

Dispositif hybride en cours de langue à l'université marocaine

www.adjectif.net/spip/spip.php



Pour citer cet article :

Ibrahimi, Ahmed ; Rais, Omar et Khaldi, Mohamed (2014). Dispositif hybride en cours de langue à l'université marocaine. *Adjectif.net* [En ligne], mis en ligne le 07 octobre 2014. URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article316>

Résumé :

Avec le développement des TICE, les praticiens de la formation (enseignants et concepteurs pédagogiques) se trouvent confrontés dans leur travail quotidien à la conception de situations d'apprentissage instrumentées. Cette situation entraîne de nouvelles pratiques de conception pédagogique.

Mots clés :

Formation à distance, Maroc, Scénarisation



Introduction

À l'université marocaine, l'enseignant se trouve souvent confronté à une difficulté majeure : l'encadrement pédagogique de grands groupes. L'augmentation importante du nombre d'étudiants à l'université et l'absence de solutions alternatives le poussent ainsi à trouver un salut pédagogique dans les environnements numériques de travail à distance.

Actuellement, la mise en place d'un environnement numérique de travail à distance, au niveau technique, ne pose presque plus de problème. Ce sont les questions qui touchent à l'ingénierie pédagogique qui tardent à trouver des issues claires. Cette difficulté provient du fait que tout dispositif technique appelle nécessairement deux autres dispositifs : didactique et pédagogique. Le dispositif didactique équivaut à la connaissance disciplinaire propre à un programme d'un niveau de classe (comme la négation, le discours direct, indirect...). Le dispositif pédagogique est le scénario pédagogique dans lequel le dispositif didactique prend place (comme le fait d'étudier le discours direct à travers un corpus de phrases indépendantes ou à travers un texte intégral, à travers des exercices individuels ou à travers un travail collaboratif, etc.).

Cela veut dire que dans le processus d'enseignement, la connaissance disciplinaire est inséparable de sa mise en scène. Le dispositif didactique s'associe toujours au dispositif pédagogique. Lorsqu'un environnement numérique intervient dans l'enseignement, on ajoute à cette association un troisième dispositif que nous qualifions de technique. Cette association de différents dispositifs (technique, didactique et pédagogique) est à l'origine de plusieurs dysfonctionnements qui peuvent affecter l'encadrement pédagogique, entravant ainsi le processus d'apprentissage.

C'est précisément, le rapport entre ces différents dispositifs que nous voulons mettre en évidence pour dessiner ensuite les contours de l'innovation pédagogique d'un système hybride en cours de langue, mis en place à l'université Abdelmalek Essâdi (ENS de Tétouan).

En quoi un dispositif hybride est-il une innovation pédagogique ?

Une ancienne pédagogie

L'université marocaine met en oeuvre une pédagogie qui n'est plus en adéquation avec l'environnement socioculturel de l'apprenant. Aujourd'hui, nombre d'étudiants universitaires sont nés à la fin du XXe siècle et ne peuvent se passer des technologies numériques alors que les enseignants universitaires (ou au moins une grande part des enseignants universitaires) ont été formés à une époque où l'information était rare. Il ne s'agit pas ici de faire le procès de la pédagogie universitaire marocaine, mais d'expliquer en quoi elle n'est plus adéquate. Pour répondre à cette question, nous avons mené une étude exploratoire [1]auprès des enseignants.

Cette étude a montré que la grande majorité des enseignants de l'université Abdelmalek Essaadi adoptent la théorie de la transposition didactique. Celle-ci « correspond à une approche des systèmes didactiques qui choisit comme point d'entrée le pôle du savoir » (Chevallard, 1988). Le passage du savoir savant au savoir enseigné appelle de la part de l'enseignant à mettre en oeuvre un processus de structuration des contenus dans lequel il organise les informations et met en évidence les notions essentielles à faire apprendre pour augmenter la probabilité que ses apprenants les retiennent. Compte tenu du nombre élevé d'apprenants, l'enseignant universitaire recourt au cours magistral pour transmettre ce contenu structuré. Le cours magistral rappelons-le, suit presque toujours le même scénario : un enseignant qui explique et des apprenants qui écoutent.

