

La classe virtuelle synchrone à l'heure du Coronavirus. Actualité de la pensée de Jacques Wallet sur la synchronie médiatisée

The synchronous virtual classroom at the time of the Coronavirus. Actuality of Jacques Wallet's thought on mediated synchrony

Béatrice Savarieau

CIRNEF, Université de Rouen Normandie, Mont Saint-Aignan, France

Résumé

L'introduction des classes virtuelles synchrones dans les dispositifs de formation à distance a fait l'objet d'un article de Jacques Wallet en 2012. Près de dix ans plus tard, son propos est plus que jamais d'actualité dans le contexte de pandémie que nous vivons. Quels sont les éléments marquants de cet article qu'il nous propose ? Se positionnant clairement du côté des pratiques pédagogiques, il souligne une nouvelle étape nécessaire pour la recherche, celle de « *penser non seulement une hybridation des modes de formation et de leurs temporalités, mais aussi une hybridation conceptuelle touchant à la pédagogie intégrant dans sa structuration des paradigmes hérités des trois systèmes de formation* ». Entre contraires et contraintes, l'ingénierie de formation qu'il interroge est celle « d'un système organisé d'éléments en interaction dynamique », est-ce bien ce que nous concevons actuellement ?

Mots-clés : « classe virtuelle » synchrone, formation à distance, pratiques de formations médiatisées, distance transactionnelle

Abstract

The introduction of synchronous virtual classrooms in distance learning systems was the subject of an article written by Jacques Wallet in 2012. Nearly ten years later, his point is more relevant than ever in the context of the pandemic we are experiencing. What are the salient elements of this article that he proposes to us? Clearly positioning himself on the side of pedagogical practices, he underlines a new stage necessary for research, that of "thinking not only of a hybridisation of training modes and their temporalities, but also of a conceptual hybridisation affecting pedagogy integrating in its structuring paradigms inherited from the three training systems". Between opposites and constraints, the engineering he posits is that of "an organised system of dynamically interacting elements", is this what we currently conceive of?

Keywords: "virtual classroom", distance learning, mediated training practices, transactional distance

En quoi les questions posées par les « nouvelles technologies » sont-elles véritablement nouvelles, ou sont-elles récurrentes ? C'est à propos de cette question que Jacques Wallet a souvent tenté de donner quelques éclaircissements. Il a ainsi souvent souligné qu'à chaque époque, les tenants des « nouvelles technologies » veulent occuper le terrain, et organisent alors de nombreuses manifestations soutenues généralement par le discours des décideurs (Ministres notamment) bien souvent en leur faveur, soulignant que la modernité est toujours politiquement payante. Dans l'article « *De la synchronie médiatisée en formation à distance* » (Wallet 2012 b), sur lequel nous nous appuyons afin de lui rendre hommage, il s'intéresse aux questions posées par l'intégration des classes virtuelles dans l'enseignement. Nous lui redonnerons le plus souvent possible la parole, en nous appuyant principalement sur son texte et pour ce faire, nous reprendrons ses propos entre guillemets, afin que le lecteur puisse les distinguer des nôtres.

Ce texte, qui reprend la conférence qu'il avait animée lors du colloque « *Jocair 2012* » (Wallet, 2012a), s'inscrit en Sciences de l'éducation et de la formation et interroge les pratiques synchrones de la formation médiatisée en formation à distance, « *mais surtout les recherches sur ou à partir de ces pratiques* » (Wallet 2012b, p. 99). De plus, cet article fait également écho pour nous, aux travaux que nous avons réalisés depuis 2010 avec Hervé Daguët, sur ces mêmes pratiques de classes virtuelles synchrones (Daguët et Verquin Savarieau, 2014 ; Verquin Savarieau et Daguët, 2010, 2013 a et b, 2014, 2016, 2020), mais aussi à une altercation que nous avons eu avec Jacques Wallet lui-même, lorsque nous avons commencé à intégrer ces classes virtuelles dans nos enseignements. Il s'agissait pour lui de nous mettre en garde sur les « débordements » générés par ces pratiques sur la vie personnelle, mais aussi d'interroger la qualité de vie professionnelle qui allait en résulter, notamment pour des cours synchrones réalisés à partir de 20h30. Ce côté paternalisme de Jacques, mais aussi ses compétences de visionnaire, l'amenaient parfois à anticiper les difficultés avant qu'elles ne se posent. De tout cela, nous retiendrons qu'il n'était pas adepte de « la synchronie » en formation à distance, si ce n'est pour des temps de regroupements réalisés en présentiel. Nous savons aujourd'hui de façon empirique, alors que nous vivons l'enseignement en ligne par temps de Coronavirus, qu'en effet, trop de synchronie peut être source d'épuisement et de pression temporelle.

