

L'introduction des « classes virtuelles » synchrones, un moyen de renforcer la qualité de l'accompagnement en formation d'adultes ?

The introduction of synchronous «virtual classrooms», a medium for reinforcing the quality of support in the education of adults?

**Béatrice Savarieau et Hervé Daguét**

Maîtres de conférences en Sciences de l'Éducation, Laboratoire CIVIC, Université de Rouen, Mont Saint-Aignan, France

---

### Résumé

L'introduction de « classes virtuelles » synchrones dans le dispositif de formation hybride du master « Métiers de la formation » de l'université de Rouen fait ici l'objet d'un travail de recherche. En 2010/2011 l'arrivée d'un nouveau public constitué d'étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, sans se substituer à notre public traditionnel, composé de professionnels de la fonction formation en entreprises, nous a conduit à nous interroger sur le développement du dispositif d'accompagnement de l'évolution des pratiques enseignantes et apprenantes. L'idée retenue est que l'usage de « classes virtuelles » synchrones de type « Adobe Connect » peut être complémentaire des temps de regroupements présentiels. Il peut également favoriser un accompagnement de qualité pour les étudiants lointains, ou empêchés, ne pouvant donc pas rejoindre un site de regroupement.

Mots clés : classe virtuelle synchrone, accompagnement, formation à distance, dispositifs hybrides, innovation pédagogique

---

### Abstract

The object of this research is the introduction of a synchronous “virtual classroom” into a hybrid learning system of the Masters degree “Métiers de la formation” of the University of Rouen. In 2010/2011 a new body of students orientated towards the teaching professions was added to our traditional body of students which consisted of professionals in business training. This led us to reconsider the development of the support system of the evolution of the teaching and learning practices. The main idea is that using a synchronous “virtual classroom” such as “Adobe Connect”, can be complementary to face to face group meetings. It can also support quality tutoring for the distant students, or students who are unable to attend the face to face group meetings.

Keywords: virtual classroom, tutoring, distance learning, hybrid learning systems, teaching innovation

Bien avant Knowles (1973) le modèle classique de la transmission des connaissances a de nombreuses fois été remis en question comme panacée de la formation des adultes et de surcroît de l'enseignement universitaire. Le recours à des moyens d'enseignement et d'apprentissage qui permettent aux étudiants d'être plus actifs, qui les invite à la découverte non seulement des contenus de formation, mais également des modalités d'interactions, nous a semblé intéressant pour des étudiants qui se destinent à l'exercice d'un métier dans le domaine de la formation. Cet article s'appuie sur les premiers résultats d'une recherche portant sur l'introduction de classes virtuelles dans le dispositif de formation hybride du Master « Métiers de la Formation ». Divers constats mettant en évidence un besoin d'accompagnement complémentaire pouvant se substituer dans certaines circonstances à celui existant lors des regroupements nous ont conduits à mettre en œuvre une innovation pédagogique au sein d'un dispositif de formation hybride, des classes virtuelles synchrones. Nous présenterons tout d'abord le contexte et le dispositif dans lequel s'insère cette innovation, puis les premiers résultats de notre enquête, portant sur l'usage par nos étudiants de ces classes virtuelles.

## **I. Principes organisateurs du master « Métiers de la formation », formation hybride de l'université de Rouen**

Le Master 2 professionnel à distance « Ingénierie et Conseil en Formation » s'inscrit dans une dynamique d'innovation pédagogique et technologique depuis sa création à la fin des années 1990. Connu dans un premier temps sous l'appellation de Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées « Ingénierie de la Formation », il a d'abord été mis en place en formation présentielle. La première promotion pilote était menée en alternance sur 18 mois, dès 1994. Elle aboutira en 1996, non seulement à l'existence d'une formation classique, mais à son équivalent mené dans le cadre d'un dispositif hybride, à partir d'un partenariat réalisé avec le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED). L'objet de ce diplôme est de former des « spécialistes polyvalents » qui accompagnent les projets de formation dans le champ des politiques territoriales, des ressources humaines ou de la médiation éducative, car ces fonctions exigent de savoir s'adapter aux changements dans les institutions et les organisations. Cette spécificité conduira l'équipe pédagogique à concevoir, au regard de l'hétérogénéité des publics touchés et de la diversité des métiers et des environnements concernés, un dispositif de formation construit autour d'un fil conducteur qui sera la rédaction d'un mémoire. À partir de l'année 2000, suite à l'appel à projets ministériel « campus numériques français », le DESS à distance intègre le consortium FORSE (Wallet, 2007). Il est alors élargi à l'université de Lyon 2 et propose une offre de formation complète en Sciences de l'éducation (Licence, Maîtrise, DESS). En 2004, suite à la réforme dite « LMD », le DESS devient le parcours « Ingénierie et Conseil en Formation » avec la mention professionnelle « Métiers de la formation » (Ardouin et Savarieau, 2011).

