



HAL
open science

Innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur et distance transactionnelle, les classes virtuelles synchrones pour créer de la présence à distance

Béatrice Savarieau, Hervé Daguet

► To cite this version:

Béatrice Savarieau, Hervé Daguet. Innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur et distance transactionnelle, les classes virtuelles synchrones pour créer de la présence à distance. Congrès AREF 2013: Actualité de la Recherche et Education et en Formation, Laboratoire LIRDEF – EA 3749 (Université de Montpellier); AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation), Aug 2013, Montpellier, France. [14 p.]. hal-02392135

HAL Id: hal-02392135

<https://normandie-univ.hal.science/hal-02392135>

Submitted on 2 Apr 2021

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.

Innovation pédagogique en enseignement supérieur et distance transactionnelle, les classes virtuelles synchrones pour créer de la présence à distance.

Béatrice VERQUIN SAVARIEAU

CIVIIC – Université de Rouen

Hervé DAGUET

CIVIIC – Université de Rouen

Mots clés : Classes virtuelles, Formation A Distance, Innovation, distance transactionnelle.

Résumé :

L'histoire de la formation à distance montre que son développement est fortement dépendant de l'évolution et de l'adoption des Technologies de l'Information et de la Communication. Nous nous intéresserons dans cette communication aux pratiques enseignantes liées aux nouveaux usages des « classes virtuelles ».

Questionner la formation à distance aujourd'hui revient à s'interroger sur la cohabitation, l'articulation, voire l'imbrication des modalités présentielles et distantes, soit l'hybridation des dispositifs de formation.

Après avoir présenté le contexte de la recherche, les formations du campus FORSE dans lesquelles ont été introduites des classes virtuelles et les notions d'accompagnement et de distance transactionnelle, nous interrogerons l'innovation pédagogique réellement conduite : **Quelles sont les caractéristiques saillantes de la distance transactionnelle dans un dispositif techno-pédagogique reposant sur des classes virtuelles synchrones ?**

Notre méthodologie de recherche est double, des entretiens auprès des différents acteurs de la formation, mais également l'analyse de classes virtuelles. Dans les entretiens nous avons interrogé un échantillon d'enseignants-chercheurs sur leurs usages pédagogiques de cet outil. Nous analysons ensuite, à l'aide d'une grille d'analyse des interactions, un échantillon d'enregistrements de classes virtuelles.

1. Introduction.

L'histoire de la formation à distance montre que son développement est fortement dépendant de l'évolution et de l'adoption des Technologies de l'Information et de la Communication (Glikman, 2003). Cette communication s'inscrit dans la continuité des travaux qui ont été menés sur le tutorat et plus généralement sur l'accompagnement au sein du campus FORSE (Ardouin, 2007, Beziat, 2004, Daguet, 2006 ; Wallet, 2007, Savarieau et Daguet, 2012).

Questionner la formation à distance aujourd'hui revient à s'interroger sur la cohabitation, l'articulation, voire l'imbrication des modalités présentielles et distantes, soit l'hybridation des dispositifs de formation (Charlier et al., 2006 ; Burton, 2011). En nous référant plus particulièrement aux travaux de Lameul, Trollat et Jézégou (2009) par « dispositif de formation » nous désignons une organisation de ressources (humaines, pédagogiques, techniques, administratives) au service d'une action de formation finalisée, soit d'une construction sociale inscrite dans une ingénierie pédagogique, qui se joue des contraintes et de la variété des ressources, afin de construire des situations d'apprentissage susceptibles d'entrer en résonance avec les dispositions des apprenants.

Depuis les travaux de Moore (1993), nous savons que concevoir une formation à distance, ne consiste pas uniquement à chercher à combler une distance spatio-temporelle entre apprenants et enseignants (au sens géographique du terme, typique de l'époque des cours par correspondance), mais que c'est également penser la mise en œuvre d'un processus interactionnel, soit, la recherche d'une introduction d'une présence pédagogique, socio-

cognitive et également socio-affective (Jacquinot, 1993, Jézégou, 2009, 2010, 2012, Jacquinot-Delaunay G, 2002).

Moore (1993, p. 26) a montré que le degré de distance transactionnelle est déterminé par deux variables clés que sont la structure et le dialogue. « *La structure renvoie à la rigidité ou à la flexibilité des objectifs éducatifs, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation* ». Ainsi, si la distance modifie les comportements de l'apprenant comme celui de l'enseignant, trois types de facteurs interviennent alors dans les relations éducatives :

- le dialogue (les interactions apprenants/enseignants) et la dynamique des échanges ;
- la structure (le contenu, les programmes de formation) et les éléments qui constituent les échanges ;
- la nature et le degré d'autonomie de l'apprenant, soit sa capacité à poser des questions et à se différencier du groupe de pairs.

En agissant sur ces différents paramètres, il peut ainsi être possible d'agir sur la distance, de la réduire. Comme les visioconférences, les classes virtuelles synchrones permettent, en s'appuyant sur la transmission en direct d'images et de son, de mettre en place ce dialogue. Par contre, à l'inverse des visioconférences, il ne s'agit pas potentiellement ici de dialoguer avec quelques porte-paroles du groupe, mais bien avec chaque étudiant. Ce dialogue a-t-il bien lieu ? A quelles conditions, notamment en termes d'effectifs étudiants ?