La scénarisation du cours consiste à produire un scénario qui décrit avec précision les étapes du cours et les rôles de l'enseignant face à ceux des apprenants. L'étude a montré qu'aucun enseignant n'utilise un scénario ou formalisme de représentation d'un déroulement prévu ou antérieur d'une séance de cours. Autrement dit, ils n'utilisent aucun moyen d'expression grâce auquel ils pourront décrire ce qu'ils ont fait de la manière la plus organisée possible. Ce moyen d'expression peut prendre différentes appellations : fiche pédagogique, diagramme d'activité, scénario d'apprentissage, description d'une séquence d'apprentissage...

Il en résulte que les enseignants questionnés ne pensent jamais au déroulement d'un cours en termes de scénario. Cela les expose toujours au risque de scénario possible ou de scénario unique. Une séance de cours prend alors toujours la même taille, le même format. L'enseignement universitaire est en train de mettre en scène une taille standard de cours. Cette pédagogie met en jeu l'avenir de l'institution universitaire : les enseignants enseignent oui, mais est-ce que les apprenants apprennent ? L'enjeu actuel pour l'université n'est plus de transmettre un savoir mais d'accompagner l'étudiant à s'épanouir dans un monde où l'information foisonne.

Technologie et pédagogie : des rapports à clarifier

Notre objectif relève d'un double défi : faire évoluer les pratiques et la culture pédagogiques (jusque-là orientées surtout vers la transmission du savoir) et, pour cela, amener les enseignants à remettre en cause leurs pratiques pédagogiques et à évoluer vers des pratiques davantage actives. Nous pensons que l'une des manières de remettre en cause sa pratique pédagogique, c'est à travers l'e-learning. Cette remise en cause ne va pas de soi. Différents auteurs en décrivent la nécessaire progression par étapes et en soulignent la durée. Lebrun (2007) l'apparente ainsi à un processus d'apprentissage de la part des enseignants.

Cependant, les études d'usage des dispositifs d'e-learning ciblent l'utilisateur dans son interaction avec le dispositif technique. Elles ne prennent pas en considération que ce dispositif technique n'est que la face visible de deux autres dispositifs (didactique et pédagogique) qui lui sont associés et qui nécessitent eux aussi, une attention particulière.

La conception d'une innovation pédagogique basée sur la technologie doit donc se réaliser pour les trois types de dispositifs et non pas seulement pour le dispositif technique qui reste, la plupart du temps, le point d'entrée de l'innovation. D'où l'importance du concept d'alignement.

Alignement :

Nous proposons de recourir au concept d'alignement, que nous empruntons à J. Biggs (1999), et que nous

développons dans le cadre de notre recherche sous forme d'un modèle capable de rendre compte de l'inadéquation malheureusement fréquente de l'un des trois dispositifs avec les deux autres et donc de la difficulté voire de l'impossibilité pour l'utilisateur de s'appropriier l'ensemble, et par conséquent de s'approprier pleinement ce qui est attendu de lui. Nous proposons trois sortes d'alignement, modélisées comme suit :

Alignement	Connaissance disciplinaire	Apprenant // Enseignant	Outils
Didactique	Dispositif didactique		Dispositif Technique
Pédagogique	Dispositif didactique	Dispositif pédagogique	Dispositif technique

Figure 1 : processus d'alignement

Ce modèle a fait l'objet d'une expérimentation afin d'évaluer le degré d'appropriation des connaissances engendré par chaque type d'alignement.

