

Inclusion d'étudiants à distance dans un cours universitaire en présentiel :

Perceptions et adaptations des enseignants et des étudiants dans un dispositif de bimodalité simultanée

Inclusion of offline students in an inclass university course: perceptions and adaptations of teachers and students in a simultaneous bimodal course

Simon Collin, Olivier Calonne, Martine Peters, David Lefrançois et Charlaine Saint-Jean



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dms/1577>

DOI : 10.4000/dms.1577

ISSN : 2264-7228

Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à distance

Ce document vous est offert par Université du Québec à Montréal



Université du Québec à Montréal

Référence électronique

Simon Collin, Olivier Calonne, Martine Peters, David Lefrançois et Charlaine Saint-Jean, « Inclusion d'étudiants à distance dans un cours universitaire en présentiel : », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 15 | 2016, mis en ligne le 12 décembre 2012, consulté le 20 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1577> ; DOI : 10.4000/dms.1577

Ce document a été généré automatiquement le 20 décembre 2017.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Inclusion d'étudiants à distance dans un cours universitaire en présentiel :

Perceptions et adaptations des enseignants et des étudiants dans un dispositif de bimodalité simultanée

Inclusion of offline students in an inclass university course: perceptions and adaptations of teachers and students in a simultaneous bimodal course

Simon Collin, Olivier Calonne, Martine Peters, David Lefrançois et
Charlaine Saint-Jean

Introduction

- 1 Dans le domaine récent que constitue la pédagogie universitaire, le numérique occupe une place de premier plan. Plusieurs auteurs (De Ketele, 2010 ; Albero, 2011) s'accordent en effet sur le fait que le numérique est envisagé comme un moteur de changement et d'innovation des pratiques pédagogiques universitaires. Outre sa présence croissante en salle de classe, notamment par l'intermédiaire des logiciels de présentation de type PowerPoint, des tableaux blancs interactifs ou des laboratoires informatiques, le numérique joue un rôle indéniable dans la diversification des modes d'articulation de la présence et de la distance. Ainsi, aux cours uniquement en présentiel, qui demandent aux enseignants et étudiants d'être ensemble, ici et maintenant, se sont ajoutées d'autres modalités d'enseignement-apprentissage jouant sur la flexibilité spatio-temporelle que permet le numérique. La formation à distance et la modalité hybride sont parmi ceux qui ont été les plus étudiés et ont d'ailleurs fait l'objet de plusieurs méta-analyses (voir, par exemple, Means, Toyama, Murphy et Baki, 2013). Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons de manière exploratoire à une modalité spécifique d'articulation présence-distance que nous appelons la « bimodalité simultanée », dans laquelle un enseignant en présentiel enseigne à deux groupes d'étudiants simultanément : pendant qu'une partie

des étudiants est en présentiel (dans la salle de cours avec l'enseignant), une autre partie des étudiants suit le même cours en direct, mais à distance, au moyen de la visioconférence. Peu étudiée en contexte de pédagogie universitaire, la bimodalité simultanée s'apparente à un cours en présentiel classique, mais demande à l'enseignant une gestion double en parallèle. Aussi, l'objectif de cet article est de mieux comprendre comment favoriser l'inclusion des étudiants à distance dans un cours en bimodalité simultanée. Nous commençons par présenter la bimodalité simultanée en la campant dans l'évolution des modalités d'articulation de la présence et de la distance. Nous présentons ensuite la méthodologie utilisée pour répondre à notre objectif, puis les résultats auxquels nous avons abouti. La discussion et la conclusion nous permettront notamment d'ouvrir sur des pistes de recherche futures.

Convergence progressive de la distance et de la présence en pédagogie universitaire : le cas de la bimodalité simultanée

- 2 L'évolution de l'articulation présence-distance peut être résumée en trois étapes principales (voir Guillemet, 2004 ; Power, 2007 ; Power et Vaughn, 2010) : 1) la création des universités entièrement à distance, la première du genre étant la British Open University (Perry, 1976) ; 2) la création de programmes à distance dans les universités sur campus cohabitant avec les programmes traditionnels en salle de classe ; 3) l'inclusion de temps de formation à distance dans des cours en présentiel, à partir des années 2000, rendue possible par la présence accrue des technologies sur le plan social et en pédagogie universitaire. La forme la plus connue et la plus étudiée dans cette nouvelle étape de l'articulation présence-distance est sans doute le dispositif hybride (voir, par exemple, Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). L'inclusion de temps de formation à distance dans les universités sur campus est motivée « le plus souvent par une volonté d'une ouverture des dispositifs à un public plus large et à une "réinterrogation" des dispositifs actuels » (Charlier et al., 2006, p. 474). Il s'agit alors d'assouplir les modalités habituelles d'enseignement et d'apprentissage en présentiel afin de faciliter l'accès aux cours universitaires à des profils non typiques d'étudiants (étudiants-parents, étudiants à temps partiel, étudiants travaillant à temps plein, par exemple). Le Québec n'est pas exempt de cette situation. En effet, une tendance forte de l'enseignement supérieur québécois est la diversification de sa population étudiante (UNESCO, OCDE 2005), tant au collégial (St-Onge, 2008) qu'à l'université (CRÉPUQ, 2010). Les groupes d'étudiants perçus comme populations émergentes ne semblent pas faire l'objet de consensus à l'heure actuelle. Ainsi la fédération des CÉGEPs (St-Onge, 2008) mentionne principalement les étudiants internationaux, les étudiants autochtones, les étudiants en situation de handicap (déficiences et troubles). La CRÉPUQ (2010), pour sa part, réfère aux étudiants étrangers, aux étudiants en situation de handicap, aux étudiants-parents et aux étudiants autochtones. Pour d'autres enfin (par exemple, Bonnelli, 2010), les populations émergentes renvoient principalement aux étudiants en situation de handicap, où les handicaps « émergents » (troubles d'apprentissage, troubles mentaux, troubles de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, par exemple) sont distingués des handicaps mieux (re)connus (ex. déficiences visuelles, auditives, motrices). Quelle que soit la typologie choisie, les populations émergentes renouvellent la problématique de la démocratisation de l'accès à l'université et invitent à repenser l'enseignement et

l'apprentissage en présentiel vers plus de flexibilité, en jouant notamment sur les possibilités d'articulation présence-distance.