Après avoir présenté le contexte de la recherche, les formations du campus FORSE dans lesquelles ont été introduites des classes virtuelles, nous interrogerons l'innovation pédagogique réellement conduite notamment au travers de l'accompagnement à distance et de la distance transactionnelle. **Quelles caractéristiques de la distance transactionnelle d'un dispositif techno-pédagogique reposant sur des classes virtuelles synchrones ?**

2. Contexte général de la recherche : Qu'entend-on par classe virtuelle ?

Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain, la « classe virtuelle » est, comme le précise Wallet (2012) une appellation mal contrôlée, polysémique et polymorphe. Il importe donc avant tout de définir cet outil pédagogique. Notons tout d'abord que c'est surtout au début des années 2000, parallèlement à la création des premiers campus numériques, que sont apparues ces classes virtuelles. Elles sont présentées comme des environnements permettant d'enseigner ou de constituer ou de re-constituer à distance, en utilisant Internet, un « groupe classe » (Metzger, 2004). Dans cette acception les classes virtuelles sont essentiellement reliées à des usages asynchrones de type : forum de discussion, messagerie, espaces asynchrones d'échanges de documents, de Wiki ou encore dans la tradition des usages des années 1990 les listes de diffusion (Villmonteix 2007, a-b).

A côté de ces outils asynchrones d'autres outils synchrones sont utilisés à des fins identiques (Peraya, 1999 ; Peraya et Dumont, 2003), c'est le cas des Mud Object Oriented (MOO). Il s'agit d'univers virtuels multi-utilisateurs basés sur une métaphore spatiale au sein desquels les participants peuvent interagir entre eux et avec l'environnement. L'une de leurs particularités est d'être basée sur des environnements technologiques proches de ceux des jeux vidéo multi-utilisateurs, présentant des avatars et des objets permanents de structuration de l'espace visuel. De cette façon, à la fin des années 1990 l'évolution technologique fait que ces logiciels permettent la diffusion fluide d'un flux vidéo, le mode synchrone, la discussion via un chat, chaque utilisateur adoptant un avatar. On trouve des usages et des recherches liés à ces derniers dans le cadre de la formation à distance à l'Université de Genève, notamment, (Schneider, 2005).

Un grand nombre de questions posées dans les recherches portant sur ce type d'outils sont liées aux aspects interactionnels entre les usagers et les rôles de chacun au sein de ces situations didactiques. Dans la lignée des travaux de Moore (1993), l'attention des chercheurs se porte alors sur les caractéristiques communicationnelles de ce mode de formation, d'où le

développement de la théorie dite de la distance ou du dialogue transactionnels. Comme l'affirme en effet Moore (1993, p 24) : « *Un dialogue est intentionnel, constructif et valorisé par chacun des interlocuteurs. Chacun d'eux est un auditeur respectueux et actif, chacun contribue au dialogue et construit ses propres interventions sur la base des contributions des autres* ». Cette approche relaye également l'une des caractéristiques majeures de la formation d'adultes, soit les échanges qui caractérisent ce que l'on qualifie de « formation entre pairs » et favorise la dynamique d'un groupe.

D'autres plateformes de formation à distance intègrent également dès le début des années 2000 des fonctionnalités proches des MOO. C'est par exemple le cas d'ACOLAD développée par l'université de Strasbourg. Faerber (2001) ou encore Depover, Karsenti et Komis (2007) indiquent que cette plateforme reprend l'idée du MOO puisqu'elle utilise une métaphore graphique. Les étudiants suivent par exemple des cours en se positionnant autour d'une table virtuelle, ils ont un bureau sur lequel ils peuvent stocker des documents (espace de dépôts ou de récupération de fichiers) ou encore une cafétéria dans laquelle ils peuvent se rencontrer et discuter de façon non formelle. Les chats de la cafétéria ne sont pas enregistrés, contrairement à ceux des séances de travail autour des tables (séminaires virtuels).

La « classe virtuelle » dont l'appellation fait référence à la traduction d'un terme anglais concernant un logiciel Internet apparu au milieu des années 2000, celui de « Virtual Classroom », ne s'apparente pas à une topologie de lieux comme le MOO. La traduction retenue en français apparaît également totalement impropre au contexte universitaire, le terme de « classe » étant réservé au contexte scolaire. Les usages que nous étudions (Gérin-Lajoie et Potvin, 2011) sont donc ceux d'applications synchrones autorisant une transmission audio/vidéo en multipoints, mais aussi le partage et l'échange autour d'un tableau blanc, d'un fichier, d'une recherche en direct sur le web, d'un chat, ou encore des fonctionnalités permettant par exemple le travail en sous-groupes ou la réalisation synchrone de sondages en ligne. L'outil que nous utilisons dans le cadre de cette recherche est de type Adobe Connect.

Le recours aux classes virtuelles interroge l'innovation pédagogique réellement réalisée et les usages développés de l'ensemble de ces applications par des universitaires, le même dispositif de communication synchrone pouvant être utilisé dans au moins trois situations différentes en formation à distance, selon Jacques Wallet (2012, p 6) :

- La réunion virtuelle, ou en anglais le « virtual meeting », dans ce cas l'environnement synchrone permet principalement de mettre en place des régulations entre formateurs, formés ou de manière générale entre tous les acteurs de la formation ;
- Le séminaire virtuel qui est construit autour d'un dialogue qu'entretient le formateur et les étudiants autour d'un « objet intellectuel commun et partagé » ;
- Enfin, le terme de classe virtuelle peut être employé dans le cadre d'un « cours » virtuel. L'enseignant, par l'intermédiaire d'un outil Internet dispense son cours en synchrone mais à distance.

Ainsi reprenant les propos de Bédard et Bécharde (2009, p 36) : « L'innovation est pédagogique lorsqu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité ». C'est ce que nous avons cherché à mettre en œuvre, en introduisant les classes virtuelles dans notre dispositif de formation, tout en cherchant à limiter la déstabilisation des étudiants et des enseignants impliqués, du fait d'un écart important avec les pratiques habituelles.

