



HAL
open science

Classes virtuelles au collège et pédagogie : vers de nouvelles interactions et représentations

Barbara Szafrajzen, Jean Moutouh

► **To cite this version:**

Barbara Szafrajzen, Jean Moutouh. Classes virtuelles au collège et pédagogie : vers de nouvelles interactions et représentations. Interfaces numériques, 2021, 10.25965/interfaces-numeriques.4618 . hal-03156587

HAL Id: hal-03156587

<https://hal.science/hal-03156587>

Submitted on 2 Mar 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.

Classes virtuelles au collège et pédagogie : vers de nouvelles interactions et représentations.

< Szafrajzen 1¹ > < Moutouh 2² >

1. IMSIC, Aix-Marseille Université, Marseille
Barbara.szafrajzen@univ-amu.fr

2. IMSIC, Aix-Marseille Université, Marseille
Jean-andre.moutouh@ac-montpellier.fr

DOI:10.3199/RIN.1.1-n © AFDI 2012

< RESUME >

La crise liée au Covid-19 touche toutes les sphères sociétales et toutes les professions. Dans le domaine de l'éducation, le gouvernement invite les différentes structures éducatives à assurer une forme de continuité pédagogique en lien avec la culture du numérique (Licoppe, 2009). Pour guider ces transformations pédagogiques, l'école, le collège, le lycée, ou encore l'université demandent à leurs équipes pédagogiques de proposer au plus vite des dispositifs d'apprentissage innovants (Caron-Fasan et Parmentier, 2019). La présente recherche étudie la « coprésence à distance » (Relieu et Morel, 2011) induite par une classe virtuelle telle que construite au sein d'un collège du sud de la France. Les représentations du sens, du temps et de l'espace sont questionnées.

< ABSTRACT >

The Covid-19 crisis affects all societal spheres and all professions. In the realm of education, the government invites the different educational structures to ensure a form of educational continuity in connection with digital culture (Licoppe, 2009). In order to guide these educational transformations, the primary school, secondary school, high school, or even university ask their teaching teams to offer innovative learning devices as quickly as possible (Caron-Fasan, Parmentier, 2019). This research studies the "remote co-presence" (Relieu, Morel, 2011) induced by a virtual classroom as constructed within a secondary school in the south of France. The representations of meaning, time and space are being questioned.

< MOTS-CLES >

Classe virtuelle, [outils](#) numérique, interaction, représentation.

< KEYWORDS >

Virtual classes, digital tools, interaction, representation.

Introduction

Fin 2019, et en quelques mois seulement, le monde entre synchroniquement dans une crise sanitaire sans précédent le contraignant rapidement à des mesures inédites et spectaculaires de confinement des populations. Tous les secteurs et domaines d'activités sont à l'arrêt et déjà le monde s'apprête à apprendre à vivre autrement. « Se réinventer » devient le leitmotiv intrinsèque à toute l'économie et l'organisation du pays, désormais paralysé par cette crise liée au Covid-19.

L'urgence — dans sa notion temporelle la plus large — n'est plus seulement sanitaire : pour tous, il devient alors urgent d'agir pour pouvoir continuer à nourrir sa famille et répondre aux besoins vitaux, à sauver son activité professionnelle — en tentant d'organiser et d'anticiper les fermetures de structures —, ou tout simplement pour réorganiser son quotidien en famille. Cette urgence d'action touche inéluctablement toutes les sphères sociétales et toutes les professions.

Dans le domaine de l'éducation, face à ces élèves et étudiants qui se retrouvent soudainement éloignés de leurs lieux d'enseignement, le gouvernement invite les différentes structures éducatives à assurer une forme de continuité pédagogique en lien avec [la](#) culture du numérique (Licoppe, 2009) [de ces apprenants](#). Pour guider ces transformations pédagogiques, l'école, le collège, le lycée, ou encore l'université sont contraints de demander à leurs équipes pédagogiques de proposer au plus vite des dispositifs d'apprentissage innovants (Caron-Fasan et Parmentier, 2019) et emprunts de modernité afin de continuer à être attractifs [et motivants](#) pour les apprenants, mais aussi et surtout afin

d'éviter le décrochage scolaire en l'absence physique d'enseignement/d'enseignant.

Cette injonction peut être vécue d'autant plus difficilement par les équipes pédagogiques — et ce malgré l'aide proposée par les équipes d'ingénieurs pédagogiques mobilisés avec diligence — qu'il leur est demandé de maintenir une véritable qualité pédagogique (Leleu-Merviel, 1996 ; 1997). Elle n'est toutefois pas nouvelle et les pratiques d'enseignement — collectives ou individuelles — se multiplient : plateformes, *mobile learning*, *e-learning*, de multiples services spécialisés de l'enseignement à distance (EAD) sont actifs depuis ces dernières décennies déjà, constituant une trame historique des métiers numériques de la formation (Linard, 2002).