L'alignement didactique consiste à mettre de la cohérence entre la connaissance disciplinaire et l'apprenant d'une part (ici c'est le principe de transposition didactique qui est mis en œuvre) et entre cette transposition didactique et les outils techniques d'autre part. Cependant, dans ce genre d'alignement, on ne fait que reproduire une situation classique. On fait la même chose autrement. On reproduit avec des moyens électroniques des situations classiques.

L'alignement pédagogique résulte ici du choix d'un contenu disciplinaire qui s'accommode avec un scénario pédagogique en adéquation avec les fonctionnalités d'un environnement numérique de travail à distance.

Le non-alignement résulterait donc du fait que cet environnement basé sur la collaboration entre pairs, délivre des connaissances qui nécessitent des efforts individuels. Ou inversement, du fait que des connaissances qui seraient plus facilement apprises par un scénario collaboratif, sont délivrées par un environnement numérique qui n'offre pas de possibilités de collaboration. Un non alignement intervient donc, chaque fois que l'un des trois dispositifs (technique, didactique et pédagogique) entrave l'appropriation de l'un ou des deux autres. Pour cette raison, la démarche de conception adoptée prend en considération ces différents principes.

Dispositif de recherche

Principes

La stratégie d'apprentissage dans ce dispositif de formation s'inspire des principes de la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage : « Le socioconstructivisme met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. En pédagogie, on dira que l'élève élabore sa compréhension d'une réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l'enseignant. Kanuka et Anderson (1998) recommandent d'exploiter différents types d'interaction : élève-élève, élève-enseignant, élève-groupe (dyade, triade, petit groupe, grand groupe) » (Lasnier, 2000).

Cette théorie, repose sur l'idée que le savoir ne se transmet pas, mais se construit par l'apprenant en interagissant avec d'autres dans un contexte donné. Donc, la participation affective, intellectuelle et sensorimotrice de l'apprenant est indispensable dans l'apprentissage. Un apprentissage efficace, selon la théorie socio-constructiviste, se réalise dans un contexte social, c'est-à-dire dans une interaction multirelationnelle entre l'apprenant, l'enseignant, les pairs, le matériel didactique et l'environnement en général. Le principe d'alignement que nous avons évoqué plus haut trouve ici toute sa justification.

Hypothèse de recherche

Notre recherche vise à identifier les facteurs susceptibles d'avoir un impact sur le processus d'appropriation d'un dispositif technopédagogique dans le but de mieux insérer l'enseignement à distance dans le contexte universitaire marocain. L'hypothèse de recherche peut être exprimée ainsi :

L'alignement pédagogique, qui repose sur la scénarisation du travail collaboratif au sein de groupes d'apprenants à travers un forum structuré, influence positivement le processus d'appropriation des connaissances davantage que l'alignement didactique qui repose sur la structuration d'un contenu disciplinaire délivré par un dispositif technique.

Contexte

Le contexte de l'expérience est celui d'une formation en présentiel en situation réelle au sein de laquelle nous avons inséré une partie à distance à partir de la plateforme Claroline [2].

Cette formation s'étend sur un semestre pendant laquelle les apprenants sont amenés à s'approprier le cadre théorique et à l'exploiter ensuite dans un projet collaboratif. Les données analysées dans le cadre de cette recherche sont issues de la première activité. C'est la partie la plus déterminante, car elle appelle à prendre des décisions importantes vis-à-vis du travail en groupe et appelle par là-même, une collaboration plus intense. L'activité collaborative est réalisée par des équipes de 6 apprenants.

Le dispositif technique que nous avons choisi est Claroline. Ce dispositif est un LMS (Learning Management System) dédié à l'apprentissage et au travail collaboratif en ligne. Le large éventail d'outils mis à disposition de l'utilisateur (agenda, documents, forum, ...) permet d'utiliser le dispositif dans des contextes variés.

Échantillon

Les sujets qui composent notre échantillon sont des étudiants universitaires en formation initiale. Au total il compte 98 étudiants, inscrits en 1^e année du DUT (Diplôme Universitaire en Technologies) pour l'année universitaire 2013-2014, qui assistent en présentiel à des activités d'appropriation du cours de langue et communication.