I. L'intégration du e-learning recompose les frontières entre les trois types de formation existantes et donc modifie la formation à distance

S'inspirant d'un texte de Claude Potvin publié dans la revue *Distances* en 2011, Wallet commence tout d'abord par poser les enjeux de l'évolution de ce que l'on appelle « *la formation à distance* » et des modalités synchrones qu'on lui associe de plus en plus fréquemment. Revenant sur les trois grands types de formation que l'on peut observer, il retient la « *frontale/traditionnelle* » d'une part ; « *l'autoformation* » d'autre part et enfin « *la formation à distance* », soulignant que principalement en raison des usages d'internet, « *les frontières, les concepts et les doxas sont questionnés* » (Wallet, 2012b, p. 99).

Ainsi, il interroge par ces modalités de formation ce qu'il appelle « *l'ouverture des dispositifs de formation* » et souligne pour exemple, que les débuts de la mise en place de tuteurs et de regroupements à l'Open University fut un fait marquant de l'intégration de temps présents dans un dispositif à distance. Puis il revient sur l'intégration de l'enseignement programmé ou des ENT en présentiel, soulignant alors l'intégration de formes d'hybridation sur lesquelles il est nécessaire de se questionner. De ces trois exemples, il met en exergue des transformations « *des principes pédagogique-temporels* » qui selon lui « *renforcent et enrichissent mais hybrident le présentiel en brisant la synchronie* » (Wallet, 2012b, p. 99).

Synchronie de temps et/ou d'action ? Nous comprenons alors que la synchronie dont parle Wallet n'est pas que temporelle mais renvoie également à l'unité d'action dans les dispositifs de formation à distance. Cette analyse des trois paramètres d'une FAD (espace, temps, action) qui renvoie à la règle du théâtre classique immortalisée par Boileau : « *Qu'en un lieu, en un jour, un*

seul fait accompli tienne jusqu'à la fin le théâtre rempli », fait référence à la règle fondatrice de la forme scolaire théorisée par l'abbé d'Aubignac au XVII^e siècle, forme qui est aujourd'hui, de plus en plus remise en question. À la maison, qu'en est-il de l'unité de lieu, de temps et d'action vécue ? Même quand la forme scolaire est recherchée, elle est parfois remise en cause, même si l'engagement des enseignants, de l'institution scolaire et de tous les acteurs de l'école est remarquable. Entre culture de la chambre (Glevarec, 2010) et pratiques juvéniles (Boubée et al, 2019 ; Cordier, 2015 ; Fluckiger, 2014), chacun vit à son rythme, selon ses choix, s'organise à sa façon et fait surtout comme il peut et/ou veut en fonction de son capital social, économique, culturel et éducatif dans un contexte anxiogène où la pression temporelle est de mise, même lorsqu'il s'agit d'apprendre. Il s'agirait pour Wallet d'une question relative à l'exercice d'une liberté ou d'un temps « libre » durant lequel l'apprenant est conduit à se responsabiliser, dans le sens où il devrait produire quelque chose au service de son apprentissage selon l'institution mais qui peut rencontrer une autre vision, celle de l'apprenant, principal acteur de ses apprentissages, qui vient, lui, appeler le « *libre arbitre des acteurs* » (Wallet, 2012b, p. 109).

Jacques Wallet, spécialiste de la formation à distance, nous surprend alors lorsqu'il interroge le présentiel, mais ce n'est pas tant la présence sur laquelle il porte son attention que sur des modes de formation et de leurs temporalités, ce qu'il appelle « *les cadres réflexifs de l'enseignement présentiel* », soit le fait que « *la durée de la séquence ne correspond pas aux temps d'apprentissages des apprenants* » (Wallet, 2012b, p. 109). Nous découvrons alors qu'en effet, focalisés, sur les questions de la distance (Barna, 2011 ; Guillemet, 2014 ; Peraya, 2014), à l'instar de la plupart des acteurs des dispositifs de formation (financeurs, enseignants, usagers ou clients), les chercheurs n'ont peut-être qu'insuffisamment questionné ce qui se joue dans le présentiel et plus largement dans les différentes facettes du processus d'apprentissage qui interrogent les formes de synchronie, d'action et de participation ou d'hybridation des pratiques pédagogiques, à l'heure de l'intégration des technologies.

En définitive, revenant sur la question des effets des technologies sur les processus d'apprentissages, tout comme Marcel Lebrun (2005) l'avait fait avant lui (tableau 1), Wallet rappelle que les formes de la présence et leurs effets doivent être questionnés. Dès lors, plutôt que de penser la continuité pédagogique, c'est l'indispensable transition pédagogique qu'il devient nécessaire d'accompagner.