Le dispositif de formation est pensé dans une logique progressive qu'implique un continuum lié à la validation d'unités d'enseignements, basée non pas sur la connaissance des contenus des cours, mais autour du développement d'une professionnalité, celle de l'ingénierie (pour laquelle les contenus s'avèrent indispensables). Ainsi, l'apprentissage de la conduite d'une recherche scientifique s'appuie sur l'acquisition de méthodologies de recherche qui s'accompagnent de la mise en œuvre d'une pratique professionnelle réflexive. Pour tous les étudiants, il s'agit donc d'une année de transformation de leurs postures et pratiques professionnelles, même s'ils sont pour la majorité d'entre eux, employés de longue date dans la fonction formation. Dès sa conception, cette formation a été conçue comme « hybride », par l'équipe pédagogique de la formation autour d'un calendrier alternant, temps à distance et temps proposé, mais non imposé, en « présentiel », que nous désignons sous le terme de « regroupement ». Ce temps en présence équivaut au total à 15 jours, répartis en cinq regroupements, durant lesquels les étudiants rejoignent un site qui leur est propre : AUF<sup>1</sup>, Fort-de-France, Lyon, Poitiers ou Rouen.

---

<sup>1</sup> Ces sites, dits AUF regroupent des étudiants boursiers de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Chaque année deux sites sont mis en place. Il s'agissait en 2010 – 2011 de Ouagadougou (Burkina Faso) et Rabat (Maroc) mais précédemment nous avons eu des sites à Dakar (Sénégal), Bamako (Mali) ou encore cette année un à Yaoundé (Cameroun).

Par ailleurs, outre le responsable pédagogique, chaque site est animé par un enseignant nommé « référent », aussi bien lors des regroupements que sur des forums dédiés. L'objectif poursuivi est de favoriser le tutorat des étudiants, pensé au travers de la complémentarité des diverses modalités de formations synchrones et asynchrones. L'idée est de lutter contre l'échec et l'abandon des étudiants, partant du principe, comme l'affirme Ardouin (2007) que : « *ce qui compte dans les formations à distance, c'est la présence* ». Nous postulons que le regroupement doit être considéré comme un outil de professionnalisation (Solar et Hébrard, 2008 ; Sorel et Wittorski, 2005), au travers de deux aspects complémentaires :

- d'une part, les regroupements permettent de se former à l'ingénierie au travers d'une confrontation des pratiques professionnelles, d'échange d'informations et la création de réseaux professionnels ;
- d'autre part, les regroupements favorisent le maintien de la motivation par le développement d'une cohésion groupale et d'une appartenance professionnelle. C'est alors un lieu d'échanges de tous ordres, tant formels qu'informels, pendant et hors des sessions de groupes (Bourgeois et Nizet, 1997).

L'année 2010/2011 a vu trois événements principaux qui nous ont amenés à introduire un nouvel élément technologique dans le dispositif de formation : Les « classes virtuelles ». D'une part des évaluations post formation montraient que pour de nombreux étudiants, le temps consacré aux regroupements était insuffisant, ils souhaitaient un regroupement supplémentaire en cours d'année. D'autre part, l'étude des forums de discussion nous a montré une désaffection des étudiants au profit d'autres réseaux non institutionnels de types Skype ou encore Facebook. Enfin, une évolution dans la composition de notre public, avec l'arrivée d'étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement. Certains moments des regroupements sont alors organisés en sous-groupes, en fonction des spécificités des objectifs de professionnalisation propres à chacun d'eux. La composition des groupes reçus en « classes virtuelles » est par contre hétérogène.

Le renforcement de la dimension synchrone de la formation pose deux problèmes à résoudre, la nécessité d'un changement organisationnel, mais aussi l'appropriation de l'innovation par les acteurs concernés (Denis et Vandeput, 2004). Le choix de l'usage de classes virtuelles dans ce dispositif de formation s'inscrit donc dans la logique de ce que Fasseur (2009) qualifie de renforcement de la : « *proximité de la distance* ». Or l'introduction d'un nouveau média dans un dispositif de formation oblige à repenser le dispositif dans son ensemble. Chaque outil mis à disposition des étudiants, qu'il soit synchrone ou asynchrone, doit être pensé comme complémentaire, un peu comme l'un des éléments constitutifs d'un puzzle. Ainsi, penser la distance en formation, à l'instar des nombreux auteurs qui l'ont déjà fait Jacquinet (1993), Moore (1993), Fasseur (1999), Deschênes et Maltais (2006), Tribby (2007), ou encore Lesourd (2009) ce n'est pas seulement interroger le temps et l'espace, c'est aussi interroger la pédagogie et le dispositif, soit la plus value des outils introduits.