Plan de l'expérience

Nous avons réparti notre échantillon en deux groupes expérimentaux. Le premier groupe (**G1**) a travaillé selon le principe de l'alignement didactique. Celui-ci consiste à structurer le cours selon trois systèmes :

- Un système d'entrée, qui prend en charge la gestion des flux d'étudiants à l'entrée du module (pré-test et test d'entrée) : le pré-test est une épreuve administrée à l'apprenant sous forme de QCM portant sur chacun des objectifs spécifiques du module. L'analyse des réponses des étudiants nous a permis d'avoir une idée claire de leur niveau de maîtrise des objectifs avant de commencer le module et de les orienter, à l'intérieur du module, vers les parties qui correspondent aux objectifs qu'ils ne maîtrisent pas. Le pré-test offre aussi à l'étudiant une idée claire de ses compétences par référence à celles que le module pourra l'aider à acquérir. Le contrôle des prérequis (appelé ici test d'entrée) consistait en une épreuve sous forme de QCM qui a permis, suite au pré-test, de nous assurer que les étudiants maîtrisent les prérequis nécessaires pour accéder au système d'apprentissage. L'échec au test d'entrée, ce qui n'était pas le cas lors de l'expérimentation, oblige l'apprenant à corriger ses lacunes par le biais d'un module de remédiation.
- Un système d'apprentissage qui contient les activités d'apprentissage (activités locales et globales) : nous avons organisé le contenu du module selon deux modalités pour mieux solliciter l'activité des apprenants. Dans la première partie du cours, l'activité des apprenants est sollicitée à travers des activités locales. Cela signifie qu'elles sont imbriquées dans un contenu présenté par petits fragments. Chaque fragment est suivi d'une ou de plusieurs activités obligeant l'apprenant à mettre en pratique les fragments qui viennent de lui être présentés. Dans les autres parties du cours, l'activité des apprenants

est sollicitée à travers des activités globales. Cela veut dire qu'elles sont séparées du contenu. Les activités sont regroupées à la fin d'un chapitre ou d'une partie cohérente du cours. Ces activités consistaient en une série d'exercices auto-correctifs susceptibles de donner à l'apprenant une idée claire et immédiate de son niveau de maîtrise des connaissances du cours.

- Un système de sortie, qui prend en charge la gestion des flux d'étudiants à la sortie du module (post-test) : quelle que soit la modalité de travail proposée à l'apprenant, (activités locales ou globales), il est essentiel de proposer à l'apprenant des activités de synthèse et de transfert des acquis pour éviter le risque d'un apprentissage par juxtaposition des éléments de cours. Le post-test est ainsi conçu pour amener l'apprenant à établir des liens entre ce qu'il a appris en réalisant une synthèse susceptible de l'aider à la mémorisation à au transfert des connaissances.

En résumé, le contenu du cours, structuré selon ces trois systèmes est mis en ligne à travers la plateforme Claroline. Les étudiants étaient appelés dans un premier temps, à s'approprier individuellement un contenu didactique structuré selon une méthode de modularisation qui s'aligne sur un dispositif technique. Dans un deuxième temps, ils étaient invités à rédiger une synthèse individuelle du travail réalisé.

Le deuxième groupe expérimental (**G2**) travaille selon le principe de l'alignement pédagogique. Rappelons que notre hypothèse de recherche stipule que *l'alignement pédagogique, qui repose sur la scénarisation du travail collaboratif au sein de groupes d'apprenants à travers un forum structuré, influence positivement le processus d'appropriation des connaissances davantage que l'alignement didactique qui repose sur la structuration d'un contenu disciplinaire délivré par un dispositif technique.*

L'alignement pédagogique repose ainsi sur scénario qui vise à développer le travail collaboratif dans la réalisation de la tâche et qui appelle à mobiliser certaines démarches propices pour instaurer un esprit collaboratif parmi les membres du groupe (communication entre les co-équipiers, conception d'un plan collectif, organisation des travaux de chaque co-équipier, action commune, etc. ; Quintin, 2008).