3. Éléments Théoriques.

3.1. L'accompagnement en formation à distance et dans les formations hybrides.

La recherche dans le domaine de la FOAD a déjà montré que le tuteur a pour rôle primordial de permettre la rupture de l'isolement de l'apprenant, de rester en contact avec ce dernier, bref

d'estomper les effets de la distance sur les apprentissages (Jacquinot, 1993; Glickman, 2002, 2012). En d'autres termes, le fait de mettre en ligne des cours ne suffit pas à rendre pérenne et efficace un dispositif FOAD. Il est dès lors indispensable de passer par une phase d'ingénierie de la formation à distance intégrant la médiation humaine, le tutorat.

Un grand nombre de travaux mettent en avant les fonctions tutorales au travers de typologies qui précisent le rôle du tuteur, qui se réfèrent aux modes de tutorat utilisés en fonction des choix didactiques liés aux dispositifs techniques (Charlier, 1999 ; Denis, 2003), ou encore en fonction des dispositifs. Pour cela deux grands types de tutorat se dégagent, le tutorat dit « réactif » dans lequel le tuteur répond simplement aux sollicitations des apprenants (en synchrone : permanences téléphoniques ou de chats ; ou en asynchrone : mel, forum), sans aller au-devant de leurs besoins. Et le tutorat dit « pro-actif », qui consiste non seulement à répondre aux sollicitations des apprenants, mais également à prendre l'initiative des échanges et à les devancer, pour cela il est nécessaire de programmer des rendez-vous (permanences téléphoniques, chats, rendez-vous sur agenda).

Pour Godinet et Caron (2002), les compétences du tuteur doivent être technologiques et administratives, pédagogiques ou encore hybrides (liées à la fois à des compétences pédagogiques et communicationnelles). Pour Beziat (2003, 2004), le tuteur au sein du dispositif FORSE a deux rôles principaux :

- un accompagnement pédagogique : le tuteur doit contribuer à la création d'une continuité entre le travail individuel de l'apprenant sur le campus et celui lors des regroupements,
- un accompagnement méthodologique : le tuteur doit avant tout chercher à développer toutes les compétences nécessaires dans le cadre d'un apprentissage à distance. C'est alors une personne ressource, mais aussi un médiateur.

Il précise que le travail du tuteur est régi par un cahier des charges strict qui est explicité dans le contrat qu'il signe avec l'institution. Dans ce contrat il est précisé qu'il doit programmer des séquences de travail, motiver et suivre les apprenants, proposer une aide technique, aider à la compréhension des contenus (si nécessaire en contactant les auteurs des cours), animer le groupe, diffuser les informations, préparer les réunions en présentiel (regroupements à l'université de Rouen), individualiser son aide et enfin avoir un rôle pro-actif (susciter le questionnement des apprenants).

Enfin, dans le modèle théorique proposé par Denis (2003) qui présente une synthèse des différents rôles possibles du tuteur à distance, elle décompose cette fonction tutorale en 7 modalités distinctes : l'accueil, l'accompagnement de type technique, l'accompagnement disciplinaire, l'accompagnement organisationnel, l'accompagnement méthodologique, l'autorégulation et la métacognition, l'évaluation et enfin pour l'apprenant le fait de considérer le tuteur comme «*la personne ressource attirée*».

3.2. Le paradigme de la « distance » en formation.

Intervalle mesurable qui sépare deux objets ou deux personnes¹ ou locution adverbale qui indique une différence, le syntagme « distance » mobilisé dans le contexte de la formation est polysémique et nécessite d'être précisé. Ainsi, plusieurs tentatives ont donc été menées dans ce sens, aussi bien en France qu'en Amérique du Nord (Bernard 1999 ; Bouchard, 2000 ; Garrison, 2003; Jacquinot, 1993 ; Jézégou, 2007, 2010 ; 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, soit la séparation des apprenants de leurs enseignants ou de leurs pairs à laquelle nous pouvons ajouter un décalage temporel entre l'acte pédagogique et l'acte d'apprentissage. Nous porterons pour cette recherche notre attention en

¹ Site du CNRS Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/definition/distance> consulté le 08 août 2013.

particulier sur les travaux de Moore (1993) sur la « distance transactionnelle » qui comptent parmi ceux qui contribuent le plus à clarifier cette notion. En empruntant le concept de « transaction » à Dewey (1938), il insiste sur le fait que ce soit en formation à distance ou pas, toute expérience formative intègre un degré de distance dans les transactions existantes entre l'apprenant et son environnement éducatif. De cette façon, il définit l'enseignement à distance comme étant : « *L'ensemble des méthodes pédagogiques par lesquelles l'acte d'enseignement est séparé de l'acte d'apprentissage incluant toutefois les méthodes réalisées en présence de l'étudiant de telle sorte que la communication entre le professeur et l'étudiant sera facilitée par l'usage du matériel imprimé, mécanique, électronique ou autres.*² »

Cette distance qui semble exprimer d'une certaine manière un écart par rapport à une situation courante voire idéale, nous ramène inconsciemment à la présence. La distance peut être alors vue comme étant « *un écart qu'aucune métrique ne peut à ce jour définir* » (Paquelin, 2011, p. 566) et la présence dans la distance « *comme une proximité qui relie* » (Paquelin, 2011, p. 566). L'objectif des acteurs des dispositifs de formation à distance sera donc de réduire cet écart entre enseignants et apprenants, mais aussi entre apprenants et savoirs, afin de favoriser les échanges au sein de la communauté d'apprentissage pour que le projet de formation puisse atteindre son but, soit comme l'affirme Geneviève Jacquinet (1993) « *apprivoiser la distance pour supprimer l'absence* ».

