

ACTIVITES D'APPRENTISSAGE ET INTERACTION DANS UN DISPOSITIF HYBRIDE : RETOUR D'EXPERIENCE AUTOUR D'UN MODULE DE FORMATION D'UN MASTER EN TECHNOLOGIES EDUCATIVES

El Ganbour Rachid et Kaddouri Mehdi

Université Mohammed Premier (Oujda-Maroc)

Laboratoire Langues, Éducation et Médiations Technologiques (LEMTEC)

Résumé : Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche doctorale en cours sur l'apprentissage et les interactions en ligne. L'objectif de l'étude est de présenter les résultats des analyses quantitative et qualitative des interactions en ligne dans un dispositif hybride conçu dans le cadre d'une formation du niveau master. Pour ce faire, nous avons adopté une approche systémique, afin de mieux comprendre le fonctionnement de ce type de formation, et de donner, dans une perspective pratique, une description générale du système de formation dans lequel un rapport entre la démarche d'hybridation conçue et sa perception par les apprenants est digne d'être mis en évidence.

Mots clés : Interactions en ligne, activités individuelles, collaboratives et participatives, dispositif hybride, tutorat, ingénierie de la formation, évaluations.

1. Introduction et contexte

Le master "Ingénierie de la formation et technologies éducatives"¹ (désormais IFTE) de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Oujda (Maroc) vise, entre autres, à doter les étudiants de compétences d'observation, d'analyse et de synthèse leur permettant de mener des «analyses de l'existant» nécessaires à la conception des dispositifs de formation intégrant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Le master IFTE, destiné aux acteurs éducatifs, est composé de trois types de modules : majeurs, outils, et complémentaires afin de permettre aux étudiants de développer des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en rapport avec les débouchés de la formation.

Le module "Management de la qualité", objet de cette étude, est l'un des modules outils de cette formation. Il est assuré en mode hybride. Il vise à définir la notion de système de management de la qualité et les fondamentaux de base, à préparer les étudiants à manager des projets par la qualité et à développer de

¹ C'est une formation appuyée par l'AUF dans le cadre d'un appel à projet de master en TICE-2014 <http://ifc.auf.org/article212.html> (consulté le 23/04/2015)

nouvelles compétences liées à la mise en place des activités coordonnées au sein des structures d'accueil dans lesquelles ils réaliseront leurs projets.

La plateforme Claroline a été choisie comme environnement numérique d'apprentissage pour faciliter le travail collaboratif à distance, alimenter la motivation de l'apprenant, favoriser la mobilité virtuelle, et ainsi obtenir des rétroactions au moyen des outils fournis par la plateforme. (Conole & Alevizou, cité par Ollivier & Puren, 2011).

Notre étude s'inscrit alors dans le cadre d'une perspective systémique qui vise à établir une typologie des actions menées tout au long du processus de la conception de l'environnement d'apprentissage (Depover, C., Delievre, B., Quintin, J.J., 2000), à l'échelle des trois systèmes du module de formation en question, à savoir :

- Le système d'entrée (objectifs, prétest, test d'entrée)
- Le système d'apprentissage (contenus, plan de cours, éléments d'aide, activités)
- Le système de sortie (post-test et remédiations)

Sur le plan pratique, l'étude porte sur l'analyse du dispositif hybride dans sa complexité allant de la phase d'analyse qui concerne les constituants du contexte immédiat et général, les orientations de la formation, la logique d'organisation interne et externe, les ressources humaines, et le matériel mis à la disposition des apprenants. Son but est d'améliorer les compétences des étudiants, en faisant référence à trois exigences : (Audet, L., 2009)

- Adapter la pédagogie et les contenus ;
- Améliorer la littératie numérique ; (Gerbault, J., 2012)
- Utiliser les technologies éducatives.

Au niveau de l'évaluation, nous avons confronté les résultats attendus à ceux effectivement atteints par les apprenants. Deux moments d'évaluation sont à distinguer : Une évaluation en cours de formation dans laquelle les évaluations-régulations ont favorisé des réajustements au fur et à mesure de l'avancement de la formation, et une évaluation sommative de la formation en général et du tutorat dans le contexte hybride en particulier. Nous avons mis en évidence les compétences du tuteur, les stratégies d'intervention qu'il mobilise dans ce type d'environnement de formation mettant à distance certains moments du processus d'enseignement/d'apprentissage (Peraya, 2011).

Il est question de mettre en exergue les différents rôles et les postures du tuteur lors de son interaction avec les apprenants, en tenant compte du contexte spatio-temporel et humain en termes de communication et d'accompagnement pédagogique (Mangenot, 2003).

A la lumière d'une enquête par questionnaire et à travers des entretiens semi-directifs, nous avons examiné la démarche d'hybridation adoptée dans cette formation, afin de savoir comment elle a été perçue par les apprenants. Nous décrivons alors les rapports et les interactions entre les tuteurs et les apprenants, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes, avant d'aborder les caractéristiques des activités individuelles et collaboratives.