Le scénario est conçu pour une durée de trois semaines réparties sur trois activités d'apprentissage où le forum tient une place particulière. Nous avons fait usage du forum à partir des fils de discussion préstructurés, selon le modèle de co-construction des connaissances de Gunawardena & al. (1997). Les étapes qui structurent le forum de discussion s'alignent sur le dispositif technique, puisque cette structuration est transposable à n'importe quel forum de discussion, indépendamment des contraintes techniques de l'environnement numérique. Elles s'alignent également sur le dispositif didactique, puisque cette structuration touche à la connaissance disciplinaire (cours de langue/ communication). Elles s'alignent finalement sur le dispositif pédagogique, puisqu'il s'agit de la structuration des interactions.

La première activité est axée sur l'appropriation du contenu du cours (introduction aux thèmes de la communication et aux différentes formes de communication.) Dans cette activité il s'agit de :

- prendre connaissance du cadre de référence et s'approprier les principaux concepts mis en ligne sur la plateforme Claroline ;
- communiquer par voie écrite sa compréhension des concepts (sur le forum) ;
- situer sa propre compréhension par rapport à celles des pairs (sur le forum). La deuxième activité pivote autour de l'écriture collaborative. Celle-ci permet de réinvestir les principales notions. Les étudiants y seront amenés à utiliser un outil pédagogique nommé « wiki », à se servir d'une carte conceptuelle pour schématiser leurs points de vue et enfin, à s'enrichir des apports du groupe.

La troisième activité est consacrée au débriefing. Il s'agit de discuter des cartes conceptuelles réalisées à distance. Le TBI (Tableau Blanc Interactif) aide à mieux structurer les interventions. Chaque carte conceptuelle, devient une représentation spatiale et interactive de l'information. Chaque remaniement par l'étudiant ou l'enseignant appelle un processus d'argumentation qui libère la parole. Pour mieux situer les résultats du dispositif de recherche, nous détaillons ici la première activité.

Descriptif de l'activité 1 (appropriation du contenu du cours ; introduction aux thèmes de la

communication et aux différentes formes de communication.)

Objectifs :

Cette première activité est consacrée à une introduction aux thèmes de la communication et aux différentes formes de communication.

- prendre connaissance du cadre de référence et s'approprier les principaux concepts.
- communiquer par voie écrite la compréhension des concepts,
- situer sa compréhension par rapport à celles des pairs.

Modalités de fonctionnement :

En début de semaine, une question à propos du contenu du module est posée dans le forum du groupe. Il est demandé à l'étudiant d'y réfléchir et d'y apporter des éléments de réponses dans le cadre d'une discussion menée dans le forum.

Il doit participer régulièrement au débat, en faisant preuve d'implication, d'effort de justification, d'argumentation, en mettant en évidence sa compréhension des concepts, sa capacité à dynamiser le groupe, en citant ses références et/ou les collègues qu'il interpelle etc. Un apprenant est responsable de la modération du forum.

En dehors de cette participation quotidienne au forum, l'étudiant peut produire tous les documents susceptibles de l'aider dans cette tâche d'appropriation : synthèse, résumés. Ce travail est fait de manière individuelle.

En fin de semaine, l'étudiant rédige une synthèse de la discussion qui s'est déroulée durant la semaine (max. 3 pages A4). Le contenu de cette synthèse doit comporter non seulement la synthèse de toutes les discussions, mais aussi sa propre réflexion et questionnement sur la thématique abordée durant la semaine.

Modalités d'encadrement

Un premier rendez-vous obligatoire d'une heure, en communication synchrone, est organisé la première semaine du cours, dans le chat de chaque groupe. Les horaires sont communiqués à l'avance par l'enseignant. Une synthèse de chat est effectuée et adressée à tous les participants. Ce chat synchrone a pour but de préciser les consignes du travail.