- 3 Outre les dispositifs hybrides, quelques initiatives pédagogiques ont exploré une exploitation simultanée de la présence et de la distance, que nous appelons bimodalité simultanée. Ces formules pédagogiques se rencontrent dans certaines universités bimodales ayant adopté la visioconférence, définie comme un dispositif permettant « à deux (ou plusieurs) interlocuteurs physiquement séparés de se voir, s'écouter et parler en temps réel » (Macedo-Rouet, 2009, p. 66). Il est possible de penser que la bimodalité simultanée s'affilie davantage aux cours dispensés en présentiel qu'à la formation à distance dans la mesure où elle repose sur l'interaction en temps réel entre professeurs et étudiants et s'appuie en grande partie sur le fonctionnement de la salle de classe, à laquelle sont ajoutés des étudiants à distance. Elle mise donc peu sur le savoir-faire pédagogique et technologique de la formation à distance (Power, 2007). Il n'en reste pas moins que la bimodalité simultanée suscite un certain nombre d'enjeux qui lui sont spécifiques, à commencer par celui de l'inclusion d'étudiants à distance dans la dynamique d'un cours en présentiel. Dans la section suivante, nous tentons de préciser davantage cet enjeu sur le plan conceptuel, en l'abordant au moyen du concept de présence sociale, que nous commençons par présenter brièvement.

Bimodalité simultanée et présence sociale

- 4 En contexte éducatif, le concept de « présence sociale » a d'abord été étudié en présentiel avant d'être repris dans le domaine de la formation à distance où il a été étudié comme un moyen de remédier à l'isolement des étudiants (Aragon, 2003). Déjà en 1976, Short et al. définissent la présence sociale comme « le degré d'implication d'une personne dans une interaction, et la saillance de la relation interpersonnelle qui en résulte » (p. 65, traduction libre¹). Gunawardena (1995), dans une revue de la littérature sur la présence sociale en contexte de communication médiatisée par ordinateur, met l'emphase sur sa dimension subjective et psychologique. Cette auteure la définit comme le degré avec lequel une personne est perçue comme « réelle » dans une situation d'interaction, ce qui convient bien à notre étude, laquelle repose sur les perceptions des enseignants et des étudiants participants. Des manifestations verbales et non verbales telles que la distance physique entre les personnes, le contact visuel, les expressions faciales, les types de sujets de conversation, l'humour, etc. peuvent influencer la présence sociale au sein d'un dispositif de formation à distance. Plus précisément, la présence sociale aurait une influence positive sur la satisfaction des étudiants, alors que les effets sur les apprentissages réalisés par les étudiants restent à approfondir (Aragon, 2003).
- 5 Il est important de souligner que la présence sociale n'est qu'un aspect parmi d'autres (distance transactionnelle, qualité sociale, activités en petit groupe, taille du groupe, etc. ; Rovai, 2000 ; 2002) exerçant une influence sur le sens d'appartenance à une communauté d'apprenants en formation à distance. Toutefois, elle offre une prise intéressante pour explorer la bimodalité simultanée et les enjeux d'inclusion des étudiants à distance qu'elle implique. En effet, en contexte de bimodalité simultanée, il y a tout lieu de croire que le degré de présence sociale varie suivant le statut des étudiants : ceux en présentiel bénéficient a priori d'un potentiel plus grand de présence sociale que ceux à distance dans la mesure où les premiers bénéficient d'une proximité directe avec l'enseignant, alors que les interactions (verbales et non verbales) sont médiatisées par un dispositif

technologique dans le cas des étudiants à distance. En outre, dans le cadre de cette étude, deux dispositifs différents de bimodalité simultanée ont été documentés, qui sont susceptibles d'avoir des incidences distinctes sur la présence sociale perçue par les étudiants (voir section Participants et dispositifs de bimodalité simultanée). Cependant, peu d'études ont été conduites sur la bimodalité simultanée. Les quelques recherches existantes portent sur la visioconférence, qui est au cœur de la bimodalité simultanée, en contexte de pédagogie universitaire. Un survol des écrits nous permet de distinguer trois usages principaux de la visioconférence : 1) bonification des cours en présentiel : la visioconférence a pour but de dépasser les murs de la salle de classe en permettant la collaboration et l'interaction avec des acteurs extérieurs (ex. jumelages interculturels ; Bouyssi, 2009 ; Macedo-Rouet, 2009) ; 2) bonification des cours à distance : dans ce cadre, la visioconférence permet de réduire le sentiment d'isolement des apprenants en créant des situations de face-à-face en temps réel (Poellhuber, Racette et Chirchi, 2012). Elle permet aussi de diversifier les formes d'accompagnement par les tuteurs (Guérin-Lajoie, 2012 ; Power, 2007) ; 3) compensation des cours en présentiel : un dernier usage plus spécifique de la visioconférence consiste pour des étudiants dans l'impossibilité d'accéder à des cours en présentiel d'y avoir accès en les suivant de l'extérieur. Dans cette perspective, elle permet d'intégrer à des classes ordinaires des étudiants à besoins particuliers qui ne peuvent être présents (hospitalisés, handicapés, etc.) (Macedo-Rouet, 2009). Les dispositifs de bimodalité simultanée que nous avons étudiés renvoient principalement à cet usage de la visioconférence, comme nous le verrons plus tard.

Objectif

- 6 Peu d'études se sont intéressées à la visioconférence dans le cadre de la bimodalité simultanée, soit la présence systématique d'étudiants à distance dans le cadre d'un cours en présentiel. Or, cette situation de bimodalité simultanée pose la question de l'inclusion durable des étudiants à distance dans la dynamique d'enseignement-apprentissage de la salle de classe, ce que le concept de présence sociale a permis de préciser quelque peu sur le plan conceptuel. C'est dans le but de répondre à cet enjeu que nous avons mené une étude empirique sur la bimodalité simultanée. De nature exploratoire, elle a pour objectif de mieux comprendre comment favoriser l'inclusion des étudiants à distance dans un cours en bimodalité simultanée.