Le présent article s'appuie sur une recherche étudiant la « coprésence à distance » (Relieu et Morel, 2011) induite par une classe virtuelle telle que construite au sein d'un collège du sud de la France. Les représentations du sens, du temps et de l'espace sont questionnées : nous nous demandons en effet si l'enseignant et l'apprenant ont la même représentation de leur rapport à ces nouveaux outils ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous expos^{er}ons dans un premier temps l'ancrage épistémologique et méthodologique de la recherche. Dans un second temps, nous présent^{er}ons la classe virtuelle comme expérience de continuité pédagogique à distance en réalisant un focus sur le cas d'un collège du sud de la France. Enfin, nous analys^{er}ons cette pratique de salle de classe virtuelle en portant un double regard enseignant et apprenant.

1. Ancrage méthodologique

Cette étude qualitative en Sciences humaines et sociales (De Sardan, 2008) aborde la communication au sein de la classe virtuelle :

« (...) comme un processus complexe dans lequel la signification des messages n'est pas une donnée antérieure à l'interaction mais une construction (...) [mettant] en évidence la performance des individus en situation » (Bouzon, 2010, 5).

Dans ce nouvel espace, l'apprenant se représente et construit — au sens de « convention constructiviste » (Le Moigne, 2003) — ses connaissances en étant acteur de sa formation :

« Plutôt que de privilégier exclusivement une lecture de la nature animée et inanimée, tangible et intangible, perçue comme un objet que l'on peut analyser pour le connaître afin de l'expliquer, la connaissance scientifique ne peut-elle s'entendre comme un projet de représentation à fin de compréhension active des phénomènes perçus et conçus par les humains ? » (Le Moigne, 2001, 207).

Par conséquent, l'apprentissage est considéré comme un mécanisme actif dans la mesure où l'apprenant va chercher le sens de son action au regard de la signification et de la représentation qu'il pourra greffer à/de cette action (Szafrajzen, 2011) :

« L'utilisateur n'est plus un simple consommateur passif de produits et services qui lui sont offerts, même s'il garde bien évidemment sa qualité d'agent économique ; il devient un acteur. » (Jouet, 2000, 502).

Notre posture de chercheur a donc la spécificité d'adopter un regard empathique sur les phénomènes étudiés : nous nous intéressons à la construction de l'image et des représentations de l'enseignant et de l'apprenant en soulevant la question du projet de chacun, de ses attentes et de ses enjeux. Pour cela, nous menons une étude à visée exploratoire :

« La recherche exploratoire peut viser à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle peut aussi aider à déterminer le devis de recherche adéquat, avant de mener une étude de plus grande envergure. » (Trudel et al., 2007, 39).

Pour rappel, la présente recherche souhaite répondre à la problématique suivante : en quoi et comment la classe virtuelle construit de nouvelles interactions entre enseignants et apprenants ? Pour y répondre, nous choisissons de commencer par observer l'interaction entre l'enseignant, l'apprenant et la classe virtuelle, en observant tant les actions que les représentations que les acteurs s'en font. Aussi, nous tentons d'adopter la posture de l'observateur « passif et discret », et ce afin de ne pas influencer sur le comportement des apprenants. Nous participons à différentes séances d'apprentissage durant quatre

semaines consécutives auprès de trois classes (de vingt-cinq à trente élèves : une classe de cinquième, une classe de quatrième et une classe de troisième. Les enseignements suivis sont diversement des cours de français, anglais, espagnol, sciences de la vie et de la terre, histoire, géographie et mathématiques. Les enseignants nous invitent à participer à leur classe virtuelle en nous donnant les différents accès pour chacune des séances. Les apprenants peuvent identifier notre présence (du moins ils peuvent voir notre nom) comme étant une tierce personne invitée au cours¹. Nous décidons de ne pas brancher notre caméra durant cette observation de nature ethnographique. Toutefois, nous gardons bien en tête que nous restons un chercheur dont la part de subjectivité demeure néanmoins bien présente dans la mesure où nous sommes parties prenante en qualité d'observateur participant sur notre terrain de recherche :

« La démarche ethnographique a pour particularité de se baser sur une participation importante du chercheur dans le phénomène étudié. Que son immersion soit partielle ou complète, le chercheur-ethnologue ne peut être détaché de son objet d'étude. La subjectivité est alors partie intégrante de toute ethnographie. » (Ibid., p. 55).

Du côté des enseignants, nous observons la manière d'enseigner avec cette interface numérique qu'est la classe virtuelle : les interactions, la dynamique de classe, le mode de diffusion des contenus, l'appel à de nouvelles ressources, la pédagogie et la méthode opérée dans la transmission des savoirs (documents diffusés en amont et commentés durant la classe virtuelle ou inversement) sont autant d'éléments sur lesquels nous choisissons de nous concentrer.