Un second chat est organisé pour répondre à toutes les questions de clarification. En outre, l'enseignant est là pour venir en aide, conseiller, en cas de difficultés.

Modalité d'évaluation

Cette activité est évaluée selon le système de notation chiffrée sur 20 points répartis comme suit :

- Pertinence des réponses apportées : forum et synthèse finale (12 pts) :
 - - Forum (6 pts) ;
 - Synthèse (6 pts) ;
- Participation régulière au forum et réaction aux réponses des autres participants, implications dans les discussions, effort d'interaction avec les autres étudiant(e)s (8 pts). Cependant, malgré les critères mentionnés ci-dessus, l'enseignant se réserve le droit d'enlever des points à celles et ceux qui ne rendraient pas leur travail dans les délais impartis.

Echéancier

Début de l'activité : lundi au vendredi de la première semaine du cours.

Rédaction de la synthèse : samedi et dimanche.

Fin de l'activité : le dimanche de la première semaine du cours, jusqu'à 00h GMT.

Résultats

Résultats préliminaires

L'évaluation du travail relatif au groupe (**G1**) est établie selon des critères prédéfinis. Le tableau ci-dessous résume la manière avec laquelle nous avons évalué le travail de synthèse.

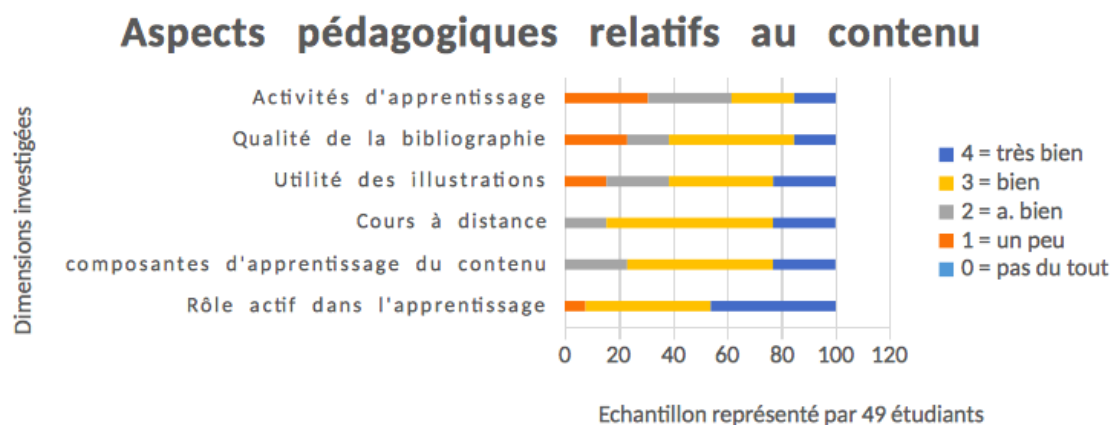
Participant	Régularité de la connexion à la plateforme /5	Clarté du document (rédaction soignée, présentation du document,) /5	Exhaustivité (concepts abordés, justifications, liens avec le cours, propositions,) /10	Total /20	Commentaire
-------------	---	--	---	-----------	-------------

Les étudiants du groupe (**G1**) se sont approprié très vite l'outil technique et n'ont développé aucune compétence par rapport au contenu du cours. De ce fait, tous les étudiants se connectaient régulièrement à la plateforme mais quelques-uns seulement ont pu rendre la synthèse. Et, ceux qui ont pu rendre cette synthèse, n'en ont pas respecté les principes de rédaction. D'autre part, leur travail fait preuve d'un manque flagrant dans la compréhension des notions et concepts abordés dans le cours. Il reste, par ailleurs, difficile de retracer le cheminement d'appropriation des connaissances, à travers l'analyse du travail de synthèse rendu par les étudiants.