Méthodologie

- 7 Cette section commence par présenter les deux dispositifs de bimodalité simultanée qui ont été étudiés et leurs participants. Sont ensuite précisées la collecte et l'analyse des données.

Participants et dispositifs de bimodalité simultanée

- 8 Deux dispositifs de bimodalité simultanée ont été étudiés dans deux universités québécoises différentes (U1 et U2). Dans les deux cas, un enseignant en présentiel enseigne simultanément à deux groupes d'étudiants (en présentiel et à distance). Le système de visioconférence varie toutefois entre les deux universités : U1 exploite la webconférence sur la plateforme de formation à distance Adobe Connect. Les étudiants

sont connectés individuellement depuis chez eux via l'environnement numérique d'apprentissage Adobe Connect, à partir duquel ils entendent et voient l'enseignant et son support de présentation (voir Figure 1) ; U2 utilise le système de vidéoconférence Polycom (voir Figure 2). Les étudiants à distance sont regroupés dans une salle de cours sur un autre campus que celui où se trouve l'enseignant. Dans ces deux configurations, les étudiants à distance voient l'enseignant, entendent les interactions de la salle de classe et peuvent y participer. Un détail important est à relever : dans le cas de l'U1, l'enseignant et les étudiants en présentiel ne voient pas les étudiants à distance, car la caméra de ces derniers n'est pas activée (pour des problèmes de bande passante). Autrement dit, la vidéo n'est disponible que pour les étudiants à distance, mais pas réciproquement, de sorte que la présence des étudiants à distance dans la salle de classe n'est matérialisée que par l'audio. En revanche, dans le cas de l'U2, les deux parties se voient en permanence, en plus de s'entendre.

Figure 1. Configuration « webconférence » des cours en bimodalité simultanée (U1)

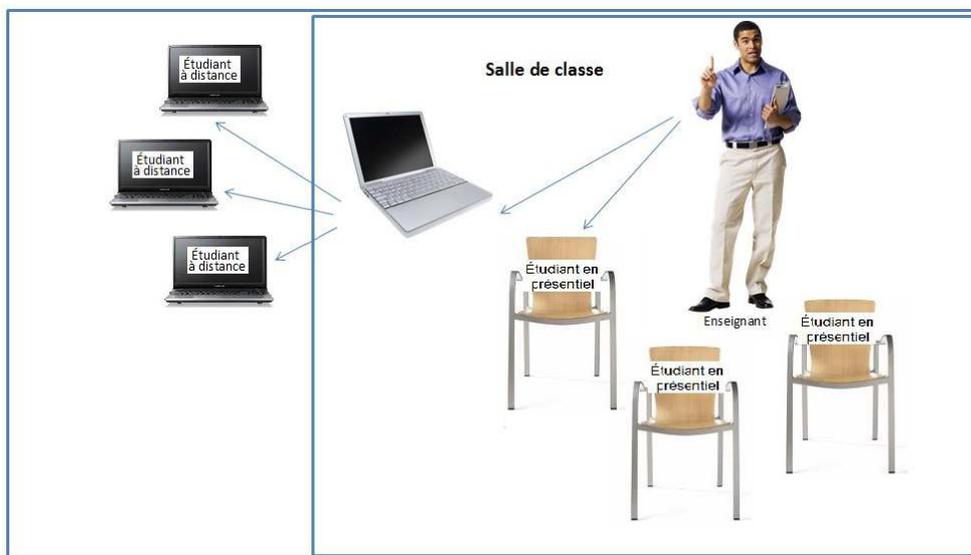
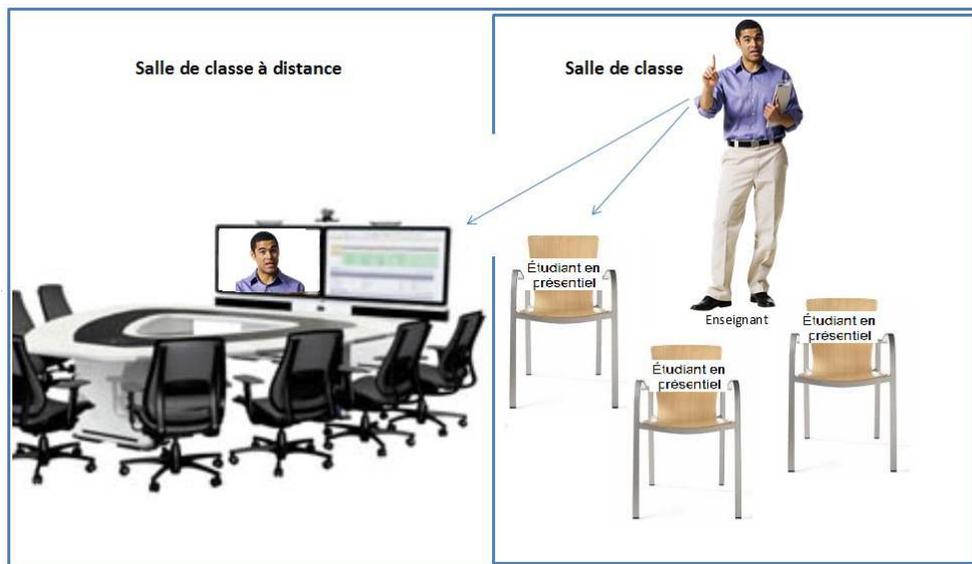


Figure 2. Configuration « vidéoconférence » des cours en bimodalité simultanée (U2)