Pour Annie Jézégou (2010, p. 261) : « Les interactions sociales de collaboration que sont les transactions entre les apprenants se situent au cœur de cette définition de la présence en e-learning ; C'est-à-dire la présence cognitive, la présence affective et la présence pédagogique. » Ainsi, pour Moore (1993), le degré de distance transactionnelle est déterminé par deux variables clés que sont le « *dialogue* » et la « *structure* ». « *What we are normally referring to as Distance Education is a subset of all educational programmes, the subset characterized by greater structure, lower dialogue and thus greater transactional distance* » (Moore, 1989, p. 4).

3.2.1. Le « Dialogue » et la « structure » deux variables à définir.

« *Le dialogue décrit la mesure dans laquelle, dans tout programme éducatif, apprenants et enseignants sont en mesure de se répondre les uns aux autres*³. » Ainsi pour Moore la transaction éducative ne peut avoir lieu que dans un environnement qui favorise la communication. Reprenant la pensée de Dewey, pour lui, il n'y a pas d'individu que nous pourrions définir indépendamment des relations qui le caractérisent et des interactions qu'il tisse avec autrui, ou plus généralement avec son environnement.

Quant à la structure : « *Dans un programme éducatif extrêmement structuré, les objectifs et les méthodes à utiliser sont déterminées pour l'apprenant et sont rigides.*⁴ » (Moore, 1983, p. 158). Pour Moore la structure doit viser à la fois les objectifs de la formation et les besoins réels des apprenants. « La structure renvoie à la rigidité ou à la flexibilité des objets éducatifs, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation » (Moore, 1993, p. 26).

Cette structure impose donc l'instauration d'un dialogue qui porte sur : « l'interaction ou les séries d'interactions ayant des qualités positives que d'autres n'ont pas. Il peut y avoir interactions négatives ou neutres, mais le dialogue, par définition, améliore la compréhension des savoirs par l'étudiant » (Moore, 1993, p. 24).

² Traduit d'après Moore, 1972, p. 76

³ Traduit d'après Moore, 1983, p.157.

⁴ Traduit d'après Moore, 1983, p.158.

3.2.2. *Le « Dialogue » et la « structure » deux variables difficilement mesurables.*

Dialogue et structure sont donc indépendants, mais Moore insiste beaucoup sur la diversité des distances qui peuvent en résulter (Moore, 1983, p. 158). Ce qui fera dire à Garrison et Bayaton (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.* »

Cette idée du contrôle semble répondre aux difficultés de la mesure déjà soulignées par Annie Jézégou (2007, p. 344) : « Les définitions formelles des deux variables de la distance transactionnelle, telles que proposées par Moore, ne sont pas suffisamment précises pour pouvoir évaluer chacune d'entre-elles. » Elle poursuit en affirmant que la variable structure est difficile à évaluer et plus particulièrement à quantifier. La variable dialogue quant à elle, entre les enseignants et les étudiants, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes, même si elle est plus facilement mesurable, « ne donne que des indications de volume. La qualité des interactions est plus difficile à évaluer. »

Ainsi Saba et Shearer (1994) illustrent cette interdépendance en affirmant d'une part, qu'à mesure que le dialogue s'intensifie, la distance transactionnelle se réduit. Mais aussi d'autre part, que l'augmentation de la structure du dispositif réduit les opportunités de dialogue, ce qui a pour conséquence, d'augmenter la distance transactionnelle.

Nous appuyant également sur les travaux de Bouchard (2000) qui reprend en partie les travaux de Saba et Shearer (1994), nous partirons du principe qu'en effet, tout environnement éducatif, quel que soit le degré de distance qu'il comporte, se situe à la convergence de deux axes constitués par les deux variables décrites ci-dessus.

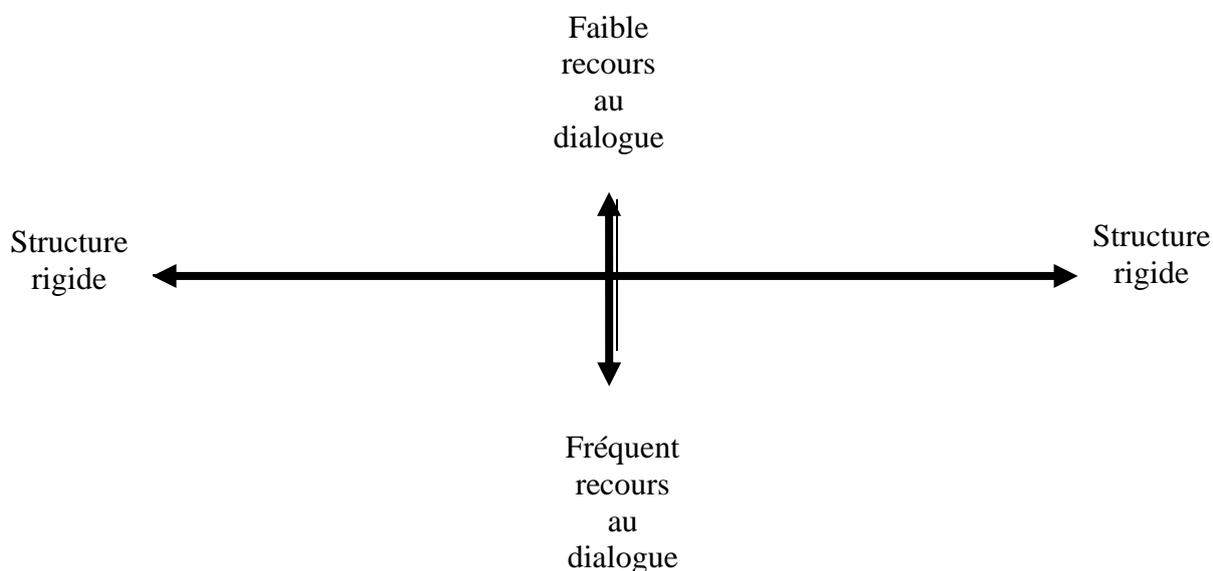


Fig 1 : Caractérisation des environnements éducatifs d'après Bouchard (2000, p. 70).