## **II. La « classe virtuelle » une notion encore non stabilisée, en cours d'évolution**

Avant d'évoquer la mise en œuvre des classes virtuelles au sein de notre dispositif, il convient de préciser ce à quoi elles renvoient. En effet, Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain, la « classe virtuelle » est une appellation mal contrôlée (Wallet, 2012), polysémique et polymorphe.

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 est de type Adobe Connect, si les étudiants disposent d'un tutoriel et d'un temps de présentation de l'outil, les enseignants ont surtout appris son usage en faisant.

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 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 ses apprenants autour d'un « objet intellectuel commun et à partager » ;
- 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 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* ». 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.

### **III. La « classe virtuelle » une pratique innovante dans notre dispositif de formation hybride**

Implanter une innovation technologique en formation nécessite de la part des concepteurs qu'ils arrêtent une finalité aux programmes ou technologies qui seront utilisés. Dans le cas présent, l'introduction des classes virtuelles répondait à cinq objectifs que nous avons arrêté : 1) Parvenir à une plus grande proximité avec nos étudiants, afin de les aider à maintenir leur motivation ; 2) les accompagner dans leurs apprentissages (en priorité celui de la recherche scientifique) ; 3) alimenter la dynamique des échanges initiée lors des regroupements ; 4) les aider à apprendre autrement dans des modalités de formation peu familières ; et enfin 5) les amener à une meilleure compréhension du domaine d'activité auquel ils se destinent.

A cet effet, nous cherchons à adapter notre pédagogie aux besoins de nos étudiants, qui sont pour la plupart en activité professionnelle. Comme le soulignent Depover et Marchand (2002, p. 32) : « *La possibilité offerte par la technologie d'intégrer l'activité d'apprentissage et de travail peut paraître fort séduisante (...). Les bénéfices attendus à ce niveau concernent tant l'efficacité et la pertinence des apprentissages que la logistique de la formation* ». Ainsi, l'intégration plus ou moins étroite entre formation et travail relève d'un choix pédagogique, en vue de favoriser le développement d'une réelle professionnalité, mais n'est faisable qu'à la condition de ménager un espace de distanciation, de prise de recul à la pratique professionnelle qui sert de terrain de recherche au mémoire demandé à nos étudiants. De la même façon, un certain nombre d'auteurs parviennent à décrire les processus d'apprentissage chez l'adulte, comme un mode de création de savoirs à partir de « *la transformation de l'expérience* » (Baeza, 2009, p. 26). Soit un mouvement de rétroaction selon le cycle d'apprentissage (Kolb, 1984), qui amène à reconsidérer une expérience au travers d'une observation réfléchie et attentive de la situation, puis d'entrer dans la conceptualisation de l'action qui s'appuie sur des mécanismes de prise de conscience, afin de parvenir à reconstruire par la distanciation de son activité, son action à un autre niveau.

S'ajoute à cela, l'ouverture du choix des possibles quant à l'accessibilité temporelle et géographique de l'apprentissage en formation d'adultes. Pour ce public, le rapport efficient au temps consacré à la formation, mais aussi la possibilité d'une réelle autonomie dans sa pratique, favorise la recherche d'échanges ponctuels capables de supporter l'action essentielle et personnelle du sujet dans

l'apprentissage. La diversité des types de formation à distance interroge donc comme l'ont fait Depover et *al.* (2011) les spécificités du tutorat, mais aussi les caractéristiques du dispositif déployé.

Pour Depover et *al.* (*ibid.*, p. 17) : « *La notion de dispositif englobe à la fois les supports d'apprentissage qui sont proposés à l'apprenant, les modalités d'encadrement prévues et les moyens qui permettent d'assurer la présentation du matériel, mais aussi de soutenir les échanges entre les différents acteurs de la formation.* »

Pour Claude Potvin (2011, p.2) une formation hybride peut combiner activité en présence et en ligne, apprentissage en solitaire et en collaboration, modèles constructivistes, behaviorisme et cognitivisme, communications synchrones et asynchrones. Dans notre dispositif, il s'agit d'articuler des activités en ligne et en présence, dont l'objectif est de combiner des temps d'apprentissage réalisés seul ou en groupe. Les modes de communications sont principalement asynchrones, les classes virtuelles renforcent la communication synchrone rendue possible en dehors des temps de regroupement. Ainsi, les modalités d'échanges en classes virtuelles représentent une grande variété de situations : conférence basée sur un PowerPoint, une vidéo ou le web ; présentation à plusieurs apprenants d'un travail collaboratif aux autres étudiants, ou à un enseignant; échanges spontanés entre étudiants ou entre apprenants et enseignants, etc. En cela, contrairement aux visioconférences telles qu'elles sont généralement pratiquées (quelques réponses fournies à quelques questions d'apprenants), la classe virtuelle permet d'interroger la situation de chaque apprenant au moment de la rencontre.