D'un point de vue pratique, les difficultés rencontrées par les usagers ne sont pas forcément des difficultés techniques, que l'on a tendance à toujours invoquer en premier. Il s'agit ici, de difficultés dont l'origine est davantage pédagogique, c'est-à-dire qu'elles se situent dans la mise en scène du savoir visé. D'où l'importance d'une scénarisation pédagogique qui s'appuie sur le principe de l'alignement pédagogique (figure 1).

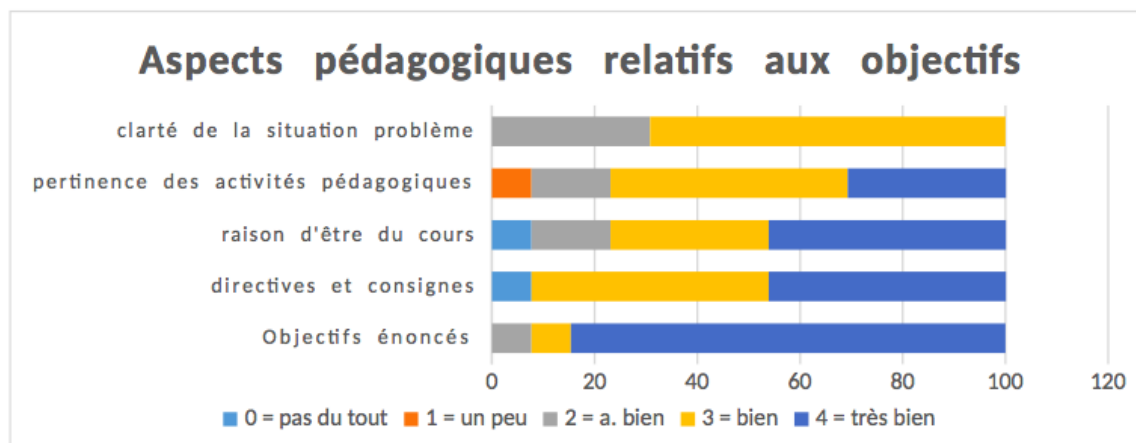
Afin de mieux prendre en considération l'avis de l'apprenant, nous avons distribué une fiche d'évaluation aux apprenants testeurs du groupe (**G2**) qui sont au nombre de 49. Cette fiche comprend des aspects pédagogiques, technologiques et organisationnels de la formation. Les données ont été automatiquement enregistrées au cours de la passation expérimentale. Le logiciel de statistiques "Le Sphinx" a servi à effectuer les analyses statistiques dont voici une vue synthétique.

En croisant l'ensemble des dimensions investiguées, le graphique suivant, synthétise les résultats issus de l'analyse des réponses des étudiants à la question en lien avec les aspects pédagogiques relatifs au contenu.



Le contenu de la formation semble avoir satisfait un grand nombre d'apprenants, 1/10 environ seulement a montré quelque réticence par rapport à des aspects spécifiques (activités d'apprentissage, qualité de la bibliographie, rôle actif dans l'apprentissage).

Tous les aspects pédagogiques relatifs aux objectifs ont été bien appréciés par presque tous les apprenants. Le graphique ci-dessous donne une idée claire du degré d'appréciation de ces aspects de la part des étudiants.



Seuls quelques-uns ont manifesté un mécontentement qui reste peu significatif par rapport aux autres indices. En effet, 3 étudiants n'ont pas apprécié du tout la raison d'être du cours et les directives et consignes qui s'y attachent. Même si ce chiffre reste peu éloquent par rapport aux autres indices, il attire l'attention sur la valeur pédagogique des objectifs dans l'orientation et la motivation des apprenants. Si l'étudiant ne trouve aucune raison d'être du cours, il est très probable que sa motivation baisse. De même, les consignes désorientent l'apprenant, lorsqu'elles sont mal énoncées ou mal comprises, ce qui minimise chez l'apprenant les chances de réussite. L'amotivation se traduirait chez l'apprenant par une tendance à éviter la tâche proposée. Cette constatation explique le fait que le travail de synthèse n'a pas été rendu par 2 étudiants.