Mais il nous semble que la question des interactions sociales, qu'elles soient collaboratives ou non, est à approfondir, car ce sont ces interactions qui permettent avant tout aujourd'hui de favoriser la réduction ou pas de la distance transactionnelle. Nous rejoignons en cela les travaux de Depover et Quintin (2011, p. 27) pour qui : « *Ce sera au pédagogue de déterminer le*

meilleur compromis qui conduira à la distance transactionnelle optimale en fonction des caractéristiques des apprenants concernés, mais qui tiendra compte également des ressources humaines et matérielles disponibles ».

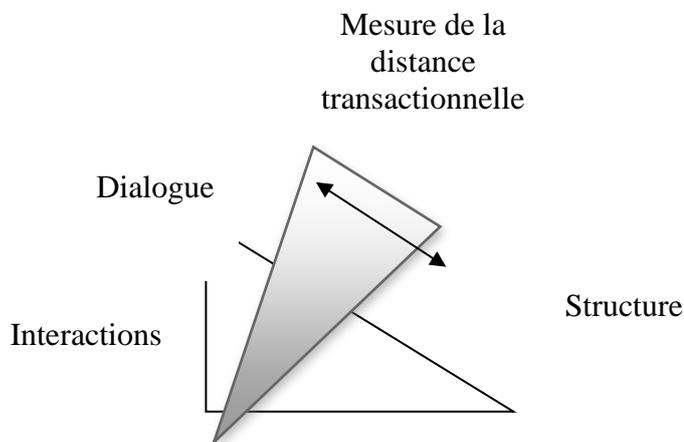


Fig 2 : Place des interactions dans la réduction de la distance transactionnelle.

Ainsi, le contrôle dans un dispositif de formation à distance portera sur l'analyse des interactions (avec le contenu, les enseignants ou les pairs), en fonction des objectifs recherchés. Ce bénéfice que l'on peut retirer en matière d'apprentissage doit reposer sur une véritable pédagogie adaptée aux effets recherchés :

Interactions avec le contenu : pédagogie reposant sur la réalisation lors de la conception des cours de véritable médiatisation et non du transfert d'un cours présentiel à distance;

- Interactions variées avec les enseignants : pédagogie s'appuyant sur mel, téléphone, forum, séminaires virtuels, mais recherchant avant tout la qualité de la communication tant sur la forme que le contenu des réponses ou questionnements apportés ;
- Interactions avec les pairs : nécessitant l'instauration d'un climat de confiance et de présence sociale réelle, pour cela la pédagogie de l'erreur nécessitant des moments de reformulation et de questionnement s'avèrent indispensables.

Ces différents types d'interaction peuvent devenir des supports d'apprentissage utilisables en séminaire virtuel, mais nous le voyons bien, cela nécessite, nous l'imaginons bien, une véritable préparation de ces temps de rencontres synchrones.

4. Objet, question de recherche et méthodologie.

4.1. L'objet de la recherche

Réfléchir à l'introduction des classes virtuelles dans un dispositif pédagogique c'est prendre en considération l'évolution des modes d'enseignement à l'université. Celle-ci peut se résumer de la façon suivante, nous sommes passés de l'enseignement traditionnel en présence, essentiellement transmissif, à la possible mise à distance de l'enseignement, par l'introduction des cours par correspondance. L'émergence des réseaux a ensuite favorisé la mise en ligne de contenus de formation (cours ou ressources documentaires.). L'autoformation promue par le «tout en ligne» ayant montré ses limites, on observe le renforcement des interventions en présence dans le cadre de formations à distance. Cette présence doit favoriser la pédagogie active, soit celle qui a pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise lui-même ses savoirs. En se référant à Piaget (1970, p.85), théoricien du

constructivisme, « *on ne connaît un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant* », c'est donc l'action qu'il est nécessaire d'introduire pour faciliter les apprentissages.

La question de l'accompagnement doit donc être envisagée d'un point de vue global, non pas comme un élément à part ou en plus du contenu de la formation, mais bien comme l'une de ses composantes essentielles, ce qui doit favoriser la réussite du plus grand nombre des étudiants. L'introduction de classes virtuelles dans un dispositif de formation qui a été pensé sans, nécessite-t-elle une rénovation de ce dispositif, ce qui suppose un mouvement global de révision, de recomposition d'une situation afin de viser une amélioration ?

4.2. Problématique et proposition d'hypothèses.

Pour cette communication la problématique que nous avons retenue est donc la suivante :

Quelles sont les caractéristiques saillantes de la distance transactionnelle d'un dispositif techno-pédagogique reposant sur des classes virtuelles synchrones ?

Pour répondre à cette dernière interrogation nous formulons deux hypothèses :

H1 : L'animation d'une classe virtuelle, caractéristique de la formation d'adultes, repose sur les interactions entre l'enseignant et les étudiants et/ou les étudiants entre eux.

H2 : L'animation d'une classe virtuelle se caractérise par la qualité du dialogue, « intentionnel et constructif » pour reprendre les propos de Moore (1993, p. 24).