Mais d'autres approches du concept du dispositif existent. Pour Albero (2010, p. 47), le concept de dispositif « *englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif. Le fait qu'il ait progressivement supplanté les termes de "structure" puis de "système" est révélateur d'une évolution des représentations de l'activité professionnelle et des liens que ces dernières entretiennent avec les modèles théoriques et les techniques du moment.* »

En cela, l'animation d'une classe virtuelle interroge la pédagogie universitaire mise en œuvre. S'agit-il d'effectuer du tutorat, de mener une régulation ou bien encore d'enseigner ? Quelle part de la prise de parole donner aux étudiants ? La présence d'un enseignant est-elle indispensable ?

Cette approche rejoint les conclusions de Charlier, Deschryver et Peraya (2006) : sur le dispositif dit « hybride ». Pour eux, il renvoie en général à des dispositifs centrés sur l'apprenant. Il s'apparente au concept de « *blended learning* », mais certains l'associent également au concept « *d'integrated learning* » (Scheinder, 2005). Il est intéressant de constater que « *l'integrated learning* » peut reposer sur une articulation entre l'apprentissage à l'université et au travail. L'hybridation est généralement pensée dans le sens de l'introduction des modalités à distance dans des formations traditionnelles en présence. A contrario ce que nous cherchons à développer est le renforcement du processus d'interaction dans une modalité synchrone et donc d'ajouter du présentiel dans la distance.

Pour que l'apprentissage puisse réellement s'opérer, il est nécessaire que l'étudiant réalise certaines activités ou certaines tâches, de façon individuelle ou collaborative et qu'il soit aidé dans celles-ci par des interventions pédagogiques appropriées. C'est dans la pertinence de ces interventions que se situe la plus value du dispositif de formation. Si dispositif et qualité de la formation semblent étroitement liés, le choix d'un dispositif hybride n'est pas anodin. Pour Burton et *al.* (2011, p. 71), un dispositif hybride est : « *tout dispositif de formation qui se caractérise par la présence de dimensions innovantes (accompagnement humain, modalités d'articulation présence-distance...) liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation* ». Dans le cas présent, la médiatisation repose sur l'outil « classe virtuelle » délivré sous licence Adobe Connect, la médiation sur l'animation de celle-ci par des enseignants-chercheurs.

## VI. Problématique, hypothèses et méthodologie de la recherche

Comme nous venons de le voir, le fait de mettre en place une innovation dans une formation conduit inmanquablement à s'interroger sur les effets observés. Quelles finalités nos étudiants attribuent-ils aux usages des classes virtuelles ?

Nous posons les trois hypothèses suivantes :

*H1 : La classe virtuelle est un dispositif complémentaire à la formation qui permet pour certains étudiants de pallier leur absence aux regroupements.*

En effet, comme nous l'avons déjà indiqué, en dehors des regroupements comprenant des examens même si la présence des étudiants est fortement conseillée, elle n'est toutefois pas obligatoire. L'ajout de classes virtuelles devrait donc prioritairement s'adresser aux apprenants qui ne peuvent pas se rendre aux regroupements.

*H2 : La classe virtuelle est un dispositif complémentaire qui est perçu comme un renforcement du tutorat.*

Les contenus des classes virtuelles sont globalement de deux natures, soit liés aux contenus de cours, soit de régulation, notamment comportant le rappel des attentes des différentes évaluations. Les chercheurs indiquent généralement 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.

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. D'après 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 est donc à envisager 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 ?

*H3 : La classe virtuelle est un dispositif complémentaire qui a pour but de permettre des temps de partages de type socioaffectifs.*

Toujours en conservant l'idée que ce qui importe dans l'accompagnement à distance c'est la présence, le fait d'augmenter le nombre de possibilités de rencontres entre les formateurs et les apprenants nous semble une dimension primordiale à étudier si l'on souhaite observer l'impact de la mise en place d'une innovation pédagogique.

## V. Méthodologie

Les éléments que nous présentons ont été recueillis au travers d'une enquête quantitative, réalisée sur les attentes des étudiants vis-à-vis de la classe virtuelle, pour l'année 2010-2011.