Du côté des apprenants, nous observons en tout premier lieu la ponctualité et l'assiduité, mais aussi et surtout la présence (ou absence) d'interaction, la fréquence, le type et la manière avec laquelle ils entrent en interaction avec l'enseignant ou avec le reste de la classe.

¹ Précisons à ce titre que les apprenants n'ont semblé ni très intéressés, ni surpris, ni même gênés par notre présence dans la mesure où aucun d'entre eux n'est jamais entré en interaction avec nous durant ces quatre semaines d'observation et de « présence virtuelle ».

L'ensemble de ces observations, sur une période de quatre semaines consécutives, nous conduit à noter que de nouvelles représentations sont permises par ces classes virtuelles, permettant d'observer un phénomène « d'acculturation numérique » (Collet *et al.*, 2014). Ici, le concept de représentation est entendu comme un concept transversal en mouvement et empli de « complexité », au sens d'Edgard Morin.

« Faire parler une représentation est un vrai problème méthodologique, (...) les représentations sont essentiellement internes, non dites, avant d'être, éventuellement, exprimées. Il faut donc les reconstituer, inductivement, à partir des matériaux où elles peuvent s'exprimer : la terminologie, les catégorisations, ainsi que les témoignages directs (autobiographies, correspondances, journaux intimes) et, bien sûr, les fictions. » (Heinich, 2015, p. 359).

La représentation que l'apprenant (mais également l'enseignant, au demeurant) a de cette situation d'apprentissage nouvelle est également entendue comme une construction progressive du savoir, se réalisant en « situation en train de se faire », au sens de production et construction du sens -ou *sensemaking*- (Weick, 1995).

« Il s'agit donc de la dimension cognitive du terme. Cette représentation peut être communiquée à autrui (ce qui la rend directement observable), mais elle concerne en priorité le sujet qui "se représente", en son for intérieur – d'où la difficulté à la saisir. En ce sens, "représentation" s'oppose au "fait", à la "factualité" de l'objet brut, "tel qu'en lui-même". » (Ibid., p. 357).

2. La classe virtuelle comme expérience de continuité pédagogique à distance : le cas d'un collège du sud de la France

Le domaine de l'éducation n'est pas épargné par l'épidémie : selon Louise Magnard « 1,5 milliard d'élèves [sont] privés de lieux d'apprentissage. 63 millions d'éducateurs [sont] affectés dans l'exercice de leur profession. A l'échelle mondiale, la crise sanitaire s'est doublée d'une crise éducative »² où le collégien, qui soudainement n'a plus la

² Réseau Education et Solidarité. Des projets solidaires pour la santé de l'éducation.

contrainte d'aller physiquement en cours, devient synchroniquement exempté de dynamique de groupe. C'est sur ce point précisément que doit intervenir l'enseignant qui doit repenser sa manière d'envisager son enseignement à distance le conduisant à « stimuler la réflexivité sur l'agir professoral » (Vignes, 2019).

Toutefois, cette injonction n'est pas nouvelle dans la mesure où la formation et l'enseignement ont toujours été des domaines privilégiés du numérique, conduisant les professionnels de l'éducation à diversifier chaque jour davantage leurs pratiques, au risque même de complexifier le rapport de l'apprenant au savoir (Cristol, 2014). Cette démarche s'inscrit aussi et surtout dans une volonté ancrée de :

« développer les capacités d'apprendre tout au long de la vie et donc de s'adapter à de nouvelles formes d'apprentissage » (Cottin, 2011, 15).

Face à ces évolutions soudaines, sans anticipation et sans test préalable si ce n'est celui grandeur nature, les enseignants peuvent avoir le sentiment d'avoir été contraints — parfois à marche forcée — de créer des parcours pédagogiques innovants (Corroy *et al.*, 2017) alors même qu'ils ne sont pas en mesure de répondre à ces exigences induites par une technique peu ou prou maîtrisée. Cela explique par exemple les approches de type « numérisation pédagogique » consistant à numériser des cours ou documents *via* la plateforme d'Enseignement Numérique de Travail (ENT), sans véritable construction de produits pédagogiques numériques (Szafrajzen et Kosmicki, 2015), au sens de « ressources pédagogiques numériques », tel que défini par Laurent Petit (Petit, 2008). Ici, nous comprenons que l'utilisation faite de la technique repose sur la représentation que les acteurs s'en font :

« [La technique] est une représentation (ou une abstraction) de phénomènes physiques bien réels qui se manifestent concrètement dans des circuits électroniques. Ainsi, la technique entraîne un changement d'échelle dans les possibilités d'enregistrement, de traitement et de diffusion de l'information qui provoque à son tour

[une mutation dans la nature de ce qui peut être réalisé. » \(Viallon, Trestini, 2019, p. 67\).](#)

D'autres enseignants parviennent — de manière inédite et avec célérité — à créer des « scénarios pédagogiques vivants » (Dillenbourg et Fischer, 2007), ou encore des « classes virtuelles synchrones » (Verquin et Daguet, 2016).