4.3. Une méthodologie de l'analyse de l'activité.

Notre méthodologie de recherche est double, d'une part des entretiens et d'autre part une analyse de classes virtuelles.

Dans les entretiens nous avons interrogé un échantillon d'enseignants-chercheurs sur les usages pédagogiques qu'ils font de cet outil. Comme l'indiquent Bédard et Béchard (2009, p 36) : « *L'innovation est pédagogique lorsqu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité* », de ce fait nous questionnerons les améliorations réellement observées, voire mesurées, en terme de service rendu aux étudiants.

Nous analyserons ensuite, à l'aide d'une grille d'analyse des interactions un échantillon d'enregistrements de classes virtuelles qu'ils ont réalisés, afin de pouvoir mesurer la part de dialogue et d'interaction existant réellement. Comme l'affirme Moore (1993, p 24) : « *Un dialogue est intentionnel, constructif et valorisé par chacun des interlocuteurs. Chacun d'eux est un auditeur respectueux et actif, chacun contribue au dialogue et construit ses propres interventions sur la base des contributions des autres* ». Cette approche relaye également l'une des caractéristiques majeures de la formation d'adultes, soit les échanges qui caractérisent ce que l'on qualifie de « formation entre pairs » et favorise la dynamique et l'apprentissage d'un groupe. En cela l'usage des classes virtuelles s'apparente-t-il à une nouvelle forme de tutorat ?

5. Présentations des premiers résultats de l'analyse.

L'ensemble des données de terrain n'ayant pu être analysé pour l'heure nous ne sommes en mesure de présenter ici que des résultats partiels. Cette présentation se fera au travers de deux axes, la première concerne l'analyse de 4 entretiens auprès d'enseignants et d'autre part la validation d'un protocole d'analyse des classes virtuelles concernant 2 des 4 enseignants interviewés.

Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF - AECSE), Laboratoire LIRDEF – EA 3749 - Universités de Montpellier, Août 2013

Ces quatre enseignants ne se définissent pas comme des technolâtres, deux d'entre-eux sont technophiles et ont des pratiques TIC et TICE importantes, les deux autres sont des enseignants qui dans leurs usages des classes virtuelles ont répondu à une demande institutionnelle.

Les enseignants interrogés ont évoqué leurs expériences des classes virtuelles dans l'ensemble des formations du campus FORSE, donc, de la L3 au M2 pro en passant par le M1. Pour être exhaustifs, 3 des 4 enseignants ont également évoqué, pendant ces entretiens, leurs usages au sein d'autres formations hybrides proposées par le département des sciences de l'éducation mais non rattachées au Campus Forse.

5.1. Premiers résultats émanant des entretiens.

Comprendre les mécanismes interactionnels dans ces classes virtuelles au regard de l'analyse transactionnelle, comme nous l'avons présentée dans le modèle théorique, c'est s'intéresser à la qualité du dialogue et à la structure de l'organisation pédagogique.

Plusieurs points saillants apparaissent dans notre première analyse. Le premier est, que malgré l'usage de l'outil, le dialogue ne va pas de soit. En effet, même si à la fois l'outil et la condition de réalisation pédagogique le permettent, les étudiants en classes virtuelles sont généralement en petits groupes, rares sont ceux qui prennent la parole.

Enseignant 1 : « alors, ils sont... Une petite dizaine aussi... Il y en deux, trois qui parlent beaucoup et bon, il peut y avoir une personne qui monopolise un peu... »

Enseignant 2 : « Je me rappelle d'une classe virtuelle où il y en avait un qui parlait, bon, ça devient une conversation. »

Les enseignants interrogés indiquent d'ailleurs que, le recours aux technologies ne change rien par rapport à la relation enseignant/étudiants telle qu'elle peut être vécue en présentiel à l'université. Deux points sont particulièrement mis en avant, les étudiants salariés qui ont un vécu professionnel participent plus, comme en présentiel, et comme indiqué dans l'extrait de l'enseignant 2 en arrivent parfois à monopoliser la parole, mais également l'expression d'un certain habitus, un métier d'étudiant, au travers duquel la forme magistrale serait beaucoup moins impliquante que la recherche d'un dialogue avec l'enseignant.

Un autre point évoqué par les enseignants est le fait qu'intrinsèquement ils soient amenés à susciter ou non le dialogue. Ainsi nous avons doré et déjà pu mettre en avant des positions contrastées et parfois antithétiques.

Enseignant 1 : « Là dans ces conditions-là il n'y avait pas vraiment...de questions auxquelles je ne me serais pas attendu, que j'avais pas prévues. Tout ça était assez facile, mais en même temps c'est finalement un cours très magistral ! On ne peut pas appeler ça du TD ! »

Enseignant 3 : « Ça c'est un petit débat au TD suivant. Donc lors de la classe virtuelle suivanteJ'ai essayé d'être un peu plus interactive. »

Tout semble donc dépendre des choix des enseignants de privilégier ou non le dialogue avec les étudiants.

Pour aller plus loin le type de classe est donc révélateur des futures interactions. Deux paramètres sont apparus intéressants, le premier concerne la préparation en amont, par exemple réaliser un travail où le type de classe amène ou non à dialoguer, le second est la nature de l'hybridation, le dialogue semble en effet être plus abondant dans la classe virtuelle si l'enseignant a déjà rencontré l'étudiant auparavant.