La construction du questionnaire a été opérée en nous basant sur les travaux scientifiques présentés précédemment, mais également en menant des entretiens informels avec les étudiants pendant les

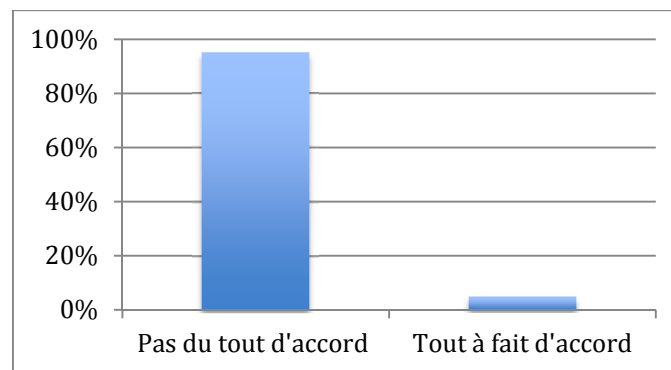
deuxième et troisième regroupements, en analysant les interactions et notamment les chats qui se sont déroulés pendant les classes virtuelles. Le questionnaire est basé autour de trois types de questions. Les premières concernent des usages d'outils numériques et Internet, les secondes rendent compte de leur présence/absence aux regroupements et aux classes virtuelles, enfin les dernières sont des demandes d'expression de leurs attitudes concernant des affirmations sur le déroulement de la formation (échelles d'attitudes).

La diffusion du questionnaire a volontairement été faite en juin 2011, le choix de cette date correspondant en effet à un regroupement obligatoire pour cause d'examens. Par ailleurs, à cette date, ils avaient potentiellement pu suivre 3 regroupements et 4 Classes virtuelles synchrones. Ainsi nous pouvions interroger à la fois ceux qui venaient régulièrement à tout ou partie des regroupements, mais également ceux qui ne pouvaient ou n'en avait pas la possibilité. Pour des raisons techniques et organisationnelles, seuls les étudiants des sites de Poitiers et Rouen<sup>2</sup> ont pu être interrogés. Le questionnaire était anonyme. La réponse ayant été laissée libre, le taux de retours obtenus peut être considéré comme satisfaisant, nous avons en effet recueilli 50 réponses sur un total de 70 étudiants.

## VI. Principaux résultats de la recherche

Les premiers résultats obtenus nous ont surpris. En effet, ce sont les mêmes étudiants qui participent aux « classes virtuelles » et qui se rendent aux regroupements, car plus des 2/3 des étudiants interrogés étaient présents à la fois aux regroupements et aux classes virtuelles. Seulement trois d'entre eux indiquent qu'ils participent aux « classes virtuelles » parce qu'ils ne peuvent se rendre aux regroupements. De fait, ils rejettent massivement l'affirmation qui concerne le fait de chercher à entrer en contact avec les enseignants pendant ces temps synchrones à distance, car ils ne peuvent pas assister aux regroupements.

**Figure 1 : Réponses à l'affirmation : la classe virtuelle est un moyen d'entrer en contact avec un enseignant, car je ne peux pas me rendre aux regroupements**

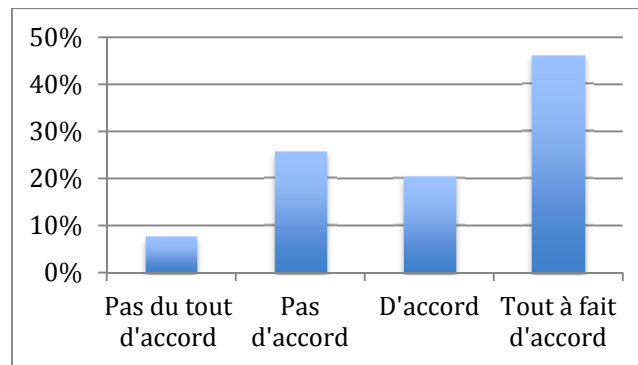


Nous invalidons donc notre hypothèse 1, car si les classes virtuelles représentent bien un renforcement des temps synchrones, en revanche, elles ne remplacent aucunement les regroupements, par contre elles constituent un moyen d'alimenter la dynamique des échanges initiés lors des regroupements.

En ce qui concerne maintenant la seconde hypothèse, plusieurs indicateurs nous renseignent sur les demandes effectives des apprenants. La grande majorité d'entre eux est la recherche, dans ces classes, d'informations de type pédagogique. C'est le cas pour plus des 2/3 des étudiants interrogés.

<sup>2</sup> La diffusion du questionnaire n'a donc pas été possible dans nos sites AUF en Afrique et sur notre site Antilles à Fort-de-France.