Tableau 1. Les recompositions des formes d'apprentissages

	Enseignement traditionnel ou présentiel	Enseignement à distance	Enseignement en ligne
Flexibilité dans le temps	-	+	+
Flexibilité dans l'espace	-	+	+
Synchronisme et délai	+	-	+
Qualité et facilité des interactions	±	-	±
Ouverture et adaptation	-	±	±

Tableau réalisé d'après le tableau proposé par Marcel Lebrun (2005, p. 27)

L'évolution de la formation à distance et l'émergence des dispositifs synchrones comportent donc de nouveaux enjeux pour lesquels il est essentiel de réinterroger les transformations vécues dans la relation enseigner-apprendre, afin d'allier pédagogie et technologies. Pour Wallet, l'e-learning comporte à la fois les avantages de l'enseignement à distance et de l'enseignement traditionnel qui appelle des apprentissages locaux, en minimisant leurs désavantages respectifs et en maximisant leurs apports. Il s'agit donc bien d'étudier les processus d'hybridation ou de

recomposition des apprentissages. Si « *l'enseignement à distance fut caractérisé pendant longtemps par le fait d'être un mode d'enseignement différé, s'adressant à des apprenants isolés avec une ingénierie, une démarche et une relation pédagogique qui découlaient de ces caractéristiques* » (Wallet, 2012b, p. 100), alors l'intégration du « *e-learning* » et donc les possibilités offertes par le web, recompose cette approche et interroge ce qui se joue dans la synchronie. Il y a pour Wallet, la nécessité d'une hybridation conceptuelle touchant à la pédagogie en l'« *intégrant dans sa structuration des paradigmes hérités des trois systèmes de formation* » (Wallet, 2012b, p. 111).

II. La classe virtuelle, une appellation « mal contrôlée »

Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain, la « *classe virtuelle* » est selon Wallet (2012a), « *une appellation mal contrôlée* » ; polysémique et polymorphe. Faisant le lien entre les visioconférences et les classes virtuelles qui leur ont succédé, il souligne qu'elles contribuent à hybrider l'enseignement à distance en permettant l'augmentation du temps synchrone dans les pratiques d'enseignement. Ceci conduit progressivement à l'apparition d'appellation pour certains organismes de formation de « *présentiel à distance* », faisant écho à l'expression de Weissberg (1999) de « *présences à distance* ».

Ainsi, l'usage émergent des classes virtuelles « *s'inscrit dans le contexte communicationnel de l'usage synchrone des réseaux : messageries instantanées, flux d'information RSS, microblogging avec twitter, sans compter les réseaux professionnels* » (Wallet, 2012b, p.101). Pour lui, c'est la traduction de l'anglais « *virtual classroom* » c'est-à-dire « *salle de classe virtuelle, la nuance est importante* » qui amène à imaginer pouvoir « *toucher l'apprenant partout mais aussi immédiatement* » (Wallet, 2012b, p. 101) et permettre ainsi « *le contrôle, même à distance, pour des raisons pédagogiques ou (et) administratives de la présence des apprenants* », à partir de leur enregistrement notamment, ce qui aurait conduit à la « *réhabilitation de l'enseignant en FAD* ». Si nous comprenons bien son propos, la classe virtuelle permettrait alors à l'enseignant de redevenir le centre de la relation pédagogique, en introduisant des formes plus rigides d'intervention et de contrôle en formation à distance imposée par la synchronie. Mais aussi elle introduirait alors des risques « *d'iniquité liée à l'impossibilité pour les étudiants à participer à des classes virtuelles à des horaires imposés, en quelque sorte 'l'étiquette formation à distance serait trompeuse'* » (Wallet, 2012b, p. 102). Il y aurait donc des promesses non tenues en termes de flexibilité dans les apprentissages et de formation à distance dont le remaniement pourrait conduire à considérer cette dernière comme une « *espèce menacée* », reprenant ici les propos de Claude Potvin (2011).

Wallet interroge alors le message délivré en matière de formation en classe virtuelle, soulignant que l'hétérogénéité est consubstantielle à tout processus de formation et que c'est sans doute dans cette direction qu'il va falloir construire la réflexion. Reprenant les propos de Célestin Freinet, il souligne : « *L'information dont on tend à exagérer l'importance en éducation, doit être remise à sa vraie place, non pour remplacer l'éducation mais pour en activer et en aider les processus* »¹. Le média ne doit donc pas se substituer au message et ce point l'amène à considérer la classe virtuelle en tant que dispositif de communication synchrone, sous l'angle de trois situations différentes qu'il est possible de rencontrer en formation à distance (Wallet, 2012b, p. 105).

- *Situation une : La « réunion virtuelle », ou en anglais le « virtual meeting », dans ce cas l'environnement synchrone permet principalement de mettre en place des régulations entre les formateurs et les formés ou de manière générale entre tous les acteurs de la formation. Cette réunion « renvoie au concept d'information (fût-elle partagée) » (Wallet, 2012b, p.105) ;*

¹ Dossier pédagogique de l'Ecole moderne. (1963). (1), [En ligne] <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15504>