- 9 À l'U1, les participants étaient les étudiants (n=33), dont 15 à distance, et les enseignants (n=4) de quatre cours d'un programme de deuxième cycle en éducation. À l'U2, 12 étudiants suivant un cours d'un programme de deuxième cycle en éducation ont participé à l'étude, la moitié était sur un campus et l'autre sur le deuxième campus de l'U2. En complément, trois enseignants de l'U2 ayant déjà expérimenté la bimodalité simultanée ont été inclus dans les entretiens.
- 10 Au vu de ces deux dispositifs de bimodalité simultanée, quelques remarques s'imposent en termes de présence sociale. Nous avons posé plus haut (voir section Présence sociale et bimodalité simultanée) que les dispositifs de bimodalité simultanée offrent a priori un potentiel plus grand de présence sociale aux étudiants en présentiel qu'aux étudiants à distance. La même logique peut être appliquée entre les deux dispositifs de bimodalité simultanée. En effet, il est possible d'avancer que le dispositif de l'U2 est susceptible d'offrir un potentiel de présence sociale plus grand que le dispositif de l'U1 pour deux raisons principales : 1) les étudiants à distance sont regroupés dans une même salle et entretiennent donc des interactions en face-à-face entre eux, en plus des interactions médiatisées avec l'enseignant et les autres étudiants. Au contraire, les étudiants à distance de l'U1 n'ont pas d'interaction en face-à-face entre eux puisqu'ils suivent le cours depuis leur domicile ; 2) les étudiants à distance ont une présence vidéo (caméra) et audio équivalente à celle de l'enseignant et des étudiants en présentiel. À l'inverse, les étudiants à distance de l'U1 n'ont qu'une présence audio dans le cours en présentiel. Aussi, il est possible de penser que les dispositifs de bimodalité simultanée induisent des potentiels différents en termes de présence sociale, le dispositif de l'U2 étant plus prometteur à cet égard que celui de l'U1. La discussion nous permettra de revenir sur ces a priori à la lumière des résultats obtenus.

Collecte et analyse de données

- 11 La collecte de données a fait intervenir plusieurs instruments. Dans le cadre de cet article, nous n'exploitons que les résultats issus des entretiens et du questionnaire auprès des enseignants et des étudiants à distance. Des entretiens de groupe ont également été

réalisées. Plus précisément, deux entrevues de groupes ont été réalisées avec les quatre enseignants de l'U1 et les trois enseignants de l'U2. Des entrevues de groupe ont également été réalisées avec les deux groupes d'étudiants (campus 1 et campus 2) de l'U2. Pour des contraintes logistiques, nous avons privilégié des entrevues individuelles dans le cas de l'U1, dont trois entrevues avec des étudiants en présentiel et trois entrevues avec des étudiants à distance. Les entrevues avec les étudiants étaient dirigées vers les thématiques suivantes : motivations initiales à suivre le cours par visioconférence ; sentiment d'inclusion des étudiants à distance dans le cours en présentiel ; pratiques pédagogiques développées par les enseignants pour accommoder les étudiants à distance ; avantages et limites du dispositif de bimodalité. Les entrevues avec les enseignants reprenaient les mêmes thématiques que les entrevues avec les étudiants, à l'exclusion de celle qui concernait les motivations initiales des étudiants à suivre le cours par webconférence. Les entrevues individuelles et de groupe ont fait l'objet d'une analyse de contenu (L'Écuyer, 1991) au moyen d'une grille semi-ouverte de manière à faire ressortir le plus fidèlement possible les propos des participants en les organisant de manière systémique et cohérente.

- 12 Un questionnaire en ligne a été administré à l'ensemble des étudiants de l'U1 et de l'U2, pour un total de 45 répondants (33 répondants à l'U1 et 12 répondants à l'U2). Les questionnaires abordaient notamment les thématiques suivantes : perceptions relatives à l'intégration académique et sociale des étudiants en présentiel et à distance dans leur programme de maîtrise, mesurées avec l'échelle de French (2004) ; perceptions de leur expérience de cours par webconférence ; questions sociodémographiques. Il comprenait à la fois des questions fermées et ouvertes. Les résultats des questions fermées ont fait l'objet d'une analyse de fréquence alors que ceux des questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu.
- 13 Le tableau 1 permet de résumer la collecte et l'analyse de données effectuées.

Tableau 1 : synthèse de la collecte et de l'analyse des données

| | Participants | Collecte et analyse de données des entrevues | Collecte et analyse de données du questionnaire |
|-------|---|---|---|
| Cas 1 | <ul style="list-style-type: none"> • hiver 2013 • 4 cours de 2^e cycle • 4 enseignants • 33 étudiants, dont 15 étudiants à distance | Entrevues : <ul style="list-style-type: none"> • de groupe : enseignants (n=4) • individuelles : étudiants (n=6) • analyse de contenu • grille de codage semi-ouverte | Questionnaire en ligne : étudiants (n=33) <ul style="list-style-type: none"> • réponses fermées : quantification • réponses ouvertes : analyse de contenu |
| Cas 2 | <ul style="list-style-type: none"> • hiver 2013 • 1 cours de 2^e cycle • 12 étudiants, dont 6 sur le campus 1 et 6 sur le campus 2 | Entrevues : <ul style="list-style-type: none"> • de groupe : enseignants (n=3) • de groupe : étudiants (n=6 + n=6) • analyse de contenu • grille de codage semi-ouverte | Questionnaire en ligne : étudiants (n=12) <ul style="list-style-type: none"> • réponses fermées : quantification • réponses ouvertes : analyse de contenu |

Résultats

- 14 Dans cette section, nous commençons par faire état de la distinction de perception qui s'opère auprès de tous les enseignants entre leurs étudiants à distance et leurs étudiants en présentiel, distinction qui se manifeste sur trois plans : le degré d'activité, le degré de visibilité et le degré de connaissance qu'ils ont de ces deux populations. Dans un second temps, nous présentons les adaptations pédagogiques qu'ils évoquent pour faire face à cette situation différenciée, en soulignant les divergences apparues entre le cas 1 et le cas 2. Dans le prolongement de ces différences, nous terminons en distinguant, cas après cas,

les perceptions relatives à la qualité de l'enseignement et des apprentissages, tant du point de vue des enseignants que de celui de leurs étudiants.