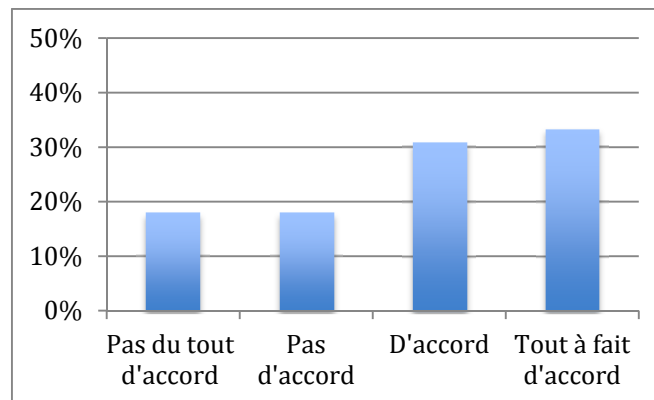
**Figure 2 : Réponses à l'affirmation : « la classe virtuelle me permet d'obtenir des informations de type pédagogique »**



Ces informations de type pédagogiques : précisions sur les dates de rendu de travaux, sur des modalités d'examens... ont pour la plupart déjà été évoquées dans des documents ou par les référents lors des regroupements. Toutefois, il apparaît que les classes virtuelles permettent d'effectuer des rappels qui pour une grande partie des étudiants apparaissent comme primordiaux. C'est aussi un moyen de répondre à des questions d'organisation ou de méthodologie de travail de façon individuelle, puisque chaque étudiant peut prendre la parole (par audio ou par chat) pour poser ses questions.

L'autre point, en lien direct avec la construction de la formation, est la demande d'informations concernant les différents travaux intermédiaires à réaliser pendant l'année universitaire. C'est le cas pour près de 2/3 des étudiants.

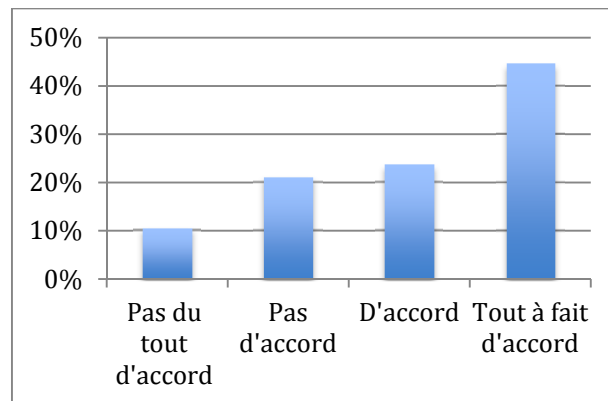
**Figure 3 : Réponses à l'affirmation « la classe virtuelle m'aide à réaliser les travaux intermédiaires ».**



Comme pour les informations de type pédagogique les étudiants ont formulé lors des classes virtuelles de nombreuses demandes sur l'explicitation des attendus des évaluations des travaux intermédiaires à réaliser. Nous en tirons deux conclusions, les éléments fournis à la fois de façon écrite ou orale ne sont pas toujours assez explicites, mais aussi, que les étudiants sont en demande de réassurance. Ce point est d'ailleurs confirmé par les résultats qui suivent.

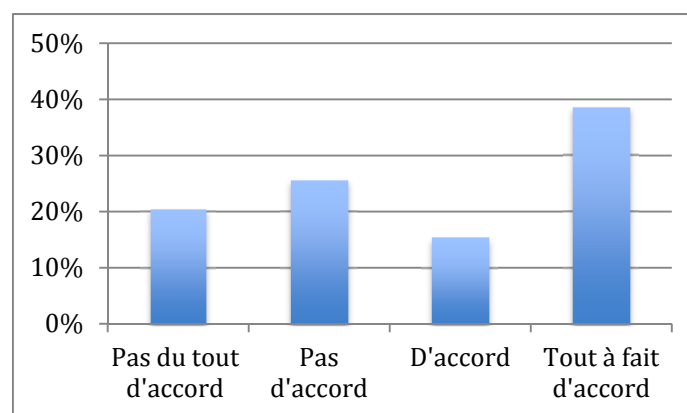
L'autre type de demande liée à cette complémentarité entre classes virtuelles et dispositif de formation est le désir de réassurance exprimé par près de 70 % des étudiants.



**Figure 4 : Réponses à l'affirmation « La classe virtuelle est un moyen de me rassurer »**

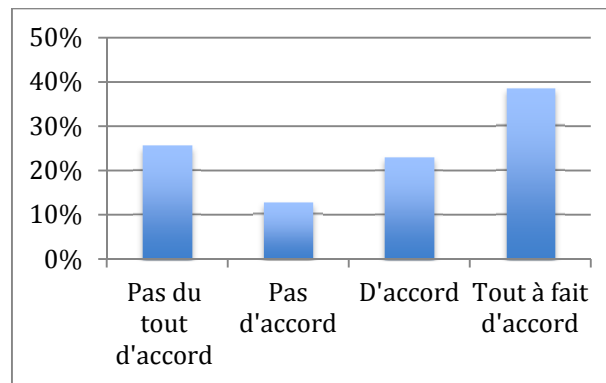
Comme nous l'avons indiqué précédemment cette réassurance concerne principalement les attendus des examens. On pourrait d'ailleurs voir une corrélation dans l'organisation pédagogique entre la temporalité de ces classes virtuelles et les dates de rendu des épreuves, les trois premières classes virtuelles ont en effet été effectuées à quelques semaines du rendu des examens.