La classe virtuelle est un des différents dispositifs mis à la disposition des professionnels de l'éducation pour assurer la continuité pédagogique requise, notamment, durant la période de confinement des populations et de fermeture des établissements d'enseignement. Il s'agit d'un environnement d'apprentissage virtuel (nécessitant donc d'être connectés en temps réel *via* Internet) dans lequel les participants — enseignant et apprenant— peuvent interagir de concert et avoir accès de manière synchrone à des ressources d'apprentissage. Le dispositif se formalise de manière assez semblable aux diverses applications de vidéoconférence avec la possibilité de voir tous les participants, de partager son écran, un tableau groupe, un tableau blanc pour écrire ou pour afficher du texte ou des images. Il est également possible de demander aux participants d'activer leurs caméra et micro, de lever la main lorsqu'ils veulent s'exprimer, de réagir avec des émoticônes ou d'interagir dans le fil de la discussion en privé ou public, etc.

Le collège du sud de la France en question compte environ 750 élèves et entre 45 et 50 enseignants. A l'annonce du confinement, l'administration de l'établissement donne accès à la plateforme en ligne du CNED. Cette dernière propose des parcours d'apprentissage classés par discipline avec des contenus adaptés aux besoins pour découvrir, réviser ou approfondir les notions d'un programme. Les contenus sont mis en ligne à l'aune du calendrier des programmes scolaires. La classe virtuelle s'est faite assez naturellement pour 80 % des enseignants du terrain d'observation pour lequel nous avons effectué un recueil de données quantitatif permettant de mesurer le nombre de séances proposé par les enseignants et la durée d'utilisation du dispositif, mais également qualitatif à l'aide d'entretiens auprès de ces mêmes enseignants permettant une approche comparée telle que perçue par ces

derniers entre le distanciel via la classe virtuelle, l'envoi en ligne de supports de cours via l'ENT et le cours en présentiel.

Après avoir lu les documents accessibles en ligne, les enseignants sont invités à ouvrir un compte sur l'application « Ma classe à la maison ». Ils obtiennent alors un mot de passe qu'ils peuvent transmettre à leurs étudiants afin qu'ils se connectent à la classe virtuelle (évitant ainsi les intrusions d'élèves externes au cours).

Les enseignants ont choisi d'impliquer les élèves avant même l'entrée dans le dispositif : ce sont ces derniers qui ont choisis les horaires les plus pratiques pour eux afin de se connecter en fonction de la disponibilité de l'ordinateur familial (notamment pour les familles où les autres enfants travaillaient à distance aussi et qu'il n'y a qu'un seul ordinateur pour la fratrie). Les élèves se sont donc sentis très impliqués et ont fortement apprécié cet aménagement d'emploi du temps les conduisant parfois à avoir cours le mercredi, le samedi, ou encore le soir après 18h.

Sur les trois classes observées de cinquième, quatrième et troisième, sur un effectif de classe de 30 élèves en présentiel, ils étaient systématiquement environ 20 à se connecter régulièrement³. Le menu « Administration des téléservices » de la plateforme ARENA permet au personnel de direction de l'établissement de connaître en temps réel si les élèves se connectent ou pas à l'ENT. Les enseignants affirment qu'ils faisaient environ 80 % du volume horaire initial en présentiel. Certains envoyaient des documents en amont et d'autres le faisaient en temps réel durant la séance, le dispositif permettant d'afficher le contenu au fur et à mesure.

Durant la séance, les enseignants observés transmettent leur savoir et réalisent le cours « comme s'ils avaient les étudiants en face d'eux physiquement ». Toutefois, aucun mouvement dans l'espace comme cela se réalise en classe : les enseignants bougent rarement et restent assis devant l'écran de l'ordinateur durant toute la séance. En qualité

³ Les élèves absents lors de la classe virtuelle affirmaient la majeure partie du temps avoir eu des problèmes de connexion. L'enseignant pouvait également voir si un élève arrivait en retard « en classe » puisque son arrivée se matérialisait par l'apparition de son nom à l'écran

d'animateur de la classe virtuelle, ils ont la main sur le format d'affichage du cours pour les participants : à ce titre, ils oscillent entre plein écran sur leur visage en cadrage portrait (très souvent sur les parties de cours importantes ou complexes), écran panoramique de l'ensemble des participants (souvent lorsqu'il s'agit de créer de l'interaction en faisant participer le groupe), partage d'écran (lorsqu'ils veulent faire suivre un de leur document aux élèves), écran vide sur lequel ils écrivent en direct (comme s'ils utilisaient un tableau physique) ou encore fil de la discussion (lorsqu'ils veulent transmettre une URL par exemple, en réalisant un simple copié collé). Par conséquent, nous pouvons observer que la pédagogie reste sensiblement la même au sein de cette classe virtuelle, seul le support diffère.