La difficile inclusion des étudiants à distance dans la dynamique d'enseignement et d'apprentissage en présentiel

- 15 Les entrevues réalisées avec les enseignants font en premier lieu ressortir une perception dichotomique de la situation d'enseignement et d'apprentissage, dans laquelle les étudiants à distance semblent systématiquement être évalués en fonction de l'archétype de l'étudiant en présentiel. Cette dichotomie se manifeste sur plusieurs plans : celui du degré d'activité des étudiants, celui de leur degré de visibilité et, enfin, celui du degré de connaissance de l'enseignant vis-à-vis de ses étudiants.
- 16 **Degré d'activité.** La première différence perçue par les enseignants entre les deux groupes a trait à l'animation du groupe-classe et s'exprime au travers des différences de degré d'activité. En effet, les étudiants à distance, parce qu'ils interviennent nettement moins, sont perçus comme un groupe ayant besoin de plus de stimulations que les étudiants en présentiel :
- à distance, « les étudiants deviennent très passifs et ça, très rapidement », « je devais aller les chercher », « il faut aller les stimuler » (à la maison).
- 17 **Degré de visibilité.** La seconde différence perçue par les enseignants est relative à leur capacité à interpréter les réactions des étudiants et s'appuie sur le niveau de visibilité de ceux-ci. Ainsi, l'avantage d'être en face-à-face et de pouvoir compter sur le non-verbal pour « lire » les étudiants en présentiel, se transforme en net désavantage pour les étudiants à distance, ces derniers n'étant pas ou peu visibles.
- (cas 2) : à distance, « on ne voit aucune lecture du non verbal de l'élève. C'est comme une télévision », « Le problème de résolution, ne pas voir les étudiants est certainement un problème majeur »
- (cas 1) : à distance, « il y a des gens à la maison à qui tu enseignes qui sont sans surveillance », un manque de « lisibilité » qui peut donner une impression de non-contrôle, voire entraîner un risque d'oubli « ils sont facilement oubliables ».
- 18 Il est intéressant de remarquer que cette perception est partagée tant par les enseignants de l'U1 que de l'U2, alors même que les dispositifs de bimodalité simultanée divergent sur ce point : pour rappel, les enseignants de l'U2 voient les étudiants à distance, alors que ce n'est pas le cas des enseignants de l'U1. Il n'en reste pas moins que cette différence entre les deux dispositifs semble peu impacter la perception des enseignants à l'égard des étudiants à distance. En effet, la diminution (cas 2) ou l'absence (cas 1) du non-verbal est un élément fortement différenciant dans les deux cas.
- 19 **Degré de connaissance.** La troisième différence ressentie porte sur les relations interpersonnelles et se traduit par le degré de connaissance que l'enseignant peut avoir de ses deux types d'étudiants. Ainsi, la capacité de connaître les individus en présentiel semble disparaître lorsqu'il s'agit du groupe des étudiants à distance :
- « à la fin du trimestre, je ne connais même pas les prénoms encore », « toutes les connaissances du groupe, tu ne les as pas pour l'autre groupe », « je ne savais même pas à qui j'enseignais »
- 20 Cette perception d'un clivage est confirmée par les étudiants à distance des deux cas, qui évoquent notamment le dispositif de bimodalité simultanée comme un facteur de

distanciation, ayant pour conséquence une dépersonnalisation de la relation pédagogique :

« il y aurait eu comme une barrière, la barrière du Web on va dire », « pour nous interpeller, l'enseignant du campus 1 disait campus 2, ça va ? Ils ne disaient même pas notre nom ».

- 21 Ainsi, dans la perception des enseignants et des étudiants s'opposent des « présents », perçus comme étant actifs, visibles et connus à des « distants », perçus comme étant passifs, invisibles et inconnus. Cette perception est largement partagée par les enseignants des deux dispositifs, malgré la différence de ces derniers en termes de présence vidéo des étudiants à distance. Se pose alors la question de savoir comment les enseignants ont composé pédagogiquement avec cette situation d'enseignement et d'apprentissage dichotomique.

Adaptations pédagogiques mises en œuvre par les enseignants

- 22 Pour faire face à une situation pédagogique nouvelle et différenciée, les enseignants ont tous ressenti le besoin d'apporter des adaptations pédagogiques, quoique de façon variable.

Des adaptations pédagogiques nécessaires, mais mises en œuvre de façon variable

- 23 On observe des différences dans la manière dont ces adaptations ont été mises en œuvre. Dans un premier temps, nous nous intéressons aux adaptations mises en œuvre par les enseignants du cas 2, avant de détailler celles des enseignants du cas 1.

Enseignants du dispositif de bimodalité de l'U2

- 24 Les adaptations rapportées par les enseignants du cas 2 renvoient à deux aspects. Le premier a trait aux adaptations pédagogiques qu'ils ont mises en œuvre en salle de classe. Le second, de nature plus rétrospective, concerne les besoins pédagogiques que les enseignants ont ressentis et auxquels ils n'ont pu nécessairement répondre.
- 25 Concernant les pratiques pédagogiques effectivement mises en œuvre, les enseignants rapportent des modifications généralement spontanées dans leur façon de bouger et de parler, pour tenir compte des contraintes techniques inhérentes à un cours filmé avec prise de son :
- « c'est déjà difficile, en fonction de ton style d'enseignement, en visio tu dois t'adapter. Moi j'aime bouger et je dois modifier ma façon d'être », « et je me suis adaptée, ma façon d'être avec les gens. », « je ne peux plus me déplacer librement », « il faut parler fort », « j'ai dû revoir mes contenus ».
- 26 Ils ont également ressenti le besoin de stimuler davantage les étudiants à distance et de s'obliger à une certaine routine, dans le but de mieux les intégrer au groupe-classe, même si cela leur demandait un certain effort :
- « alors, je me donnais la discipline, qui n'est pas spontanée, de demander : est-ce que ça va à campus 1 ? », « je devais demander avez-vous quelque chose à dire, une

question... », « lorsque je posais une question, je commençais toujours par le site extérieur, pour justement les inclure dans la discussion ».

- 27 À ces pratiques mises en œuvre s'ajoutent des besoins pédagogiques ressentis par les enseignants avec le recul. Ces besoins, parfois présentés comme des impératifs ciblent parfois des aspects précis, tels que la formation :

« les professeurs doivent aussi être formés, car nous, nous nous sommes lancés dans cette aventure avec l'idée de coopérer et de maximiser les ressources. J'ai besoin d'être formé, sur la gestion du groupe, de moi-même, de mon non verbal », « ça prend une formation sur la gestion de classe ».