Les aspects organisationnels de la formation semblent bénéficier d'une grande satisfaction de la part des apprenants. Seul un aspect avait suscité quelques remarques, celui relatif au travail rendu. Deux apprenants ont alors jugé mauvaise la répartition des réunions synchrones par rapport aux activités à réaliser.

Le processus d'apprentissage, qui indique comment se co-construisent les connaissances, est observé en prenant en considération la participation des apprenants du (**G2**) au forum d'équipe. D'emblée, les premières observations indiquent que le forum structuré - selon le modèle de co-construction des connaissances de Gunawardena & al. (1997) - favorise la participation des apprenants au forum d'équipe. Cette modalité de structuration du forum génère un nombre important de messages. Grâce à la structuration du forum, les apprenants font aussi plus fréquemment référence aux concepts utilisés dans le cours et à la co-construction des connaissances tout en veillant à entretenir le lien social et la motivation au sein de leur équipe.

Résultats à venir

L'analyse de contenu (que nous sommes en train de réaliser à partir des messages des apprenants déposés sur la plateforme) permettra de traiter deux types de données :

- les unités lexicales qui serviront à l'élaboration d'un scénario sémantique. Ce scénario déterminera de manière systématique et objective les thématiques auxquelles les messages délivrés par les apprenants font référence.
- les unités de sens qui serviront à l'établissement de profils de participation des apprenants, à travers une analyse catégorielle.

Conclusion

Ces constatations nous poussent à adopter une démarche particulière par rapport au cours de langue. En n'excluant aucun dispositif de la situation, le concept d'alignement pédagogique permet d'aider à la scénarisation. Celle-ci permet de mieux engendrer le processus d'appropriation des connaissances chez un apprenant. Dans ce sens, l'hypothèse que nous adoptons stipule que tout dispositif didactique se prête parfaitement à une représentation par un dispositif technique, mais que le dispositif pédagogique est à inventer.

C'est là où réside toute la valeur d'une innovation.

Références

Biggs, J. (1999) Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does (1 st Edition) SR HE/ Open University Press, Buckingham

Chevallard, Y. (1988). La dialectique entre études locales et théorisation : le cas de l'algèbre dans l'enseignement du second degré. Colloque de Sèvres (mai 1987). In G. Vergnaud, G. Brousseau et M. Hulin (Eds), Didactique et acquisition des connaissances scientifiques, La Pensée sauvage, Grenoble, 1988, 305-323.

Chevallard, Y. (1991) La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée Sauvage (2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1re édition 1985).

Chevallard, Y. (1995). La fonction professorale. Esquisse d'un modèle didactique. VIIIe école d'été de didactique des mathématiques. A paru dans Recherches en Didactique des Mathématiques (n° 17/3, 1997, p. 17-54) dans une version remaniée, sous le titre « Familiale et problématique, la figure du professeur ».

Gunawardena, C., Lowe, C. & Anderson, T. (1997). Analysis of a global on-line debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge. Journal of Educational Computing Research, 17 (4), 397-431.

Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Montréal : Guérin.

Lebrun, M. (2007). Quality Towards an Expected Harmony : Pedagogy an Technology Speaking Together About Innovation. AACE Journal, 15(2), 115-130. Chesapeake, Va : AACE.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation, Education Permanente, 152, 143-155.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris, Armand Colin.

Quintin, J.-J. (2008). Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet (thèse de doctorat, Université de Mons - Hainaut, Belgique & Université Stendhal – Grenoble 3, France). Retrieved from :

http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/90/13/PDF/Quintin_2008_These2.pdf

Simondon, G. (1989). Du mode d'existence des objets techniques. Paris, Aubier.