Enseignant 2 : « je demande aux étudiants de prendre connaissance du travail des autres aussi... à partir de ce moment-là la classe virtuelle finale est censée être un moment actif, en pédagogie active. »

Ces premières analyses, qui pour l'heure ne sont encore que des pistes de recherche semblent toutefois être en adéquation avec les catégories proposées par Moore (1993) permettant d'évaluer les relations éducatives, à savoir, le dialogue et la dynamique des échanges, la

Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF - AECSE), Laboratoire LIRDEF – EA 3749 - Universités de Montpellier, Août 2013

structure et les éléments qui constituent ces derniers et enfin la nature et le degré d'autonomie des apprenants.

5.2. Validation de la grille d'analyse des classes virtuelles.

Les classes analysées sont des classes de L3 FOAD, elles concernent ce qui, jusqu'à il y a quelques années, se faisait au travers des chats permettant aux étudiants de poser des questions et d'entrer en contact avec les auteurs des cours afin de clarifier des points incompris.

Cette première analyse nous a conduit à valider des pistes qui vont nous permettre de construire un protocole plus général.

La première piste concerne la constitution d'un premier tableau synoptique permettant d'avoir une première vision de la réalisation de chaque classe.

Grille d'analyse qualitative – structure de la classe virtuelle (fluidité, flexibilité)

	Enseignant 1	Enseignant 2	.....
Séquençage pédagogique	Questions-réponses	Questions-réponses	.....
Durée totale	1h02	1 h 18	.....
Objectifs annoncés	Je suis là pour répondre à vos questions Je suis là pour vous aider dans vos difficultés de compréhension du cours	Répondre aux questions Susciter le dialogue autour du cours Aider à comprendre le cours	.....
Format (support)	Aucun	1 seule diapositive	.....
Méthode pédagogique	Réponses aux questions des étudiants	Réponses aux questions Débat autour du cours	.....
Évaluation de la CV	Aucune	Aucune	.....
Supports pédagogiques médiatisés	non	Non	.....
Préparation ou pas de la CV	Pas de questions sur le forum	Cours en présentiel avant lors d'un regroupement Questions sur le forum	.....
Outils de communication distants	Aucun sinon le cours papier sur lequel elle s'appuie.	Aucun sinon le cours papier sur lequel elle s'appuie.	.....

Les différents éléments présentés ici permettent une première lecture des différences observées lors de la réalisation de ces classes. Ici, par exemple, même si l'exercice est assez proche, les choix pédagogiques des enseignants apparaissent mais aussi les conditions de préparation de la classe, dans un cas c'est sans aucune préparation, dans l'autre c'est suite à un premier travail réalisé en cours magistral.

Cette première phase d'analyse laisse doré et déjà apparaître que cet outil nécessite des ajustements, par exemple l'heure et le jour de réalisation de la classe ou encore le nombre d'étudiants qui y ont participé.

Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF - AECSE), Laboratoire LIRDEF – EA 3749 - Universités de Montpellier, Août 2013

D'autres éléments du protocole concerne le comptage des interactions écrites. En effet, la classe virtuelle est un espace d'échange audio/visuel mais simultanément, si l'enseignant l'autorise les apprenants peuvent utiliser d'autres fonctions comme le chat. L'analyse des deux classes confirme que le chat est un lieu d'échange concernant ou non les propos discutés par l'enseignant. Au moins 3 types de messages ont été catégorisés :

- des questions posées à l'enseignant sur le thème débattu à l'oral,
- des questions posées à l'enseignant sur un autre thème,
- des dialogues entre étudiants sans rapport direct avec la thématique de la classe (convivialité, points organisationnels....)

Il faut noter que ce n'est ici que la partie émergée de l'iceberg, les étudiants soit chaque utilisateur de la classe peut, en fonction des droits laissés ou non ouverts par l'enseignant, dialoguer ou non en privé avec d'autres membres.

Enfin il apparaît, dans les deux cas, que certains individus « mobilisent » la parole, ainsi une étudiante intervient plus de 70 fois au cours de la classe virtuelle de l'enseignant 1.

Une dernière partie du protocole concerne la catégorisation des interactions verbales mais elles seront présentées dans une communication ultérieure car elle nécessite un retravail de la grille d'analyse.

6. Conclusion

Les premiers résultats présentés ici, 4 entretiens et 2 analyses de classes virtuelles font partie d'un protocole plus vaste qui pour l'heure n'a pu être réalisé dans sa totalité.

De ce fait il n'est pas encore possible de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses proposées. En revanche les résultats permettent de commencer à les discuter. Même si l'innovation fait partie intégrante de notre réflexion il semble déjà se dégager des éléments recueillis que, comme c'est souvent le cas dans les recherches sur les TICE, la technique semble prendre le pas sur les aspects pédagogiques. En d'autres termes, la réduction de la distance transactionnelle semblerait être plus du fait des choix pédagogiques effectués par l'enseignant. Ces choix étant bien évidemment eux-mêmes fortement dépendants d'une structure administrivo-technologique. Ces classes virtuelles sont en effet réalisées par un cadre technologique et administratif spécifique avec un outil non choisi par l'enseignant et surtout une commande institutionnelle du cours à réaliser qui est pour le professeur une contrainte complémentaire.

De nombreuses pistes viennent compléter notre questionnement suite à ces premiers résultats :

Comment mesurer la part de la contrainte technologique dans la mesure de cette distance ?

Comment affiner notre catégorisation du type de classe virtuelle pour permettre une meilleure analyse de la distance transactionnelle et ce lien contenu/pédagogie/technologie ?

Ou encore

Comment au travers des données observées pendant le déroulement des classes virtuelles mesurer le degré d'autonomie des apprenants ?

7. Bibliographie

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

Bédard, D et Béchar, J.-P. (2009) *Innover dans l'enseignement supérieur*. Puf, Paris,.