2. Cadre conceptuel

2.1. L'activité

La théorie de l'activité choisie comme cadre de référence de cette étude, s'inspire des travaux de Vygotski (1934/1985), Leontiev (1978), Luria (1976), Engeström (1987), Nardi (1996) et Kutti (1996). A ce niveau, nous nous intéressons davantage à la structure hiérarchique de l'activité (objet central de l'étude), dans les travaux de Leontiev, pour décrire et analyser les activités d'apprentissage des étudiants. Trois niveaux sont à distinguer: l'activité au sommet, les actions au niveau intermédiaire, et les opérations au niveau élémentaire.

2.2. Interaction/interactivité/ interactions en ligne/ échanges en ligne

Selon le dictionnaire des études sémiotiques et sémiologiques (Ablali, D. et Ducard, Dominique (dir.), 2009:212), "la notion d'interaction provient de la sociologie constructiviste, qui aborde la société comme le résultat des actions réciproques." Mangenot, F. (2013), en étudiant les interactions en ligne, considère que l'interaction concerne la relation Homme-Homme. Quant à l'interactivité, elle concerne selon É.Barchechath et S. Pouts-Lajus (1990)² la relation Homme-machine.

A l'instar de certains chercheurs, Kerbrat-Orecchioni, considère que «l'interaction verbale désigne avant tout le jeu d'influence mutuelle exercée par les interactants les uns sur les autres, dans ce cadre, les modes de communication asynchrone peuvent difficilement être désignés par le terme interactions »Kerbrat-Orecchioni (1998,2005) cité par Mangenot, F. (2013). Pour d'autres auteurs comme Degache, C. et Nissen, E. (2008) « ...l'interaction en ligne (par courriel, message instantané, forum, etc.) fait partie de la formation ».

Dans cette recherche, nous adoptons ce dernier point de vue, et nous considérons que les forums constituent une forme d'interaction en ligne. Partant de là, nous allons effectuer une analyse qualitative sémio-pragmatique des corpus tirés des interactions en ligne dans les forums.

Dispositif/ dispositif hybride

Le dispositif est « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres» (Peraya 1999) . Il s'agit d'«un ensemble de moyens humains et matériels mis en œuvre afin d'atteindre un objectif » (Lameul, 2006). « Un dispositif hybride ou mixte est un système combinant des modalités pédagogiques diversifiées» (Blandin, Fage, Haeuw et al., 2002 cité par Charlier et al 2005). Il « repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation.» Charlier, Deschryver, Peraya,

² Nous reviendrons plus loin dans les analyses pour catégoriser la source des difficultés rencontrées par les étudiants dans la réalisation des tâches demandées et préciser s'ils émanent de "l'interactivité fonctionnelle qui gère le protocole de communication entre l'utilisateur et la machine [...] ou de l'interactivité intentionnelle, qui gère le protocole de communication entre l'utilisateur et l'auteur, absent mais présent à travers le logiciel, par les engagements "Barchechath, E. et Pouts-Lajus,S. (1990) cité par Jacquino, G. (2012).

(2006). Nous expliquons plus loin les spécificités de notre dispositif hybride et le schéma général d'hybridation.

3. Objectifs de l'étude

Nous visons à travers cette recherche à :

- Examiner la démarche conçue au niveau de l'ingénierie de formation;
- Catégoriser les activités d'apprentissage en présence et à distance;
- Analyser les interactions en ligne dans l'environnement virtuel du dispositif hybride.

4. Méthodologie d'analyse du dispositif

La méthodologie adoptée consiste à analyser le dispositif hybride dans une perspective systémique qui couvre quatre dimensions (Donnadieu, G. et al.2003):

- **la complexité** étant donné que le dispositif de formation englobe un ensemble d'artefacts didactique, pédagogique, technique (Marquet, P., 2005),
- la **globalité** du fait que le tout est plus que la somme des parties.
- **les interactions** à l'échelle de tout le **système**, qui en dernier lieu constitue l'ensemble d'éléments en interaction dynamique autour d'un but.

4.1. Le dispositif de formation

La démarche adoptée au niveau de l'ingénierie de formation :

Pour mettre en place le dispositif de formation, nous avons respecté les quatre étapes de l'ingénierie de la formation à savoir l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation (Ardouin, 2003)

- **L'analyse** a porté sur les éléments du contexte, les besoins, la mise en place du plan de formation, les moyens à mettre en œuvre, les enjeux, les contraintes, et l'organisation générale de la formation ;
- **La conception** : Dans le but de mettre en place un dispositif innovant, la conception a porté sur les activités, les objectifs, les échéanciers, les évaluations, les acteurs concernés, les référentiels, et le scénario pédagogique et de communication... ;
- **La réalisation**: A ce niveau, trois fonctions sont à assurer : l'animation, le pilotage, et la communication (Ardouin, opcit) ;
- **L'évaluation** : concerne l'étude des écarts entre ce qui est prescrit et ce qui est atteint effectivement, elle concerne l'évaluation- régulation et l'évaluation de la formation.