- *Situation deux* : Le « séminaire virtuel » qui est construit autour d'un dialogue qu'entretient un tuteur, un auteur de cours, un directeur de mémoire et un groupe d'apprenants autour d'un « objet intellectuel commun et à partager » en jeu. Conçue sous la forme d'un rendez-vous, elle s'apparente selon lui au « micro-teaching » et son efficacité s'apparente à celle que certains travaux de recherche ont déjà démontré sur les pratiques de tchats ou formes collaboratives de travail à distance (Powers, 2012 ; Wallet, 2012b, p.105) ;
- *Situation trois* : La « classe virtuelle », ce qu'elle est réellement par rapport à son appellation, soit une situation de formation, un cours virtuel réalisé en direct. Et là de nouveau, soulignons l'usage malencontreux du terme de « cours » sur lequel il revient, afin de préciser qu'il ne faut pas confondre les situations d'enseignement et les situations d'apprentissage. Il fait dans ce sens également référence aux travaux de France Henri (2008), pour indiquer qu'il pourrait alors s'agir d'une classe par « essence transmissive, qui viserait surtout une accumulation de connaissances en répliquant le modèle de l'école, enfin et surtout renverrait la FAD vers un modèle artisanal ou l'enseignant serait en quelque sorte maître – j'utilise ce terme polysémique à dessein – à bord » (Wallet, 2012b, p. 103).

Comme nous l'avons déjà indiqué (Savarieau et Daguet, 2013 b ; 2016 ; 2020), nous pouvons ajouter que cette typologie proposée par Wallet n'est pas exhaustive, au contraire, après avoir analysé de nombreux enregistrements de classes virtuelles, nous pouvons indiquer qu'au sein d'un même temps synchrone, l'enseignant peut débiter par un temps de régulation de la formation se rapprochant d'une réunion virtuelle, puis poursuivre par un temps d'exposition de contenus théoriques, et enfin enchaîner sur le mode du séminaire en prenant plutôt le rôle d'un animateur ; incitant de cette manière les étudiants à intervenir et à exprimer leurs difficultés ou leurs questions sur un point précis du cours ou bien encore à effectuer une présentation. C'est par conséquent l'effectif d'apprenants qui conditionne l'organisation de la rencontre, allant parfois jusqu'à « éclater » la classe virtuelle en sous-groupes, fonctionnalité encore peu utilisée à l'époque, mais sans doute l'est-elle davantage aujourd'hui, (des travaux à poursuivre) ?

III. La classe virtuelle entre métaphore spatiale d'un espace familier et question d'innovation pédagogique

Le renforcement de la dimension synchrone de la formation pose donc principalement deux problèmes à résoudre, la nécessité d'un changement organisationnel, mais aussi l'appropriation de l'innovation par les acteurs concernés (Denis et Vandeput, 2007, Ferone et Lavanka, 2015 ; Verquin Savarieau et Daguet, 2020). Le choix de la pratique des classes virtuelles dans un 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 à distance déjà existant oblige à repenser le dispositif dans son ensemble. Chaque outil mis à disposition des apprenants ou des enseignants, qu'il soit synchrone ou asynchrone, doit être pensé comme complémentaire, un peu comme l'un des éléments constitutifs d'un puzzle, dans une logique de système d'instruments (Verquin Savarieau et Daguet, 2016).

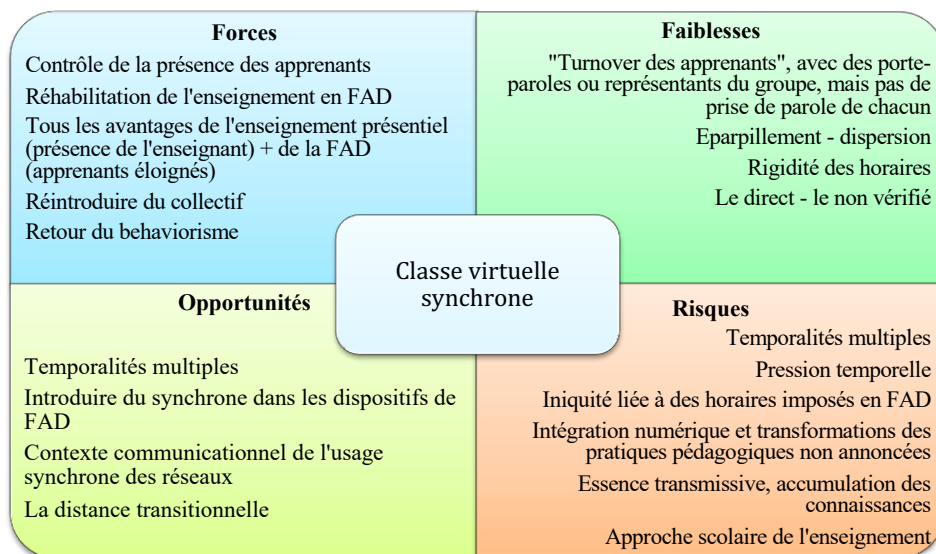
Par conséquent : « La « classe virtuelle » en tant que métaphore spatiale renvoie à un espace familier qui est celui de la parole du maître » (Verquin Savarieau et Daguet, 2016). Pour Beguin-Verbrugge (2004, p. 87) la métaphore permet de rapprocher les techniques nouvelles des techniques et savoirs déjà intégrés. « Les termes utilisés sont souvent des emprunts à l'univers quotidien, ce qui permet de les faire entrer dans la communication sociale ordinaire ». Il est notable que les concepteurs ont ici voulu conserver cette pratique, en introduisant une icône « main levée » par exemple, pour pouvoir demander la parole, quel que soit le type de classe virtuelle utilisée (Adob Connect, Collaborate, Articulate, Teams, Zoom, etc.).