Tout comme la dimension spatiale, la dimension temporelle prend également une nouvelle dimension ; en effet, à l'unanimité, les enseignants s'accordent à dire qu'ils trouvent le temps « plus long » qu'en salle de classe habituelle. A ce titre, « la vie et l'ambiance de classe » est à la fois profitable et regrettable selon eux ; en effet, ils ont observé une classe étonnamment calme, alors même qu'ils craignaient avoir à gérer tous les bruits de fond induits par les brouhahas d'éventuelles discussions du groupe. Grâce à ce calme, beaucoup ont eu le sentiment d'avancer plus vite qu'en séance de cours en présentiel : « les élèves posaient peut-être moins de questions, ou du moins des questions plus précises et j'avais le sentiment que nous avançons plus vite dans le cours ». Les enseignants ont eu le sentiment d'une classe « désinhibée » : « j'ignore si mes élèves m'écoutaient tous assidument ou pas — puisque je ne peux pas vérifier l'attention comme je pouvais le faire en salle de classe traditionnelle — toutefois, en termes d'échanges, beaucoup d'élèves qui habituellement ne s'expriment jamais prenaient volontiers et fréquemment la parole ». En revanche, pour certains, ce temps de latence entre une question posée et la réponse apportée par l'apprenant (qui doit demander la parole, se la voir attribuer, brancher son micro pour enfin parler) conduit à une perte de rythme et une perte de dynamique du cours, donnant ainsi le sentiment que le temps passe moins vite qu'en salle de classe physique.

Ainsi, bien que cela ait demandé beaucoup de travail en amont (le terme « chronophage » revient fréquemment lorsque l'on questionne les enseignants sur leur ressenti face à cette expérience), les enseignants ont

souvent le sentiment que la classe virtuelle leur a permis de faire un cours plus « dense : on rentrait de suite dans le cœur du sujet et les élèves semblaient plus concentrés et moins facilement distraits, comme ils auraient pu l'être en classe aux côtés de leurs camarades ».

L'analyse des discours et des observations faites conduit à comprendre que, dans sa représentation, l'enseignant perçoit le numérique comme un facteur de développement humain autant qu'une menace potentielle sur le vivre ensemble (Viallon, Trestini, 2019). Cela justifie donc que l'enseignant ressent le besoin d'assurer une continuité pédagogique à dominante synchrone :

« La présence en classe est garante d'une unité de temps, d'espace permettant à tous les élèves de bénéficier d'un enseignement commun (même si la réception ne génère pas les mêmes effets), le travail à distance (asynchrone) ne constituant qu'une frange minime à la périphérie de l'acte pédagogique. » (Ria, Mauguen, 2020, p. 50).

Lorsque l'on interroge les élèves, quelques entretiens de 20 minutes ont été réalisés (15 entretiens, soit 5 élèves par classe) dans le collège accompagnés d'un questionnaire donné par le professeur principal de la classe, un *satisfecit* global est observé : ils se disent « ravis d'avoir pu choisir quand ils avaient cours », « ça m'a beaucoup plu, c'était une nouvelle manière de faire cours ». Cet aspect nouveauté semble expliquer cette satisfaction ; en effet, lorsque l'on essaie de les interroger plus précisément sur l'objet de cette satisfaction, ils ne savent identifier autre chose que le caractère inédit du support qui semble uniquement justifier ce point de vue général.

Bien que les élèves soient peu bavards et peu enclins à analyser leurs interactions au sein de la classe virtuelle, ils reconnaissent avoir le sentiment que l'outil numérique « les fatigue davantage » : « je ne me rendais pas compte que passer la journée sur l'ordinateur pouvait autant fatiguer », « j'ai l'impression que j'ai tout le temps mal à la tête depuis que l'on a cours en ligne ».

Durant les séances, il est en difficile de mesurer le niveau de concentration des élèves : même si certains enseignants les obligent à

brancher leurs caméras (pour ceux qui le peuvent), rien ne dit véritablement que l'élève est concentré sur le cours en question et n'est pas en train de faire autre chose. Impossible pour l'enseignant de réaliser ce contrôle à distance, si ce n'est de les interroger ou de faire de fréquents rappels à l'ordre pour s'assurer de la « présence intellectuelle » d'un maximum d'élèves. En revanche, force est de constater que les élèves participent tout de même volontiers et répondent aux sollicitations de l'enseignant, avec peut-être une peur du jugement moindre dans un échange qui semble certainement plus indirect et impersonnel (d'autant plus pour les cours où ils ne branchent pas leurs caméras).