4.2. Les activités d'apprentissage:

Au niveau des activités d'apprentissage, Mangenot (2003) a proposé sur la base des travaux d'Henri et Lundgren-Cayrol (1997), De Lièvre, Quintin et Depover (2002) une catégorisation qui comprend :

- **La fouille collective** : qui était présente dans notre dispositif à travers les recherches sur Internet pour cerner les étapes de l'audit qualité (Activité 5)

- **Les discussions** : effectuées dans notre cas sur la base des expériences personnelles et les éléments du cours.
- **La prise de décision** : qui consiste à réaliser une synthèse sur le wiki de la plateforme, négociations et consensus (Activité 2)
- **L'étude de cas** : A travers l'étude d'un cas à résoudre individuellement (Activité 3)

A ces catégories adoptées dans cette formation, nous avons ajouté **la production participative** dans laquelle les étudiants ont élaboré un guide pratique des outils de management de la qualité de façon participative sur la base des documents mis à leur disposition (Activité 4).

4.3. Le schéma général de l'hybridation :

Le dispositif hybride est conçu de façon à ce que les activités proposées et les actions à entreprendre à distance et en présence se complètent. Après chaque séance en présentiel (dédiée souvent aux feed-back, à une réflexion accompagnée sur l'apprentissage et à la présentation collective des groupes), deux semaines sont consacrées aux activités à distance comme suit :

- Activité 1: individuelle (réalisation de cartes conceptuelles, glossaire, interactions)
- Activité 2: collaborative: (Synthèse de documents sur le wiki)
- Activité 3: individuelle: (Étude de cas)
- Activité 4: participative: (Élaboration d'un guide qualité, dans lequel chaque membre du groupe prend en charge une ou plusieurs actions nécessaires à la réalisation de l'activité.
- Activité 5: collaborative: (Mise en commun des acquis à travers la mise en place d'un processus d'audit qualité.)

L'agencement de l'ensemble de ces activités (individuelles/collaboratives/participatives, en présence/à distance) nécessite un remodelage des rôles classiques de l'enseignant et des apprenants. Ces derniers sont sollicités pour développer à distance des compétences technopédagogiques dans le cadre individuel et collectif. Pour ce faire, un ensemble d'outils est mis à leur disposition : les logiciels de création de cartes conceptuelles, les documents et liens sur Internet, les forums, les recherches, le wiki...

Les étudiants sont aussi invités à verbaliser leurs expériences en présentiel à travers des réflexions métacognitives. L'enseignant, à son tour, est sollicité pour piloter le système de formation à travers la scénarisation de son cours, l'accompagnement cognitif, méthodologique, et affectif des apprenants, dans le cadre d'une **ingénierie tutorale** complète (Rodet, 2013). Il est appelé à assurer la médiation sémio-cognitive/ épistémique: (Rabardel, 1995 ; Peraya, 1995, 2004; Charlier, Deschryver, Peraya, 2005/2006.)

En ce qui concerne l'organisation pédagogique, le support de cours est scénarisé et dispensé en mode classe inversée (Lebrun, 2015) renforcé par des ressources internes de la plateforme Claroline en plus des ressources externes sur le Web. Le présentiel est l'occasion d'approfondir la réflexion sur les éléments du cours. Cette démarche offre toutes les chances à l'ouverture du cours sur d'autres ressources et modalités de conception et de représentation. Il est restructuré par les étudiants et présenté en classe dans d'autres versions par les supports choisis par eux-mêmes.

L'environnement technopédagogique est donc conçu pour répondre à ces tendances d'interaction sociale (communication, collaboration, partage). Il est destiné à assurer les fonctions didactiques, d'information (annonces, description du cours, emails), de production (travaux, questionnaire en ligne), d'interaction (forums, emails, discussion), de collaboration (groupes, wiki, Google drive), d'apprentissage (parcours pédagogiques, documents et liens, autres ressources personnelles) et d'évaluation (exercices, prétest et post-test).

5. Résultats et discussion

5.1. L'analyse quantitative :

Le public cible est constitué de 17 étudiants dont 7 fonctionnaires. L'accès à la plateforme a atteint un taux remarquable qui frôle les 1772 fois en douze semaines de cours. Quant à l'usage des différentes fonctionnalités et services, il peut être réparti en quatre catégories :

- La première catégorie: représente 69% des services utilisés. Cette catégorie majoritaire englobe les travaux, les forums et les parcours pédagogiques,
- La deuxième catégorie: représente 20% et est relative aux consultations des documents et liens, aux annonces et aux groupes.
- La troisième catégorie: représente 9%. Elle concerne l'agenda, le wiki, la description du cours, le prétest et le post-test.
- La quatrième catégorie : représente 2%. Elle concerne les parcours pédagogiques adaptatifs les bulletins et le chat local de la plateforme.

En ce qui concerne les annonces, nous comptons 22 annonces qui ont été envoyées par le tuteur aux étudiants en vue de lancer des unités du module, rappeler des délais ou renforcer la motivation. Pour les forums, les 33 sujets initiés ont donné lieu à 307 messages postés par les utilisateurs différents.