- 28 Toutefois, les besoins énoncés restent relativement larges et s'inscrivent davantage dans l'idée de changement :

« si c'était à refaire, il faut peut-être revoir les contenus », « il faut changer nos stratégies », « il faut adapter nos pratiques ».

Enseignants du dispositif de bimodalité de l'U1

- 29 Par rapport aux enseignants du cas 2, les propos des enseignants du cas 1 ne portent que sur les adaptations pédagogiques qu'ils ont effectivement mises en œuvre, qu'il est possible de classer en trois types, selon qu'elles ont trait, à l'avant cours, au cours, ou à l'après cours.

- 30 **L'avant cours.** La situation nouvelle d'enseignement leur a demandé de préparer et de planifier davantage les éléments de cours comme les examens :

« j'ai dû préparer tout à l'avance, mes cours, mes documents. J'ai dû les numériser et les envoyer. Il n'y avait pas de place à l'improvisation », « les examens ont été pensés en fonction des étudiants à la maison », « ça m'a demandé plus de temps », « je dois toujours tout prévoir d'avance : ceux à distance », « la planification est différente comme la préparation des examens ».

- 31 **Pendant le cours.** Ils ont ressenti la nécessité de s'adapter aux contraintes techniques du cours filmé avec prise de son, en modifiant leur façon d'être, de bouger et de parler ainsi que la manière d'utiliser les supports pédagogiques :

« les cours demandent à rester en avant de la classe, assis au bureau », « j'ai un peu moins utilisé le tableau ordinaire, car les étudiants à distance ne voyaient pas ».

- 32 Ils ont également dû adapter l'organisation de leur cours, en fonction des différences de rythme de travail qu'ils ont constatées entre les deux groupes :

« les exercices de groupe, à la maison, c'était tout une logistique et ça prenait 3 fois plus de temps », « les étudiants en classe finissaient toujours avant les travaux, je devais faire passer du temps ».

- 33 Ils ont exprimé la nécessité d'explicitier davantage leurs discours à destination des étudiants à distance :

« Il faut expliquer nos attentes », « je reformulais toujours une question ».

- 34 Ils ont ressenti le besoin de stimuler davantage les étudiants à distance :

« un encadrement plus serré, être plus proactif. Aller les stimuler », « dans mon cas, au début de la session, j'ai donné 3-4 minutes à chaque étudiante pour se présenter à l'écran et aussi lors des présentations orales on les voyait ».

- 35 **L'après cours.** Les enseignants déclarent avoir été sollicités par courriel par les étudiants à distance entre les cours et ont exploité ce moyen pour prolonger et individualiser l'accompagnement en présentiel. Le courriel est alors devenu un vecteur pédagogique permettant un lien personnalisé :

« je recevais plus de courriels de la part des étudiants à distance entre les cours », « j'envoyais un courriel aux 2 cours afin de m'assurer de la compréhension des gens à la maison », « les personnes avec lesquelles j'étais en contact très souvent par courriel, ont de très bons travaux ».

- 36 Ainsi, les adaptations pédagogiques proposées par les enseignants des deux dispositifs diffèrent non pas tant dans leur nature que dans le degré de changement effectif apporté à leurs pratiques. Les enseignants du cas 2 semblent s'être limités à des adaptations pédagogiques spontanées durant leurs cours ainsi qu'à l'identification de besoins pédagogiques rétrospectifs. Par opposition, les enseignants du cas 1 présentent des adaptations pédagogiques qu'ils ont effectivement mises en œuvre et qui couvrent un spectre beaucoup plus large de leurs pratiques pédagogiques (préparation, animation, suivi du cours), incluant la mise en place d'un lien personnalisé et asynchrone avec les étudiants à distance par l'intermédiaire du courriel.
- 37 En somme, les enseignants des deux cas semblent avoir perçu les dispositifs de bimodalité simultanée comme une contrainte à leur enseignement, mais semblent y avoir réagi de manière différente. Alors que les enseignants du cas 1 y ont répondu de manière proactive par des adaptations pédagogiques approfondies, les enseignants du cas 2 semblent principalement avoir restreint leurs pratiques pédagogiques en conséquence :
- « ça limite dans les formules pédagogiques à utiliser », « en ce moment, dans mon enseignement avec la visioconférence, je régresse dans ma liberté pédagogique », « la visio ne fait que nous limiter. Ça ajoute un facteur de non développement ».
- 38 La section suivante se penche sur les effets perçus des dispositifs de bimodalité simultanée sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Perceptions divergentes des effets des dispositifs de bimodalité simultanée sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

- 39 Dans cette section, nous présentons les perceptions des enseignants quant à la qualité de leur enseignement et des apprentissages de leurs étudiants, tout en l'enrichissant par la perception de ces derniers. Nous nous intéressons tout d'abord au cas de l'U2, avant de présenter celui de l'U1.

Enseignants du dispositif de bimodalité de l'U2

- 40 Concernant les enseignants du cas 2, soit ils sont relativement incertains à ce sujet, soit ils considèrent que l'apprentissage de leurs étudiants à distance est de moins bonne qualité :
- « donc, est-ce qu'ils apprennent moins ? Pas forcément. Alors je ne peux pas dire qu'il y a une perte d'apprentissage entre la visio et le présentiel », « mais je suis convaincue que les étudiants en présentiel bénéficiaient plus ».
- 41 Pour l'expliquer, ils évoquent la dualité de la situation d'enseignement qui multiplie les difficultés, les obligeant à disperser leur attention simultanément sur plusieurs objectifs, entraînant une perte d'efficacité pédagogique :
- « nous sommes un peu en surcharge cognitive ; la matière à offrir, capter les informations des étudiants ici, ceux à distance ; le cerveau capte énormément d'information. [...] La qualité de notre prestation est même diminuée ».
- 42 Ce sentiment défavorable se trouve conforté par une majorité d'étudiants du cas 2. Ainsi, dans les réponses aux questionnaires en ligne, 8 étudiants sur 12 au total déclarent que,

durant les cours où ils étaient en visioconférence, ils ont moins appris que lors des cours en face-à-face. Les 4 étudiants restants déclarent avoir appris autant.