Dans la représentation de l'élève, l'outil numérique devient alors une forme de protection face aux regards de ses camarades de classe et un facilitateur pour se manifester lorsque le besoin s'en fait sentir :

« Le mode à distance, selon des modalités de communication différentes, a parfois favorisé une plus grande spontanéité de la part des élèves les plus discrets avec moins de retenue dans la façon de demander des explications supplémentaires. » (Ria, Mauguen, 2020, p. 51).

3. Double regard analytique : point de vue des enseignants et des apprenants sur cette nouvelle salle de classe virtualisée

La classe virtuelle recrée à distance les conditions d'une situation d'apprentissage en salle de classe traditionnelle en présentiel grâce à divers outils interactifs et pédagogiques : tableau virtuel interactif, stylet, partage d'écran, etc. C'est pourquoi, l'une de ses singularités est que l'enseignant n'a pas la nécessité de repenser le contenu de son enseignement pour l'adapter au numérique à l'aune d'un nouveau scénario pédagogique, pour exemple. Hormis le fait qu'il peut choisir d'activer ou non sa caméra (et donc d'être vu), il peut dérouler son cours de la même manière et dans le même ordre que ce qu'il ferait en salle de classe. Il peut réaliser des pauses et écrire au tableau et les élèves lisent instantanément ce qui est écrit. Ces derniers peuvent interagir à tout moment en levant la main, l'enseignant leur donne alors la parole comme il le ferait en situation de la salle de classe classique :

« Nous avons pris l'option de nous placer dans une formation à distance qui se rapproche de l'enseignement présentiel, à l'inverse du courant d'idées préconisant la formation à distance pure et dure qui place la distance comme une contrainte que l'on tente de transformer en un avantage de la formation. » (De Patoul, 2000, 34).

Si la question des représentations se pose en termes de construction d'image(s) — afin que se maîtrise, au moins, la scène privilégiée de l'enseignant et de l'enseigné —, la question de l'espace-temps, dans son organisation même et dans sa perception physique et mentale, demeure au centre de tous les questionnements et la distance englobant l'espace physique et virtuel semble tout aussi délicate à appréhender. [Ici, nous entendons le concept de représentation telle une construction sociale :](#)

[« C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » \(Jodelet, 2007, p. 53\).](#)

L'espace salle de classe n'est donc plus le même, il est pour ainsi dire « délocalisé ». Cela induit aussi une modification de la posture de l'enseignant qui fera rarement son cours debout comme il le fera en salle de classe classique. Pour les enseignants interrogés, l'absence de mouvement fatiguerait plus qu'à l'accoutumée. Toutefois, **l'enseignant** a le sentiment de rester le chef d'orchestre (Dillenbourg et Fischer, 2007). Certes, il n'adopte pas nécessairement la dynamique physique (gestuelle, posture, gestion de l'espace) qu'il aurait habituellement mais cela **se fait** au profit du fond puisqu'il a le sentiment d'avancer plus vite sur les notions du cours : la salle de classe virtuelle favoriserait ainsi une pédagogie plus [vivante](#).

La description de la situation d'apprentissage en salle de classe virtuelle met en exergue une [représentation différente de la culture de la participation](#) ; en effet, force est de constater pour les enseignants que leurs élèves qui sont habituellement timides et particulièrement discrets en salle de classe participent plus volontiers dans ce nouvel espace. Pourquoi cette désinhibition ? Les élèves ne savent pas vraiment

l'expliquer ; ils affirment participer spontanément sans peur du jugement et avec une appréhension moins forte que celle qu'ils pourraient avoir en salle de classe physique où ils verraient potentiellement leurs camarades « se moquer d'eux ».

Dans un espace à la fois physique et virtuel, enseignant et étudiant co-construisent (Jacquinot, 1993) et interagissent dans une chaîne de situations de communication à la fois souples et multiples. Il s'agit désormais d'établir une « coprésence à distance » (Lahlou, 2011) :

« Cette collusion de "spatialités" est intéressante à étudier pour voir comment, justement, des contextes d'interactions à distance et en présence s'accordent et s'informent mutuellement dans des arrangements sociaux chaque fois singuliers. » (Ibid., 115).

En revanche, ce nouvel espace virtualisé demande une organisation plus forte en amont et davantage d'efforts en matière de concentration (bien qu'enseignants et élèves s'accordent à trouver l'adaptation assez facile).