5.2. L'analyse qualitative

Les messages déposés sur les forums ont constitué l'objet d'une analyse sémiopragmatique peircienne qui a permis une catégorisation en trois niveaux de modes d'être:

- La priméité (la qualité) correspond à la dimension émotionnelle. Elle figure dans les discussions contenant des expressions de type (C'est mon point de vue personnel, je n'ai pas compris, chers collègues, chère... bonne lecture...etc.)
- La secondéité (les faits) correspond à la dimension pratique. Elle figure dans les messages de type (d'après ce que j'ai retenu, puisque, Je vous renvoie aussi vers, selon mon expérience, Comme on a déjà mentionné lors de notre exposé ... mais moi je parle en généralisant...)
- La tiercéité (les lois): correspond à la dimension intellectuelle, et se présente dans les messages de type (C'est un peu comme nous a dit M. (nom du professeur) la dernière fois... Dans un monde où Comment...? On trouve plusieurs définitions parmi lesquelles, pour l'audit, il faut...)

A ces catégories correspondent les contextes suivants (M. Arino et al. 2013):

- Le contexte des normes culturelles (la tiercéité), qui englobe les paramètres situationnels (quoi, comment, pourquoi), le sens co-construit par les apprenants, les normes à respecter pour utiliser le forum. Le statut professionnel des étudiants (fonctionnaire/ non fonctionnaire) a induit implicitement des rôles sociaux et a donné à chaque étudiant ou groupe d'étudiants une place particulière dans les échanges.
- Le contexte spatio-temporel (la secondéité) concerne le positionnement des acteurs dans l'interaction (où et quand se passe l'échange). Nous ouvrons à ce niveau une piste de réflexion sur *l'espace dans l'interaction en ligne*, étant donné que la technologie ne nous informe pas sur l'espace où se trouve chacun des interactants. Cela peut constituer un domaine de recherche qui traitera de la reconfiguration de la notion de l'espace en ligne (Serres, M. 2007).
- Le contexte émotionnel (la priméité): Le contexte physique et sensoriel repose sur l'ensemble des éléments sensibles pour la vue, l'ouïe, le goût, l'odorat, le toucher. Ce sont les messages du type (Je suis sortie, j'ai eu l'impression...). Une deuxième piste de réflexion pourrait être présentée sous forme d'un questionnement: **Comment le non-verbal est –il exprimé dans les interactions en ligne? Les icônes, les smileys... expriment –elles vraiment les sentiments de joie, de colère, etc.?**

La démarche de catégorisation que nous avons adoptée va de la description à la mise en ordre. Pratiquement de la lecture des messages des forums au découpage en unités de sens à l'identification des thèmes puis à la catégorisation selon le catégorisation triadique de Peirce.

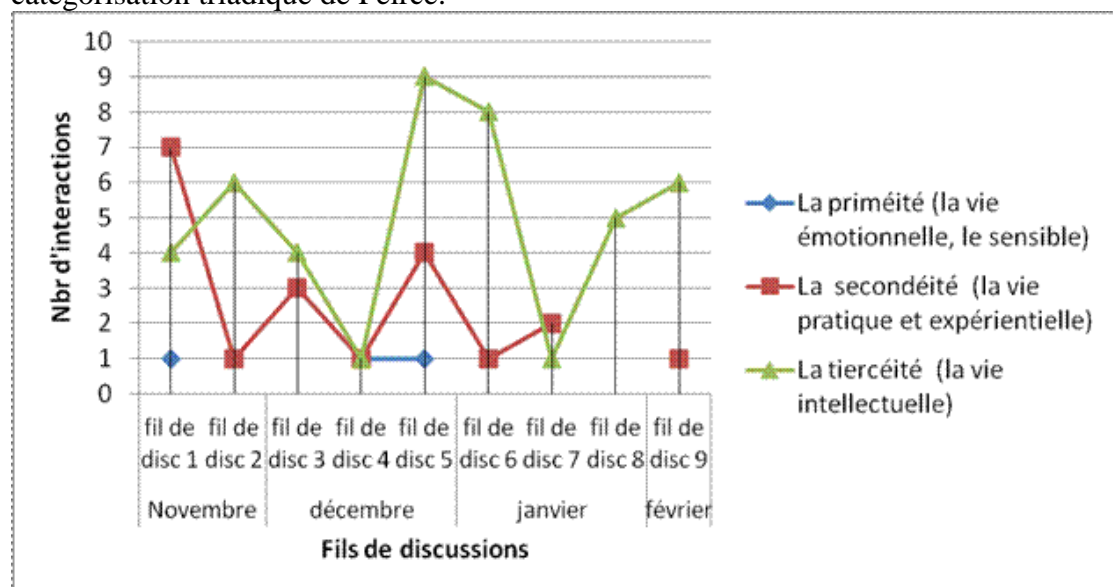


Figure N°1: Catégorisation des fils de discussions sur les forums

Tous les messages **initiés** sont des messages qui s'inscrivent dans la troisième catégorie (la dimension intellectuelle), qui a eu tout au long des quatre mois de la formation, la même domination sur la qualité des messages émis (les messages échangés portent sur les lois de la vie intellectuelle et de l'institution). Cela nous explique pourquoi les premiers messages qui portaient sur des opinions personnelles ou sur l'expérience individuelle ont cédé la place à la raison et à la dimension intellectuelle.