Si théoriquement la communication orale spontanée pourrait avoir lieu en classe virtuelle, il est manifeste que la bande passante souvent trop faible oblige l'enseignant à gérer l'ouverture des micros pour l'ensemble des participants. C'est donc bien lui qui, comme en classe, donne la parole, mais cette possibilité offerte aux apprenants est-elle saisie ou préfèrent-ils se réfugier derrière l'écrit (comme cela se fait parfois dans les cours en présence), situation rendue également possible dans un module « *prise de notes* » ou « *discussion* » ? Sur cet aspect également Jacques Wallet n'a pas manqué de souligner ; « *les incidents techniques répétés, parfois liés à l'inexpérience des usagers mais aussi à des raisons objectives (firewall empêchant les connexions, débits insuffisants des connexions, interruptions dans le son)* » (Wallet, 2012b, p. 105), mais surtout de questionner la motivation des usagers de ces classes à utiliser ce qu'il appelle « *le direct* » (Wallet, 2012b, p. 106). A cette question, faisant référence aux travaux de Peraya et Dumont (2003), il associe celle des représentations et des attentes de chacun à propos de son rôle, de sa tâche à réaliser dans un environnement numérique, soulignant surtout qu'aucune technologie n'est porteuse en soi d'innovation pédagogique, élément en effet qu'il est indispensable de rappeler régulièrement.

IV. La synchronie en formation médiatisée, une approche multi-référencée intégrant tout particulièrement l'analyse de temporalités multiples

Nous interprétons l'originalité du propos de Jacques Wallet comme reposant finalement sur une sorte de synthèse (forces, faiblesses, opportunités, menaces) de la classe virtuelle synchrone, qui pourrait s'apparenter à la méthode « SWOT » (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) très utilisée dans certaines logiques de démarche qualité et visant un cadre pour la réalisation d'une analyse stratégique. Cette méthode également appelée « MOFF » en français (Menaces, Opportunités, Forces, Faiblesses) présente l'avantage de synthétiser les forces et faiblesses d'une organisation ou d'une pratique au regard des opportunités et menaces générées par un environnement. C'est pourquoi, nous avons essayé de rassembler à partir de cette méthode, les propos de Wallet, pour en saisir les lignes directrices (figure 1). S'il s'agit pour lui avant tout de repenser « *une séquence présentielle classique* », il rappelle là encore qu'il est indispensable de comprendre que la durée de la séquence ne correspond pas aux temps d'apprentissages des apprenants. Son souci est de souligner qu'il s'agit avant tout de « *rétablir le dialogue entre l'étude de l'enseignement d'un côté et de l'apprentissage de l'autre, ce sont plus fondamentalement les notions de contextualisation, de processus et de dynamique qui gagnent le centre des préoccupations sur les pratiques* » (Wallet, 2012b, p. 109).

Figure 1. Analyse SWOT des pratiques des classes virtuelles synchrones



Cette entrée par les processus et leurs dynamiques qui prend le pas sur les pratiques l'intéresse tout particulièrement, c'est pourquoi il renvoie la réflexion à l'analyse des séquences pédagogiques et à leur structuration, allant jusqu'à interroger les activités que l'on y réalise et interrogeant les pédagogies à l'œuvre (behaviorisme ou constructivisme). Il revient sur l'idée « *d'un pouvoir renforcé en apparence, du formateur (contrôle machinique), l'isolement sensoriel de tous (micro/casque pour tous)* », mais aussi « *une crainte qu'à côté de son écran (et de sa caméra) l'apprenant fasse autre chose* » (Wallet, 2012b, p. 110). Cette question que l'on retrouve très fréquemment durant ce temps de pandémie que nous traversons, souligne qu'en effet, son point de vue d'ancien responsable audiovisuel qui interroge « *le hors-champ* », qu'il souligne comme étant « *limité* » dans une « *vraie classe* », mais qui en classe virtuelle, fait l'objet de craintes et de questionnements, manifestant de cette manière, ce qu'il a appelé un « *crypteur médiatique à l'activité* ».

Enfin, il conclut en citant une conférence de France Henri (2008) et en se demandant si la question de la dualité asynchrone/synchrone est celle qu'il faut véritablement se poser. France Henri reprendra cette question quelques années plus tard (Henri, 2011), en publiant : Où va la distance, mais est-ce la bonne question ? Revenant alors sur le concept de distance transactionnelle de Moore (1993), Wallet rappelle que cette approche s'apparente finalement à celle de la « *distance pédagogique* », soulignant que là encore, les questions introduites par les « *nouvelles technologies* » ne font que renvoyer à de « *veilles questions* », dans un cadre conceptuel qui demeure inchangé, celui de la formation à distance.