Le dispositif, qui doit permettre la différenciation pédagogique en fonction des besoins, n'offre pas la possibilité d'être aussi attentif aux élèves qu'en salle de classe puisqu'il n'est pas possible d'observer le non verbal et de comprendre qu'un élève est en difficulté (s'il ne se manifeste pas et n'ose pas le signifier à l'oral) : « À distance, nous ne pouvons pas évaluer la concentration de l'élève, on n'arrive pas aussi bien à savoir s'il est avec nous ou s'il est ailleurs. » affirme un enseignant.

Ainsi, la salle de classe virtuelle pourrait favoriser l'autonomie dans l'apprentissage des élèves les plus à même à travailler sans encadrement physique d'un enseignant. Toutefois, nous pouvons [continuer à](#) nous interroger sur la capacité de certains [collégiens](#), notamment ceux pouvant se trouver en difficulté organisationnelle ou méthodologique, à travailler en autonomie, en dehors du cadre formalisé d'une séance de cours en présentiel. En substance, [il n'est plus à démontrer qu'un élève](#) qui viendrait à rencontrer des difficultés dans un enseignement traditionnel risque fort de rencontrer des difficultés analogues dans un

enseignement impliquant des ressources numériques, quels que puissent être les supports proposés (vidéo, audio, écrit, etc.).

C'est pourquoi les enseignants et élèves du collège observé ont de concert le sentiment que la classe virtuelle ne pourrait pas perdurer dans le temps « Au bout de huit semaines, il manque vraiment quelque chose, il nous manque l'élève en face de nous. » affirme un enseignant interrogé.

Conclusion

La présente étude à visée exploratoire s'est centrée sur une expérience de continuité pédagogique à travers la mise en place de la classe virtuelle par des enseignants d'un collège du sud de la France et en interrogeant les représentations qu'enseignants et élèves s'en faisaient. [L'étude confirme que leurs représentations respectives sont des constructions sociales et individuelles et « orientent et organisent les conduites et les communications sociales » \(Jodelet, 2007, p. 53\).](#)

Selon [nos observations, il ressort que](#) davantage sollicité humainement et technologiquement, [l'enseignant](#) doit pouvoir être soutenu en amont par l'accompagnement d'une équipe technique au service de sa construction pédagogique. Les équipes pédagogiques manifestent en effet un véritable besoin d'aide et de formation aux outils numériques⁴.

Ces mêmes enseignants manifestent également un besoin de reconnaissance de leur investissement dans le numérique — unanimement jugé très chronophage — de la part de leur institution : s'agit-il de reconnaissance personnelle ? Institutionnelle ? Sociale ? Financière ? Culturelle ? La question [a déjà été approfondie dans le cadre](#)

⁴ Lorsque l'on interroge les enseignants sur leur connaissance du numérique, on observe pour exemple qu'ils connaissent peu les plateformes scolaires basées sur l'Intelligence artificielle (comme par exemple *Edmodo*, *FlipGrid*, *Pearson*, etc.), alors même qu'ils sont favorables à leur utilisation au sein de leurs cours (sans véritablement identifier l'usage et/ou le besoin précis).

[d'autres travaux de recherche que le présent article et](#) gagnerait certainement à être [croisée avec le présent cette enquête exploratoire.](#)

L'étude [des représentations](#) pourrait enfin également être prolongée en [s'intéressant aux](#) limites de l'utilisation du numérique auprès d'un jeune public comme des élèves de collège : sans être pour autant élitiste, le numérique dans l'apprentissage [—](#) comme pour exemple la salle de classe virtuelle [—](#) favoriserait donc prioritairement les étudiants qui « utilisent dans leur apprentissage des stratégies de haut niveau (stratégie d'élaboration), qui accordent de la valeur aux tâches académiques et qui poursuivent des buts intrinsèques (comme vouloir maîtriser une discipline) » (Amadiou et Tricot, 2014 : 31), au détriment d'autres apprenants dont les capacités d'autorégulation [—](#) motivations, compétences métacognitives, stratégies cognitives (ibid.) [—](#) seraient nettement plus perfectibles ou tout au moins, moins bien établies.

Bibliographie

Amadiou Franck, Tricot André (2014). Apprendre avec le numérique : mythes et réalités, Retz.

Bateson Gregory, Jackson D. Don, Haley Jay & Weakland John (1956). Towards a Theory of Schizophrenia. Behavioral Science, vol 1, pp. 251-264.

Bouzon Arlette (2010). Las investigaciones en comunicación de las organizaciones : orígenes y fundamentos. Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas, num. 14, pp. 12-29.

Caron-Fasan Marie-Laurence, Parmentier Guy (2019). Innovation pédagogique : un jeu pour révéler la créativité des étudiants, The Conversation.