Notons qu'il y a très peu de messages qui contiennent des émotions spontanées sur la plateforme. Les étudiants ont créé un groupe de discussion sur Facebook. Il est utilisé de façon personnelle pour "se libérer des contraintes et normes des espaces institutionnels."³

5.3. Principaux Résultats des analyses

Plus on avance dans la formation, plus les discussions en présentiel deviennent normatives. Les étudiants discutent intensément la situation de leur formation en faisant référence aux normes de qualité. Les séances en présentiel connaissent alors une certaine amélioration au niveau des présentations de groupes et des échanges qui en découlent.

Quant aux interactions en ligne, on a remarqué qu'il y avait au début un usage inadéquat et détourné des forums: les messages postés par les étudiants au départ étaient similaires à ceux du chat. Pour débloquer cette situation, il fallait consacrer une séance en présentiel pour discuter de ces pratiques et prendre une décision collective à respecter. Par conséquent, les étudiants ont changé de posture: ils utilisent plus de citations et d'arguments, et approfondissent la réflexion autour des sujets traités.

Ils utilisent aussi des signes de reconnaissance (Merci, c'est gentil, c'est important...) qui deviennent plus visibles sur les forums au fil du temps. Cela a créé un climat favorable aux échanges. La relation étudiants/ professeur a été marquée par le recours constant par les étudiants à des formes nominales d'adresse (Catherine Kerbrat-Orecchioni, 2010) qui ont un caractère formel (ex: monsieur, s'il vous plait...).

Lorsqu'un sujet problématique débattu en ligne, trouve des réponses "convaincantes" en classe, qui font l'objet d'un relatif consensus, deux attitudes sont remarquées chez les étudiants: soit ils cessent de le traiter en ligne, soit ils l'améliorent par d'autres références et arguments. Les étudiants s'intéressent davantage aux aspects pratiques du module. Le nombre de messages émis a connu une croissance remarquable pendant le traitement de la partie du cours consacrée aux outils du management de la qualité. Néanmoins, nous avons remarqué qu'il y avait moins d'interactions dans les forums de groupe par rapport aux forums généraux. Les membres de groupes étaient plus concentrés sur la tâche demandée que sur l'échange et les débats.

Pour ce qui est des problèmes rencontrés, les étudiants n'ont pas éprouvé de difficultés au niveau de l'interactivité intentionnelle (cours structuré, consignes du professeur simples et claires, ...). Toutefois on peut répartir les problèmes soulevés par les étudiants en deux catégories:

- Les problèmes liés au sentiment d'efficacité personnelle (A. Bandura, cité par Maïlys Rondier, 2004). Certains étudiants ont évoqué le manque de confiance, l'absence de compétences communicatives, et l'insuffisance des échanges auxquels ils ont participé.

³ Selon les réponses qui figurent sur un questionnaire destiné aux étudiants en vue de déterminer, entre autres, l'utilisation des outils technologiques pour communiquer entre pairs.

- Les problèmes techniques (Interactivité fonctionnelle) qui concernent le processus de communication entre les étudiants et la plateforme (Claroline) et certaines ressources en ligne (Google Drive, ...).

5.3.1. Perception de la formation par les étudiants

Les étudiants ne partagent pas les mêmes avis concernant l'apport du dispositif hybride pour l'apprentissage individuel : ce sont souvent les étudiants non fonctionnaires qui en ont une option négative. Par contre, ils estiment positivement le rôle du mode hybride dans l'apprentissage collaboratif.

Les étudiants fonctionnaires ont pris l'habitude de travailler en autonomie. Leurs collègues non fonctionnaires avaient besoin d'un accompagnement méthodologique et affectif rassurant.