Même s'il y a visiblement, pour les étudiants une demande de réassurance les points de vue sont plus partagés quant à la classe virtuelle vue comme un moyen de maintenir la motivation. En effet, seule une courte majorité, environ 55%, des étudiants associent la classe virtuelle à un moyen d'entretenir leur motivation.

**Figure 5 : Réponses à l'affirmation : « la classe virtuelle est un moyen d'entretenir ma motivation »**

Une seule question portait sur cette dimension motivationnelle. Il conviendrait toutefois de développer ce point dans l'avenir pour essayer de mieux comprendre ces résultats, notamment sur les critères intrinsèques et/ou extrinsèques qui pourraient être liés à cette motivation à participer aux classes virtuelles. Ces différents indicateurs vont dans le sens d'une validation de l'hypothèse 2, la classe virtuelle, telle qu'elle est incorporée à notre dispositif de formation, pourrait donc apparaître comme l'une des modalités du renforcement du tutorat dans nos formations à distance.

Enfin, nos dernières interrogations portaient sur le lien entre les classes virtuelles et les interactions de types socioaffectives. Les étudiants sont plus de 60 % à indiquer que la classe virtuelle est pour eux un moyen de retrouver d'autres étudiants.

**Figure 6 : Réponses à l'affirmation : « la classe virtuelle permet de retrouver les étudiants »**

Nous avons d'ailleurs pu fréquemment observer pendant les classes virtuelles de nombreux chats entre étudiants, volontairement laissés libres, pendant que nous prenions la parole ou encore commentions un document. Comme nous l'avons évoqué précédemment, c'est une des sources de la motivation des étudiants à participer à ces classes virtuelles. Cet indicateur, mais également nos observations sur les interactions qui se sont déroulées pendant cette classe virtuelle, nous permettent de valider l'hypothèse 3, la classe virtuelle est, dans le cadre de notre dispositif, un moyen de partage de type socioaffectif.

## VII. Conclusion et perspectives de recherche

Les résultats de l'enquête confirment que la mise en place d'un dispositif innovant, des classes virtuelles synchrones, au sein d'une formation à distance initialement pensée comme hybride est complémentaire, et ce principalement dans le cadre de l'accompagnement de nouveaux publics d'apprenants. Traditionnellement pensé comme l'introduction de la distance dans une formation présentielle, notre point de vue est original, car il s'agit ici d'introduire de la présence dans la distance. Le fait que notre public soit principalement constitué de professionnels en activité nous oblige à mettre en œuvre les conditions favorables à une optimisation du temps qu'ils peuvent consacrer à leur formation.

Contrairement à ce que nous pouvions croire initialement, ce nouveau mode d'accompagnement ne suppléant pas à ceux déjà existants, mais vient plutôt en complément du dispositif d'accompagnement déjà existant (regroupements et direction de mémoire) mis en place. En classes virtuelles, les demandes des étudiants sont à la fois d'ordre organisationnel, mais aussi de soutien dans leur apprentissage, ou encore l'expression d'un besoin socioaffectif.

Plusieurs perspectives s'offrent maintenant à nous, notamment la compréhension de l'effet du renforcement des périodes synchrones dans la motivation des étudiants à distance. Une autre pourrait également être celle d'une meilleure compréhension des enjeux socioaffectifs liés aux rencontres virtuelles ou réelles entre étudiants.

Enfin, partant du principe que l'innovation est pédagogique lorsqu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité, nous questionnons non seulement dans ce cas l'évolution des pratiques étudiantes, mais également celles des enseignants. Si nos premiers résultats interrogent les pratiques étudiantes au sein d'un dispositif institutionnel, nous ne pouvons laisser sous silence la question de l'impact réel de ce dispositif en matière de réussite et d'apprentissage. Nous poursuivons notre réflexion en interrogeant l'évolution des pratiques enseignantes. Associer les classes virtuelles dans le cadre des pratiques d'accompagnement tutoré et non dans le cadre de l'enseignement, c'est d'ores et déjà effectuer le postulat qu'une classe virtuelle qui ne servirait que pour la diffusion d'une conférence n'est rien de plus qu'une vidéo en ligne. Dans la logique de la poursuite des travaux sur le dialogue transactionnel, nous désirons également interroger les modes d'acquisition et d'expertise des enseignants sur l'usage des fonctionnalités. De deux enseignants volontaires en 2010, il est à noter que dès l'année suivante,

de nombreux collègues ont introduit des classes virtuelles dans d'autres formations. Nous nous intéressons dans ce cas, aux usages réels et aux avantages ou inconvénients liés à cette pratique. À la pédagogie universitaire mise en œuvre et à la transformation du métier d'enseignant qui en résulte.