- 43 Lors des entretiens de groupe, ils expliquent que la distance les prive d'une partie du contenu du cours et ne favorise pas leur engagement, comparativement aux cours suivis en présentiel :

« je perds énormément de bouts. Je perds de la matière », « comme les autres, je décrochais plus facilement ».

- 44 De plus, le dispositif technologique n'a pas permis de créer une relation pédagogique entre les étudiants à distance et les enseignants. Comme le soulignent les réponses au sondage en ligne, seulement 8,33 % des étudiants à distance sont plutôt d'accord pour dire que plusieurs enseignants avec qui ils ont été en contact sont disponibles en dehors des heures de cours pour discuter des sujets importants pour eux. Alors qu'à 91,66 % les étudiants en présentiel sont d'accord ou fortement d'accord avec cette affirmation. À défaut d'une situation satisfaisante pour les étudiants à distance, une part de l'apprentissage semble même se produire en marge du cours :

« à la pause, on ferme juste le micro et là ensemble dans le 10 minutes de pause on fait notre cours »

Enseignants du dispositif de bimodalité de l'U1

- 45 En continuité avec les différences observées dans la section précédente, la situation décrite apparaît contrastée pour les enseignants du cas 1 par rapport à ceux du cas 2. En effet, les premiers considèrent qu'en dépit des difficultés rencontrées, la qualité de leur enseignement ne souffre pas de la composante à distance :

« c'était quelques éléments comme ça qui étaient désagréable, mais ça n'a pas nui à mon enseignement ».

- 46 Un avis que partagent quasi unanimement leurs étudiants à distance du cas 1, puisqu'à l'occasion du sondage en ligne, parmi les 15 étudiants qui ont suivi des cours à distance, 13 déclarent avoir appris autant à distance que durant les cours en présentiel.

- 47 Lors des entrevues, les étudiants à distance expliquent qu'ils bénéficient des mêmes contenus, des mêmes travaux ainsi que des échanges, alors même qu'ils ne sont pas en classe. Ils ont le sentiment très net de réaliser des apprentissages de même qualité :

« on peut bénéficier, comme les étudiants en présentiel, du contenu des cours, des informations, des questionnements », « les cours ont la même valeur suivis à distance ou suivis en présentiel du point de vue des apprentissages, vraiment ».

- 48 D'après eux, la distance ne semble pas entraîner de perte de contenu ni de perte de relation dans la mesure où ils pouvaient s'appuyer sur un support supplémentaire offert par l'enseignant à la fin des cours :

« j'entendais assez souvent après le cours ceux qui, à distance, ils demandent à haute voix, en parlant, ils demandent de l'aide du professeur et elle explique après les cours ».

- 49 Une relation pédagogique semble s'être créée via le dispositif technologique, car, comme le montre le sondage, 91,66 % des étudiants à distance sont plutôt d'accord, ou fortement d'accord pour dire que plusieurs enseignants avec qui ils ont été en contact sont disponibles en dehors des heures de cours pour discuter des sujets importants pour eux, contre 73,68 % qui sont d'accord ou fortement d'accord avec cette affirmation chez les étudiants en présentiel.

- 50 Ainsi, la perception de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage semble suivre la tendance observée au niveau des adaptations pédagogiques entre les enseignants des cas 1 et 2. Plus précisément, les enseignants du cas 1 semblent procéder à une meilleure prise en compte pédagogique du dispositif technologique, ce qui résulte en une perception plus élevée de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. À l'inverse, les faibles adaptations pédagogiques effectuées par les enseignants du cas 2 semblent avoir un effet négatif sur la perception de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Discussion et conclusion

- 51 Cet article avait pour but de mieux comprendre comment favoriser l'inclusion des étudiants à distance dans un cours en bimodalité simultanée, laquelle représente une forme d'articulation présence-distance peu étudiée. Deux dispositifs de bimodalité simultanée répartis dans cinq cours de deuxième cycle en éducation ont été documentés, ayant deux différences principales : 1) dans le cas 1, les étudiants à distance suivent le cours depuis leur domicile, alors qu'ils sont réunis dans une même salle dans le cas 2 ; 2) dans le cas 1, les étudiants à distance ont uniquement une présence audio dans le cours en présentiel, alors que leur présence est audio et vidéo dans le cas 2. En nous basant sur le concept de présence sociale, nous avons pu poser que le dispositif de bimodalité simultanée de l'U2 offre un potentiel de présence sociale a priori plus grand que celui de l'U1. Les résultats obtenus amènent toutefois à nuancer cet a priori. En effet, nous avons relevé que les dispositifs de bimodalité simultanée génèrent chez les enseignants des deux cas la perception d'un clivage net entre, d'une part, des « présents », perçus comme étant actifs, visibles et connus, et, d'autre part, des « distants », perçus comme étant passifs, invisibles et inconnus. Cette vision dichotomique de la situation d'enseignement et d'apprentissage générée par les contraintes des dispositifs de bimodalité simultanée a toutefois suscité des réponses différentes de la part des deux groupes d'enseignants. Plus précisément, les enseignants du cas 1 y ont répondu de manière proactive par des adaptations pédagogiques approfondies couvrant l'avant, le pendant et l'après-cours, alors que les enseignants du cas 2 semblent principalement avoir restreint leurs pratiques pédagogiques en conséquence. La perception de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage semble suivre la même tendance : les enseignants du cas 1 semblent procéder à une meilleure prise en compte pédagogique du dispositif technologique, ce qui résulte en une perception plus élevée de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, tant par les enseignants que les étudiants. À l'inverse, les adaptations pédagogiques limitées effectuées par les enseignants du cas 2 semblent avoir un effet négatif sur la perception de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.
- 52 Ainsi, le potentiel de présence sociale attribué initialement à chaque dispositif ne semble pas s'être opérationnalisé comme attendu. Plus précisément, les adaptations pédagogiques opérées par les enseignants des cas 1 et 2 semblent avoir été déterminantes dans le degré de présence sociale actualisé par les dispositifs de bimodalité simultanée, indépendamment du potentiel initial de ces derniers. À titre d'exemple, les enseignants du cas 1 ont davantage prolongé et individualisé l'accompagnement des étudiants à distance entre les cours au moyen du courriel, ce qui a permis d'établir un lien personnalisé. Plusieurs auteurs recommandent d'ailleurs d'utiliser la visioconférence en complément d'autres outils asynchrones permettant de renforcer ou de prolonger la dynamique pédagogique tels que le courriel, les forums, le partage de documents, le