[Cléret Baptiste \(2013\). L'ethnographie comme démarche compréhensive : immersion dans les dynamiques consommatoires du rap en France. Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative.](#)

Collet Laurent, Durampart Michel, Pelissier Maud (2014). Culture et acculturation au numérique : des enjeux clefs pour les organisations de la connaissance. Les cahiers de la SFSIC, pp. 148-153.

Corroy Laurence, Roche Emilie, Savignac Emmanuelle (2017). Educations aux médias et pédagogies innovantes. Agence Universitaire de la Francophonie, Editions Publibook.

- Cottin Michel et al. (2011). Méthodes techniques et outils. Documentaliste-Sciences de l'information, 2011/4, vol. 48, pp. 10-15.
- Cristol Denis (2014). Former, se former et apprendre à l'ère numérique. Le social learning. ESF Editeur.
- De Patoul Serge (2000). L'audiovisuel et la participation de l'apprenant à distance : contribution expérimentale. International Journal of E-Learning & Distance Education, vol. 16, n° 1, pp. 32-55.
- Dillenbourg Pierre, Fischer Frank (2007). Basics of Computer-Supported Collaborative Learning. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, n° 21, pp. 111-130.
- [Heinich Nathalie \(2015\). Représentation : la dimension cognitive du terme. Sociétés & Représentations. Éditions de la Sorbonne, n° 40, pp. 357-360.](#)
- Jacquinet Geneviève (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. Revue Française de Pédagogie, n° 102, pp. 55-67.
- [Jodelet Denise \(2007\). Les représentations sociales : un domaine en expansion. In Jodelet D. \(dir\). Les représentations sociales. PUF, Sociologie d'aujourd'hui, collection dirigée par Georges Balandier, 7ème édition 2ème tirage – janvier 2007, pp. 47-78.](#)
- Jouët Josiane (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. Réseaux, 18 (100), pp. 487-521.
- Leleu-Merviel Sylvie (1996). La scénistique : méthodologie pour la conception de documents en media multiples suivant une approche qualité. [en ligne]. S.l. : Université Paris 8 - Vincennes-Saint Denis. [Consulté le 10 août 2015]. Disponible en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00660099>
- Leleu-Merviel Sylvie (1997). La conception en communication : méthodologie qualité. Paris, France : Hermès.
- Le Moigne Jean-Louis (2001). Pourquoi je suis un constructiviste non repentant. Revue du Mauss, 1 (17), pp. 197-223.
- Le Moigne Jean-Louis (2003). Le constructivisme. Modéliser pour comprendre. Tome 3, Paris, L'Harmattan.
- Licoppe Christian et al. (2009). L'évolution des cultures numériques. De la mutation du lien social à l'organisation du travail. Paris, Fyp éditions.
- Linard Monique (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. Education Permanente, num. 152, pp. 143-145.
- Olivier De Sardan, Jean-Pierre (2008). La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve.

Paquelin Didier (2009). L'Appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages. Éd. L'Harmattan.

Petit Laurent (2008). Enjeux de la conception des ressources pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur. Distances et savoirs, num. 4/6, pp. 547-564.

Relieu Marc, Moral Julien (2011). Les limites de la coprésence à distance. Le guidage sur téléphone mobile. Revue d'anthropologie des connaissances, vol. 5, 2, n° 2, pp. 339-363.

[Ria Luc, Mauguen Frédérique \(2020\). Enseigner : Une identité professionnelle à l'épreuve du confinement. Dossier : Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ? Revue de l'AFAE. Administration & Education , 4/168, pp. 49-55.](#)

Szafrajzen Barbara (2011). Réflexions autour de la méthode dite de la sémiotique situationnelle fondées sur une recherche en communication des organisations. Communication et organisation, n° 39, pp. 183-194.

Szafrajzen Barbara, Kosmicki Anne-Marie (2015). L'enseignement à distance ou le corps enseignant mis à distance ? Lecture communicationnelle de pratiques audiovisuelles. Revue des Interactions Humaines Médiatisées, n°16/2, pp. 85-99.

Trudel Louis, Simard Claudine, Vonarx Nicolas (2007). « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? ». Recherches qualitatives, 5, pp. 38-45.

Verquin Béatrice, Daguët Hervé (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ? Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, vol. 23, n°1, Dossier spécial : Enseigner, accompagner, apprendre, quels changements à l'heure du numérique ? pp. 47-75.

[Viallon Philippe, Trestini Marc \(2019\). Cultures numériques : cultures paradoxales ? Paris : l'Harmattan.](#)

Vignes Laurence (2019). Comment devient-on animateur de classe virtuelle ? Vécus d'enseignants de français langue étrangère. In Ela. Etudes de linguistique appliquée, 2019/1, n°193, pp. 25-42.

Weick E. Karl (1995). Sensemaking in Organizations, Sage. Thousand Oaks, Californie.