Pour notre part, cela nous renvoie à la question de la convivialité des technologies posée par Illich (1973, p. 28), ce qui nous amène à interroger « *la liberté individuelle réalisée dans la relation de production (ne serait-ce qu'éducative) au sein d'une société dotée d'outils efficaces* ». Les technologies synchrones interpellent quant à leur pouvoir de contrôle, suivant que nous les maîtrisons, ou qu'elles nous dominent, l'outil nous relie ou nous lie au corps social.

V. La crainte récurrente du « direct » en formation

Parmi ces vieilles questions, la crainte de la synchronie est toujours présente, la crainte « *du direct* » s'apparente à du « *non vérifié* » via les « *machines à enseigner* » et plus exactement dans la réalité via les programmes ou les ressources qu'elles délivrent. Wallet (2012b, p. 107) rappelle qu'elle n'est pas née avec l'émergence des pratiques des classes virtuelles, mais qu'elle était déjà omniprésente lors de la période de la télévision scolaire. Toute technologie éducative nouvelle lorsqu'elle est introduite en situation de classe est interrogée au regard des autres technologies éducatives déjà existantes et des valeurs portées par ceux qui peuvent en faire usage. S'appuyant sur les travaux de Pierre (1953), Souchon (1982), Debray (1991), Wolton (1997), il montre l'omniprésence et la récurrence des points qui sont à l'origine de cette crainte, que nous pourrions résumer à partir des expressions utilisées ou reprises : « *progrès à rebours* », « *impossibilité d'adaptation au niveau de la classe* », « *programme imposé* », « *horaires imposés* », « *rigidité des horaires* », « *l'incompatibilité des deux programmes* » (celle du temps du direct et celle de l'emploi du temps), ce qui ramène à la question du « *différé* » posée par Wolton (1997), la nécessité de « *réintroduire du recul* ».

On le comprend alors, Wallet (2012b, p. 109) nous renvoie vers une réflexion autour des « *temporalités multiples* » qui se rencontrent dans une classe, amenant à réfléchir à la nécessité d'identifier des « *resynchronisations* » indispensables. Il nous rappelle par conséquent, que « *la dimension synchrone n'est efficace que si elle est pensée au cœur d'un système organisé d'éléments en interaction dynamique* », renvoyant alors au terme de « *dispositif* » qu'il dit avoir pu utiliser dans son propos. Souligné dans son texte en gras, il dit : « **Une ingénierie de formation est toujours nécessaire** » (Wallet, 2012b, p. 111), indiquant que le choix d'un outil et d'une temporalité d'usage ne devrait pas intervenir a priori, donc en s'appuyant sur un préjugé, mais au contraire, en situation, rappelant à la suite de Monique Linard (1990), que « *le dispositif agit* ».

comme un révélateur », soit en interrogeant l'appropriation réelle et le cours naturel de l'action des acteurs, mais également le fossé possible avec les espérances générées.

En reprenant certains de nos travaux (Verquin Savarieau et Boissart, 2016, p. 22), nous pouvons préciser que l'on entend par « *ingénierie en formation ou en éducation* » l'opération qui consiste à effectuer l'analyse complète du travail à réaliser et à monter le projet de formation adapté à la situation concernée. L'organisation peut ainsi évoluer et devenir plus performante dans l'activité qu'elle met en œuvre, en favorisant le développement des compétences des personnes qui l'animent (les enseignants pour l'éducation nationale). L'ingénierie n'existe donc pas en soi, c'est bien l'objectif de production des organisations qui en est la finalité première, par la mise en œuvre d'une réflexivité cherchant à déjouer l'incertitude croissante du monde économique et des logiques prédictives. Si ces savoirs et compétences sont reliés au contexte d'usage, qu'il soit professionnel ou social, ils ne se réduisent absolument pas à des connaissances opérationnelles et techniques, mais les intègrent dans des connaissances plus vastes et des savoirs génériques. Autrement dit la finalisation des savoirs contextués n'est pas uniquement opératoire, elle est plus largement sociétale car il s'agit de penser la complexité et les systèmes résultant des organisations économiques, techniques et humaines. L'ingénierie peut alors se mettre au service non seulement des organisations mais des personnes qui les composent, soit favoriser l'émancipation et le bien-être des personnes.

De cette manière, nous pouvons définir l'ingénierie de formation à partir d'une démarche qui consiste à « *analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation* » (Ardouin, 2013, p. 20), mais aussi comme étant « *l'art et la science de reliance par la traduction et la transformation des contraires et des contraintes individuelles, collectives et organisationnelles pour l'apprentissage* » (Ardouin, 2011, p. 167). Ce sont donc bien ces contraires et/ou contraintes que Wallet interroge lorsqu'il fait mention de « *temporalités multiples* » ou de la nécessité de « *resynchronisations* », ou bien encore de « *temps passif / temps actif* », mettant là sur le devant de la scène, les recompositions nécessaires à toutes intégrations technologiques, qu'il assimile à la notion d'hybridation (Lesourd, 2009). Il termine alors son texte sur la notion « *d'espace hybride de la culture numérique* » soulignant que c'est cette culture numérique qui constitue une « *nouvelle manière de faire société* ».

