relation privilégiée avec l'enseignant. Ce dernier peut alors dans le meilleur des cas, 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 parfois 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 nos interviewés 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. Un rite de passage entre l'espace intime et cet espace public semble nécessaire préalablement à l'intervention de l'enseignant, tout comme l'organisation d'un environnement visuel qui donne à voir la pratique sociale, telles les bibliothèques qui semblent illustrer le contexte institutionnel de ces formations.

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 des uns et des autres. Soulignons toutefois que contrairement à ce qu'espéraient les enseignants, les étudiants s'expriment peu à l'oral. La spontanéité du langage oral est ici réduite par le passage obligatoire par le média. A 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 faces à trop de silences, font qu'ils restent les acteurs principaux des interactions.

Bibliographie

Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris, PUF.

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2007). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4 (4).

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

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

Develotte, C. & Mangemot, F. (2010) Former aux tutorats synchrone et asynchrones en langues. *Distances et savoirs*. Volume 8/2010, 345-359.

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

Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente* , 152, 55-69.

Henri, F. & Peraya, D. & Charlier, B. (2007) La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques. Sticef, vol 14.

Henri, F. (1992) Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : Interactivité, quasi-interactivité ou monologue? *Revue de l'enseignement à distance*. Printemps, vol. VII, no 1.

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

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

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, *Pratiquer les TICE- Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (pp. 341-366). Bruxelles: De Boeck.

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

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

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

16 Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau, 2014

Peraya, D., & Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue Française de Pédagogie* , 51-61.

Power, T. M. et Desjardins, F. (2012) Mobile learning et classes virtuelles dans les universités canadiennes. *Les Universités Vivaldi*, 9 mai. Consulté en ligne le 01/12/13 : <http://www.normandie-univ.fr/les-universites-vivaldi-17025.kjsp>

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

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

Savarieau, B., & Daguët, H. (2012). L'introduction des classes virtuelles synchrones, un moyen de renforcer la qualité de l'accompagnement en formation d'adultes ? *Frantice* , 6.

Wallet, J. (2012). De la synchronie médiatisé en formation à distance, les classes virtuelles une appellation mal contrôlée. *Actes du colloque JOCAIR*. Amiens.

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