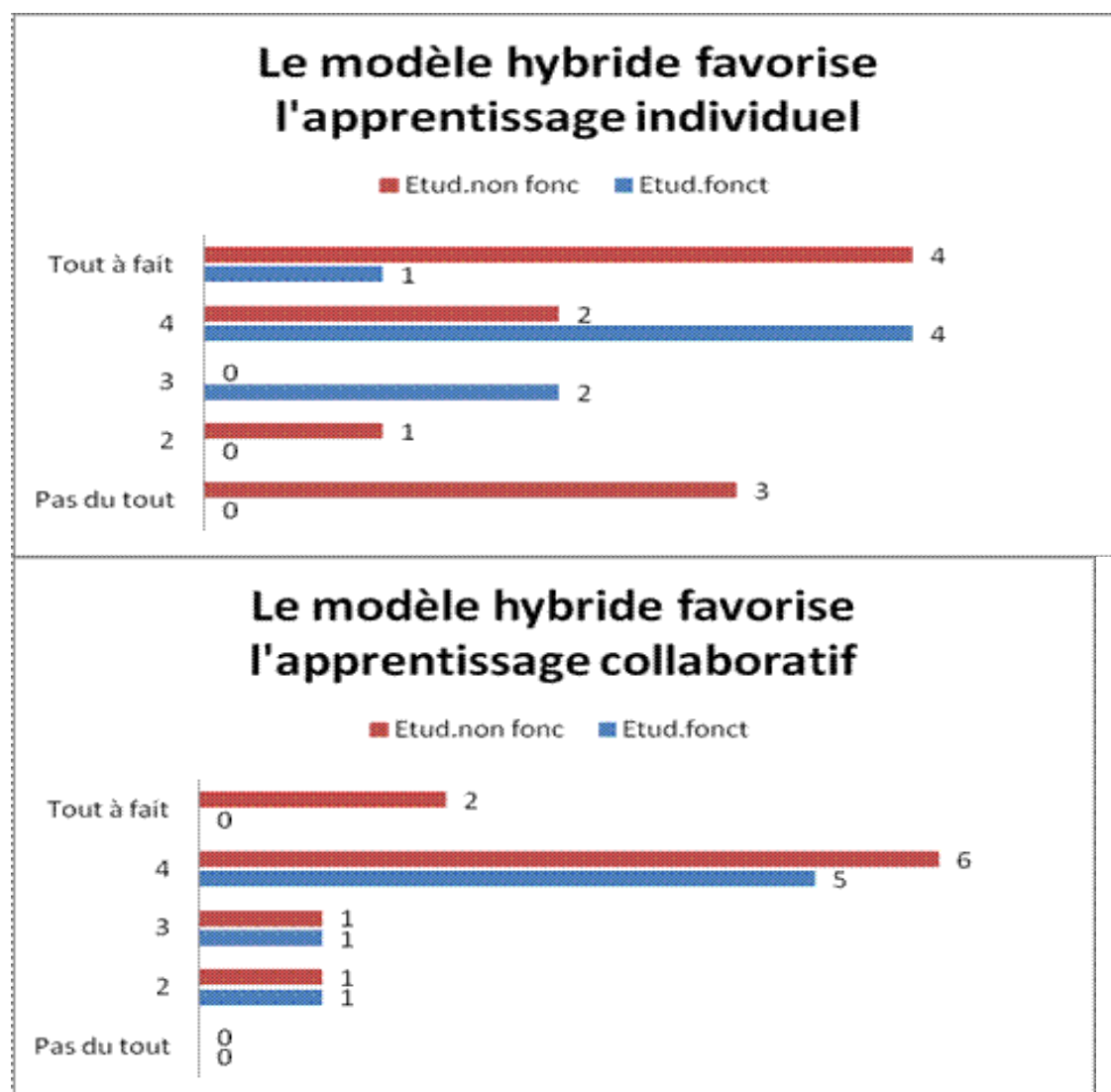
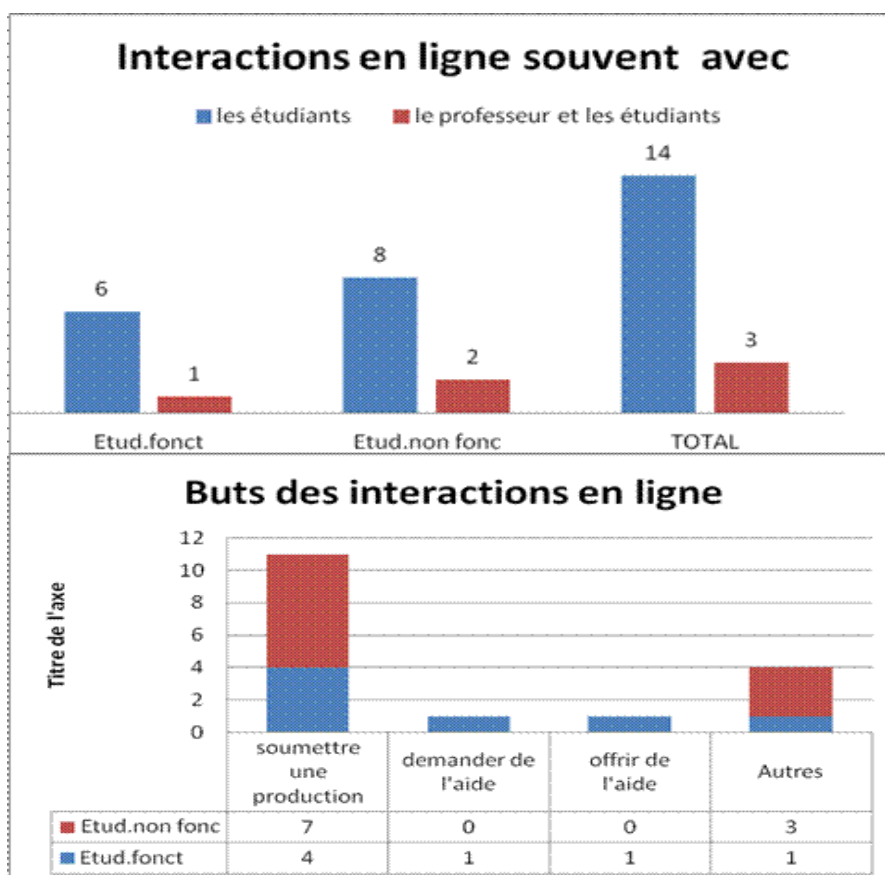