VI. La synchronie médiatisée à l'heure du coronavirus, actualité de la pensée de Jacques Wallet et perspectives de recherche

Nous comprenons alors l'actualité de la pensée de Jacques Wallet, qui nous renvoie à notre vécu quotidien de « confinés », contraint d'assurer des enseignements en mode synchrone, mais à distance. Dès lors, il est possible de rêver à une transition pédagogique plutôt qu'à une continuité pédagogique, mais pour cela il devient nécessaire de réconcilier l'Homme et les technologies, plus spécifiquement la pédagogie et les technologies. A cette fin, nous pourrions établir un contrat éducatif plus inclusif, plus responsabilisant, plus équitable, mais il faudrait pour cela changer l'école. Une école intégrée elle-même à une société conviviale où les technologies seraient au service des personnes, intégrées à la collectivité et non seulement au service d'un groupe d'experts ou de spécialistes. « *Conviviale est la société où l'homme contrôle l'outil* » nous rappelle Illich (1973, p. 13), ne sommes-nous pas devenus esclaves de nos machines ? Dans ce monde idéal, les technologies numériques et audiovisuelles à l'école ou dans la société y seraient appréhendées pour ce qu'elles sont, utiles quand elles permettent des activités d'apprentissages plus efficaces, indispensables lorsqu'il s'agit d'acquérir ou de faire reconnaître des pratiques et par-là même d'assurer la maîtrise pour chacun d'un développement personnel, professionnel et l'exercice d'une citoyenneté. Enfin, irremplaçables comme moyens d'ouverture au monde, espace de liberté et d'émerveillement.

De cette manière, la question de la synchronie médiatisée nous renvoie à l'observation que dans la plupart des pays riches, l'enseignement à distance n'existe pratiquement plus qu'en ligne. En

quelques années, les institutions qui en ont fait leur spécialité, y compris le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), en France, ont été contraintes de modifier leurs pratiques, passant d'une formation à distance reposant sur des cours papier et des échanges de courriers postaux, auxquels s'ajoutaient des formes de tutorat téléphonique qui avaient fait leurs preuves, à des pratiques toujours plus numérisées, scandées par les contraintes imposées par les technologies et moins par le rythme naturel d'une vie de classe. Cette vie de classe vient à manquer à partir du moment où elle n'existe plus vraiment en mode virtuel, car les technologies ont encore du mal à la restituer, et pourtant nous le savons, elle contribue au bien-être des apprenants et leur apporte une forme de détente et de socialisation dont ils ont tant besoin. Nos étudiants nous ont demandé une « machine à café virtuelle », pour permettre une vie informelle en dehors des temps de cours. Cette machine a été ouverte, c'est une classe virtuelle en libre d'accès qui a été mise à leur disposition, comme quoi il peut y avoir aussi des avantages à la synchronie. Mais, combien d'enseignants ont oublié l'effet re-mobilisateur d'un coup de fil reçu, voire même d'un courrier papier (et non d'un mail). Dans les faits, les temporalités multiples vécues lorsque le savoir renvoie au domicile, nous contraignent à comprendre qu'enseignants et élèves vivent alors selon leurs rythmes, selon leurs choix, en s'organisant à leurs façons, mais surtout en fonction de ses contraintes (techniques, familiales, professionnelles) et de leur capital social, économique, culturel et éducatif, dans un contexte anxiogène, où la pression temporelle est de mise, même lorsqu'il s'agit d'apprendre.

C'est pourquoi, plus que jamais, cette pensée de Jacques Wallet sur la « synchronie médiatisée » nous renvoie à la nécessité de réaliser des recherches, interrogeant non pas l'enseignement à distance en « mode dégradé » comme cela a trop souvent été mentionné pendant les différents confinements, mais une formation à distance ambitieuse, sur mesure, parce que rejoignant apprenants et enseignants dans ce qui fait leur réalité quotidienne. C'est cela Jacques que tu nous as transmis, que ce soit dans tes travaux ou dans ta manière de piloter le campus numérique FORSE. Reprenant ton relais, nous essayerons d'être dignes de l'héritage que tu nous as transmis. Merci Jacques !

Références

- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation*. Paris, Dunod.
- Ardouin, T. (2010). Vers une ingénierie de formation constructiviste. Dans Ardouin, T. et Clénet, J. (dir.). *L'ingénierie de la formation. Questions et Transformations*. 157-168.
- Barna, J. (2011). Éditorial. *Distances et savoirs*, 4(4), 467-472. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-467.htm?contenu=article>
- Beguin-Verbrugge, A. (2004). Métaphores et intégration sociale des technologies nouvelles. *Communication et langages*, (141), 83-93.
- Boubée, N., Safont-Mottay, C. et Martin, F. (2019). *La numérisation de la vie des jeunes : regards pluridisciplinaires sur les usages juvéniles des médias.*, Paris : L'Harmattan, Collection Education et Médias, 208 p.
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C&F Editions.
- Daguet, H. et Verquin Savarieau, B. (2014). Intégrer des classes virtuelles synchrones à l'université, simple évolution des pratiques ou mutation pédagogique ? *frantice.net*, (8). [En ligne] <http://www.frantice.net/index.php?id=853>
- Debray, R. (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris : Gallimard.
- 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.