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

Beziat, J. (2003). Le courriel pour un tutorat de proximité en formation à distance, *EPI*, <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0306b.htm>

Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF - AECSE), Laboratoire LIRDEF – EA 3749 - Universités de Montpellier, Août 2013

- Béziat, J. (2004) Tuteurs et tutorés sur le campus numérique FORSE, Actes du Colloque Éifad, Poitiers, http://www.cned.fr/colloqueeifad/Documents/Eifad2004_beziat.pdf
- Bouchard, P. (2000). Autonomie et distance transactionnelle. dans : Alava, S et al. *Cyberspace et formations ouvertes*. Bruxelles, De Boeck, pp. 65 - 78.
- Burton, R. et al (2011) Vers une typologie des dispositifs de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, Lavoisier, 2011/1, Vol.9, p. 69-96.
- Charlier B., Deschryver N. et Peraya D. (2006) Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs* 4, Volume 4, p. 469-496.
- Daguet, Hervé (2006) Fonction et identité professionnelle du tuteur FORSE, Actes du Colloque AIPU 2006, Monastir – République Tunisienne
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? , *Distances et savoirs*.
- Depover C. Quintin J.J. (2011) Tutorat et modèles de formation à distance, pp. 15-27. In : Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D. Quintin, J. J., Jaillet, A. (2011) *Le tutorat en formation à distance*, De Boeck, Bruxelles.
- Depover C., Karsenti T. et Komis V. (2007) *Enseigner avec les technologies, Favoriser les apprentissages, développer les compétences*, Presses de l'université du Québec.
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*.
- Faerber, R. (2001) Une métaphore spatiale et des outils intégrés pour des apprentissages coopératifs à distance : ACOLAD *actes du colloque JRES 2001 Lyon*, 10 - 15 décembre 2001 p. 197-204
- Garrison, D. R. (2003) *E-learning in the 21st century. A Framework for Research and Practice*. New-York, Routledge.
- Garrison, D. R. et Bayatan M. (1987) Beyond independence in distance education : The concept of control. *The American Journal of Distance Education*, 1(3), pp. 3-15.
- Gérin-Lajoie S. et Potvin C. (2011) Évolution de la formation à distance dans une université bimodale, *Distances et savoirs*, Lavoisier, 2011/3 - Vol. 9, p. 349 à 374
- Glikman, V. (2002) Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*.
- Glikman V. (2003) *Des cours par correspondance au e-learning. Panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, PUF.
- Glikman, V. (2012) Tuteurs à distance : vers une professionnalisation ?, *Actes du Colloque Vivaldi – Le Havre*.
- Godinet, H., Caron, C. (2002), L'accompagnement du processus d'apprentissage dans le Campus Numérique FORSE : modalités et outils. *Actes du Colloque: Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, Strasbourg : ATIEF ; INRP.
- Jacquinot-Delaunay G. (2002) « Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence », R. Guir (Ed), *Pratiquer les TICE- Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck, p. 341-366.
- Jacquinot, G. (1993) Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67
- Jézégou, A. (2007) La distance en formation : cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007*, http://hal.inria.fr/docs/00/19/31/47/PDF/Jezegou_AREF_07.pdf
- Jézégou, A. (2009). Caractériser la distance en formation : un jeu de transactions entre le dispositif et l'apprenant. Dans : Lameul, G. ; Jézégou, A. ; Trollat, A.F. (dir). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon, *Chronique Sociale*, 93 - 111.
- Jézégou, A. (2010) Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 2010/2 Vol. 8, p. 257-274.

Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF - AECSE), Laboratoire LIRDEF – EA 3749 - Universités de Montpellier, Août 2013

- Jézégou, A. (2012). Towards a Distance Learning Environment that Supports Learner's Self-Direction. *International Journal of Self-Directed Learning*, USA, 9 (1), 11-23, <http://www.sdlglobal.com/journals.php>
- Metzger Jean-Luc (2004) Devenir enseignant en ligne : entre surcharge et isolement, *Distances et savoirs*, Lavoisier 2004/2 - Vol. 2 pages 335 à 356
- Moore, M. C. (1983). The individual adult learner. In Tight M. (ed) *Adult learning and education*. Pp : 153-168. London Croon Helm.
- Moore, M. C. (1993) Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed) *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). London : Routledge.
- Paquelin, D. (2011) La distance : Questions de proximités. *Distances et Savoirs*, 4, vol 9, pp. 565-590.
- Peraya, D. (1999) *Médiation et médiatisation : le campus virtuel*, Hermès 25, (CNRS ?)
- Peraya, D. de Dumont, P. (2003) Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone, *Revue Française de Pédagogie*, INRP, p.51-61
- Piaget, J. (1970) *L'épistémologie génétique*. Piaget, J. Paris, PUF, coll. Que sais-je?
- Saba, F. and Shearer, R. L. (1994). *Verifying the key theoretical concepts in a dynamic model*
- Savarieau, B. et Daguët H. L'introduction des classes virtuelles synchrones, un moyen de renforcer la qualité de l'accompagnement en formation d'adultes ? *Frantice*, n°6, décembre 2012
- Schneider, D (2005) Integrated learning@TECFA. In : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/talks/coinf05/integrated-learning-coinf05.pdf>
- Villemonteix, F. (2007-a) Les animateurs TICE du premier degré, quelle professionnalité ? *Actes du Congrès international AREF 2007*, Strasbourg.
- Villemonteix, F. (2007-b) *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel, analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratiques en ligne*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris V.
- Wallet, J. (2007) *Le campus numérique Forse : analyses et témoignages*. Rouen, Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Wallet, J. (2012) De la synchronie médiatisé en formation à distance, les classes virtuelles une appellation mal contrôlée, *Actes du colloque JOCAIR 2012*, Amiens.