clavardage ou les sondages (Poelhueber et al., 2012 ; Gérin-Lajoie et Potvin, 2012). À l'inverse, les enseignants du cas 2 rapportent ne pas avoir retenu le prénom des étudiants à distance, ce qui va à l'encontre d'une des recommandations d'Aragon (2003) sur les stratégies de présence sociale. Ainsi, au-delà du potentiel des dispositifs de bimodalité simultanée, c'est bien l'appropriation pédagogique de ces dispositifs par les enseignants qui semble déterminante dans l'inclusion des étudiants à distance au sein de la situation d'enseignement et d'apprentissage en présentiel.

- 53 Bien qu'éclairante, la présente étude n'est toutefois pas sans limites. En premier lieu, les deux terrains étudiés ne l'ont pas été au même degré, U1 ne disposant que d'un cours en visioconférence, contre quatre pour U2. Par ailleurs, certaines variables influentes dans le fonctionnement d'un dispositif, telles que les formules pédagogiques des enseignants ou encore le contenu pratique ou théorique des cours dispensés, n'ont pas été contrôlées.
- 54 Il est toutefois possible de penser que la formule de la bimodalité simultanée semble avoir un certain potentiel et qu'elle gagnerait à être étudiée davantage. Une avenue de recherche possible consisterait à prendre en compte les interactions ayant lieu en salle de classe, mais aussi celles que les enseignants et les étudiants à distance développent en amont et en aval des séances de cours, dans la mesure où elles semblent constituer des temps pouvant influencer la dynamique pédagogique. Il conviendrait alors d'analyser les interactions « hors cours » pour mieux comprendre leur rôle dans le dispositif de bimodalité simultanée.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 11-21.
- Aragon, S. R. (2003). Creating Social Presence in Online Environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(100), 57-68.
- Bonnelli, H. (2010). Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire : une synthèse des recherches et de la consultation : version abrégée. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Bouyssi, C. (2009). Apprentissage télécollaboratif par vidéoconférence de groupe pour l'acquisition de compétences en communication interculturelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 28(2), 63-74.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- CREPUQ (2010). L'Accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion. Mémoire présenté par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) au Conseil supérieur de l'éducation.

- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Gérin-Lajoie, S. et Potvin, C. (2012). Évolution de la formation à distance dans une université bimodale. *Distances et savoirs*, 9(3), 349-374.
- Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? *Distances et savoirs*, 2(1), 93-93.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 147-166.
- L'Écuyer, R. (1991). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement. *Distances et savoirs*, 7(1), 65-91.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. et Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
- Perry, W. (1976). *Open University: a Personal Account by the First Vice-Chancellor*. Milton Keynes, GB : Open University Press.
- Poellhuber, B., Racette, N. et Chirchi, M. (2012). De la présence dans la distance par la visioconférence Web. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/ International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), 63-77.
- Power, M. (2007). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 17(2), 57-69.
- Power, M. et Vaughan, N. (2010). Redesigning Online Learning for Graduate Seminar Delivery. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 24(2).
- Rovai, A. P. (2000). Building and Sustaining Community in Asynchronous Learning Networks. *The Internet and Higher Education*, 3(4), 285-297.
- Rovai, A. P. (2002). Building Sense of Community at a Distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1).
- Sinclair, J. et Coulthard, R.M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse - The System of Analysis*. Oxford : Oxford University Press.
- St-Onge, M. (2008). *Les cégeps et leur milieu : défis, attentes et besoins des partenaires s'expriment*. Fédération des cégeps : Institut du Nouveau Monde.
- UNESCO, OCDE, 2005, *Les Tendances éducatives en perspective - Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde*, Montréal, Paris.

NOTES

1. « The degree of salience of the other person in the interaction and the consequent salience of the interpersonal relationships ».

RÉSUMÉS

Cet article présente l'étude exploratoire d'une modalité spécifique d'articulation « présence-distance » peu étudiée que nous appelons bimodalité simultanée : pendant qu'une partie des étudiants est en présentiel, l'autre partie des étudiants suit le même cours en direct et à distance par visioconférence, ce qui requiert une gestion double pour l'enseignant. L'objectif de l'article est de mieux comprendre comment favoriser l'inclusion des étudiants à distance dans un cours en bimodalité simultanée. Cinq cours de 2e cycle en éducation dans deux universités québécoises sont étudiés au moyen d'enregistrements vidéo, d'entrevues individuelles et de groupe et d'un questionnaire auprès des enseignants, des étudiants en présentiel et à distance. Un net déséquilibre apparaît entre étudiants en présentiel et à distance relativement au nombre et à la nature de leurs interactions, ce qui a pour effet chez tous les enseignants d'apporter des adaptations pédagogiques, bien que deux profils émergent parmi eux quant à l'amplitude des adaptations et à la qualité perçue des enseignements et des apprentissages.

This article presents the results of a study which explores a specific way to link inclass and online teaching and learning that we call simultaneous bimodality: while some students are inclass with the teacher, others are attending the course online and in real time using a videoconferencing technology. The objective of this article is to better understand how to facilitate the inclusion of online students in simultaneous bimodal course. Results show that the number and the kind of interactions differ greatly between inclass and online students and cause teachers to adapt their practices. However, it is possible to distinguish two adaptation patterns in regards to the extent teachers adapt their practices and the perceived teaching and learning quality.

INDEX

Mots-clés : bimodalité, pédagogie, apprentissage en ligne, enseignement en présence, TIC, innovation

Keywords : bimodality, pedagogy, online learning, face-to-face teaching, ICT, innovation

AUTEURS

SIMON COLLIN

OLIVIER CALONNE

MARTINE PETERS

DAVID LEFRANÇOIS

CHARLAINE SAINT-JEAN