- Fasseur, N. (2009). La proximité de la distance. Dans Kim, S-M. et Verrier, C. (dir.). *Le plaisir d'apprendre à l'université*. 81-90.
- Ferone, G. et Lavenka, A. (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? *Distances et médiations des savoirs*, 10. [En ligne] <http://journals.openedition.org/dms/1047>
- Fluckiger, C. (2014). Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles, *Recherches*, 60, 57-68.
- Glevarec, H. (2010). *La culture de la chambre*. Paris : Ministère de la Culture, DEPS. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/deps.gleva.2010.01>
- Guillemet, P. (2011). Éditorial. *Distances et savoirs*, 3(3), 305-311. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-3-page-305.htm>
- Henri, F. (2008). La synchronie en formation à distance, amorce de réflexion. Séminaire TEMATICE, 21 novembre 2008.
- Henri, F. (2011). Où va la distance ? Est-ce la bonne question ? *Distances et savoirs*, 9(4), 619-630.
- Illich, I. (1973). *La convivialité*. Editions du Seuil Points pour la version française. Collection Essais. 158 p.
- Lesourd, F. (2009). Construire et habiter le temps de l'enseignement en ligne. Dans Kim, S-M. et Verrier, C. (dir.). *Le plaisir d'apprendre à l'université*. 91-101.
- Moore M. C. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.). *Theoretical principles of distance education*. London : Routledge. 22-38.
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 8. [En ligne] <http://journals.openedition.org/dms/865>
- Peraya, D. et Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone, *Revue Française de Pédagogie*, 145, 51-61.
- Pierre, M. (1953). Tribune : « Cinéma ou télévision scolaire », *Revue films et Documents*, « La projection de la Géographie », 69.
- Potvin, C. (2011). Aux frontières de la formation à distance : réflexions pour une appellation mieux contrôlée. *Distances*, 13. [En ligne] <http://distances.telug.ca/volume-13/aux-frontieres-de-la-formation-a-distance-reflexions-pour-une-appellation-mieux-controlee/index.html>
- Power, M. (2012). La convivialité dans les plateformes à distance. Les classes virtuelles. Conférence aux universités Vivaldi, Caen. [En ligne] <https://youtu.be/2w7IXVSPiUA>
- Souchon, M. (1983). Les formes médiatisées de la communication éducative. Actes du centenaire de l'ENS Saint Cloud, 1882/1982.
- Verquin Savarieau, B. et Daguet, H. (2010). Communication aux Universités Vivaldi – 9 mai au 11 mai. *Les classes virtuelles synchrones un outil de « ré-institutionnalisation » complémentaires des temps présentiels dans un dispositif hybride ?* [En ligne] <https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-02398021>
- Verquin Savarieau, B. et Daguet, H. (2013a). *Innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur et distance transactionnelle, les classes virtuelles synchrones pour créer de la présence à distance*. Colloque AREF. Montpellier du 27-30 août, symposium FORSE. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02392135/>

Verquin Savarieau, B. et Daguët, H. (2013b). L'introduction des « classes virtuelles » synchrones, un moyen de renforcer la qualité de l'accompagnement en formation d'adultes ? *frantice.net*, (6). [En ligne] <http://www.frantice.net/index.php?id=710>

Verquin Savarieau, B. et Daguët, H. (2014). Retour d'expérience de l'intégration des classes virtuelles synchrones dans des dispositifs hybrides à l'université de Rouen. Communication filmée à la journée « Tice pour tous », Université Rouen Normandie. [En ligne] <https://webtv.univ-rouen.fr/videos/retour-dexperience-de-lintegration-des-classes-virtuelles-synchrones-dans-des-dispositifs-hybrides-a-luniversite-de-rouen/>

Verquin Savarieau, B. et Daguët, H. (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ? *STICEF*, 23. [En ligne] http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/04-savarieau-ensaccapp/sticef_2016_NS_savarieau_04.htm

Verquin Savarieau, B. et Daguët, H. (2020). L'intégration de la classe virtuelle synchrone à l'université, un levier de transformation de la professionnalité enseignante ? *Revue Médiations et Médiations*, (3). [En ligne] <https://revue-mediations.telug.ca/index.php/Distances/article/view/109/81>

Wallet, J. (2012b). De la synchronie médiatisée en formation à distance. *STICEF*, 19, « Individualisation, personnalisation et adaptation des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain », 99-113. [En ligne] http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/14r-wallet/sticef_2012_wallet_14r.htm

Wallet, J. (2012a). De la synchronie médiatisée en formation à distance, les classes virtuelles une appellation mal contrôlée. Conférence d'ouverture au colloque JOCAIR 2012, Université Jules Verne Picardie, Amiens.

Weissberg, J-L. (1999). *Présences à distance*. Paris, L'Harmattan.

Wolton, D. (1997). *Penser la communication*. Paris, Flammarion