## Références

Albero, B. (2010) La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier, F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : PUF. Récupéré du site HAL : [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/57/86/63/PDF/Albero\\_PUF\\_2010\\_Texte\\_auteur\\_non\\_modifiA\\_par\\_A\\_diteur.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/57/86/63/PDF/Albero_PUF_2010_Texte_auteur_non_modifiA_par_A_diteur.pdf)

Ardouin T. et Verquin Savarieau, B. (2011). Quelles pratiques et spécificités d'un dispositif de professionnalisation aux métiers de la formation à l'université de Rouen ? *Colloque Avignon : Université et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ?*

Ardouin, Thierry (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, pp. 83-90.

Baeza, C. (2009), Les grands principes de la formation des adultes en éducation pour la santé. Dans V. Lorto et M.-J. Moquet (dir.), *Formation en éducation pour la santé. Repères méthodologiques et pratiques* (p. 21-29). Saint-Denis : INPES Collection santé en action.

Baluteau, F. et Godinet, H. (2006). *Cours en ligne à l'université. Usages des liens hypertextuels et curriculum connexe. (L'exemple d'un campus en sciences de l'éducation Forse)*. INRP, REF B 057, Récupéré du site de l'IFE : <http://ife.ens-lyon.fr/editions/editions-electroniques/br057.pdf>

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

Burton, R. et al. (2011). Vers une typologie des dispositifs de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.

Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation d'adulte*. Paris : PUF.

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

Dechênes, A.-J. et Maltais, M. (2006). Formation à distance et accessibilité. Récupéré du site HAL : [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/07/88/09/PDF/DM\\_Volume.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/07/88/09/PDF/DM_Volume.pdf)

Denis, B et Vandeput, E. (2007). Former des adultes aux technologies de la formation. Un curriculum de formation flexible recourant à de scénarios pédagogiques variés d'usage des TICE. *Distances et savoirs*, 5(3), 393-406.

Depover C., Karsenti T. et Komis V. (2007). *Enseigner avec les technologies, Favoriser les apprentissages, développer les compétences*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Depover, C. et Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D. Quintin, J. J. et Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.

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

Gérin-Lajoie S. et Potvin C. (2011). Évolution de la formation à distance dans une université bimodale. *Distances et savoirs*, 9(3), 349-374.

- Guihot, P., Harrari, M. et Vinsonneau, R. (1991). *Applications éducatives de la vidéocommunication, Le réseau fibre optique de Biarritz et le visiophone*. INRP - Institut national de recherche pédagogique.
- Isaac, H. (2007). *Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche : L'université numérique*. Consulté en ligne le 01 mars 2012 sur le site du ministère : [http://media.education.gouv.fr/file/2008/08/3/universitenumérique\\_22083.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2008/08/3/universitenumérique_22083.pdf)
- 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
- Knowles, M. (1973). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- 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* (p. 91-101). Bruxelles : De Boeck.
- Moore, M. C. (1993). Theory of transactional distance. Dans D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (p. 22-38). London : Routledge.
- Perraya, D. de Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 51-61.
- Perriault, J. (1981). *Mémoires de l'ombre et du son : une archéologie de l'audiovisuel*. Paris : Flammarion.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : PUF.
- Potvin, C. (2011). Aux frontières de la formation à distance : réflexions pour une appellation mieux contrôlée. *DistanceS*, 13(1). Récupéré du site de la revue : <http://distances.teluq.ca/volume-13/aux-frontieres-de-la-formation-a-distance-reflexions-pour-une-appellation-mieux-controlee/>
- Schneider, D.K. (2005) *Integrated learning@TECFA*. Communication récupérée sur le site de TECFA : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/talks/coinf05/integrated-learning-coinf05.pdf>
- Solar C. et Hébrard P. (2008). *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France Québec*. Paris : l'Harmattan.
- Sorel M. et Wittorski R. (2005). *La professionnalisation, en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Triby, E. (2007). La distance en formation : une proximité tenace. Dans E. Triby et E. Heilmann (dir.), *A distance. Apprendre, travailler, communiquer*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- 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. *Conférence d'ouverture au colloque JOCAIR 2012, Université Jules Verne Picardie, Amiens*.