Figure N° 2: Apport du mode hybride dans l'apprentissage individuel et collaboratif

5.3.2. Sens des interactions en ligne

Les étudiants interagissent principalement entre eux et n'ont recours à l'enseignant que pour des questions d'ordre méthodologique ou en réponse à ses messages qui leur sont adressés de façon individuelle. L'objectif des interactions entre les étudiants est souvent la participation aux débats (soumettre une production). Certains ont exprimé leur volonté d'enrichir les discussions pour s'améliorer.



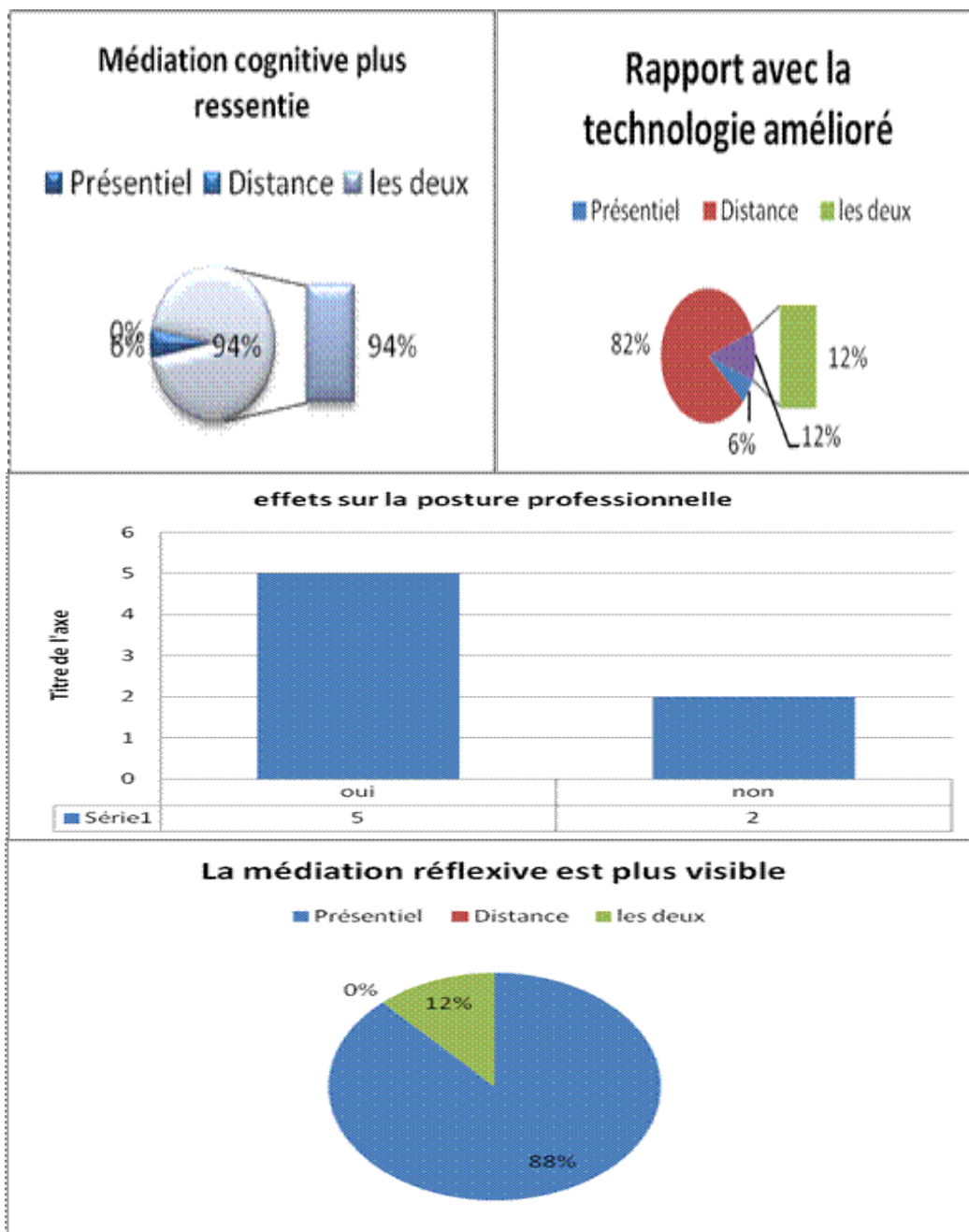
Autres :
 Discuter un sujet
 Echanger les idées et provoquer le débat
 Développe mes compétences
 Enrichir les discussions qui ont été amorcées en classe.

Figure N°3: Interactions en ligne entre étudiants et tuteur.

5.3.3. Perception de la distance et de la présence par les étudiants

Il est clairement constatable que les étudiants développent de manière partagée des évaluations communes concernant le rôle des deux modalités présence/ distance: la métacognition est plus ressentie en présence, la médiation cognitive est plus perçue en présence et à distance alors que le rapport à la technologie s'est amélioré à distance. Pour les étudiants fonctionnaires, nous avons pu relever dans leurs réponses

sur le questionnaire en ligne, une certaine visibilité du changement postural dans leurs postes.



Figures N°4: rôle attribué à la distance et à la présence par les étudiants

5.3.4. les recommandations des étudiants

Pour les étudiants “voir le cours chez soi permet d’avoir une idée de ce qui va être fait en classe”, il “Permet de faire des recherches avant d’aller en classe” et d’ “avoir plus de temps de réflexion et de production”.

Cependant, ils recommandent de consacrer le temps en présentiel aux activités permettant d’assimiler le cours, de concrétiser les connaissances acquises. Ils

proposent que l'enseignant facilite l'acquisition des nouvelles connaissances aux étudiants, car le contenu de ce module nécessite une réflexion plus approfondie. Le fait de bien saisir les informations nécessite une compréhension individuelle et aussi une compréhension commune avec le groupe: "Ce qui est important, ce n'est pas le cours lui-même parce qu'on peut chercher et trouver ce qu'on veut sur ce cours et les notions difficiles à assimiler " sur Internet", mais l'essentiel est de discuter en classe, d'échanger les connaissances pour une bonne compréhension, de construire des connaissances, de développer l'esprit de recherche et de critique, et l'autonomisation, l'acquisition de plusieurs compétences en même temps, etc. " affirme un des étudiants de cette formation.

Pour ces apprenants, et ce de manière de plus en plus partagée, le mode hybride favorise plus d'autonomie, d'interaction avec les autres et les occasions d'auto-formation sont plus favorisées. Il s'agit d'un mode qui exige des compétences de recherche et de la persévérance. Néanmoins ils ont réclamé les horaires proposés par le professeur pour réaliser les tests en ligne, en plus de quelques difficultés liées au transfert des éléments du cours dans le domaine éducatif. Ils ont proposé par conséquent d'alléger certaines parties du contenu (histoire de la qualité), de renforcer le travail collaboratif, de les accompagner pendant les visites sur le terrain pour concrétiser les propos théoriques du module et insistent sur l'obligation d'organiser plus d'exposés en classe par eux-mêmes.

6. Perspectives d'amélioration possibles

Ces réalités prégnantes, résultant du contexte qui est le nôtre, nécessitent un repositionnement didactique et pédagogique. Des pistes d'amélioration de notre prestation sont nécessaires. Nous avons opté pour une restructuration des activités qui visent la métacognition à travers la démultiplication de travaux dirigés en classe, la mise en place d'un processus d'évaluation par les pairs, la possibilité de choisir ses propres ressources pour réaliser des activités. Ces pistes pourront favoriser plus d'ouverture au dispositif de formation.

En guise de conclusion, le modèle hybride que nous adoptons peut constituer un dispositif intégré dans le but d'innover et de dynamiser le processus de formation à l'échelle de l'université. C'est un mode à développer constamment sur la base des évaluations et des conclusions qui en découlent. C'est aussi et surtout un nouvel état d'esprit qui permet à chaque instant de prendre le recul nécessaire pour repenser les formations dispensées afin de passer des modèles orientés enseignement aux modèles orientés apprentissage. Toutefois, il reste encore des défis à relever et qui concernent les modalités susceptibles de repenser la présence et la distance. Cela exige des efforts considérables notamment au niveau du développement de nouvelles compétences chez les enseignants et les étudiants à travers la mise en place de dispositifs innovants dans lesquels les étudiants perçoivent concrètement la valeur ajoutée des technologies de l'information et de la communication.

Bibliographie

- Ablali, D. et Ducard, D., (2009). « Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques », Paris Honoré Champion Editeur.
- Ardouin, T. (2003). « Ingénierie de formation pour l'entreprise », Dunod, Paris.

- Arino M. et al. (2013), « l'intérêt d'une approche sémio-pragmatique peircienne pour une méthodologie analytique en recherche qualitative », *Recherches Qualitatives – Hors Série – numéro 15* – pp. 96-115, ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Audet, L. (2009). « *WIKIS, BLOGUES ET WEB 2.0 : Opportunités et impacts pour la formation à distance.* » Montréal : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. REFAD; www.refad.ca.
- Bergman, M. (2009). *Pierce's philosophy of communication*. New York: Continuum Studies In American philosophy.
- Catherine Kerbrat-Orecchioni (dir.), (2010). « *S'adresser à autrui: les formes nominales d'adresse en français* », Université de Savoie, collection "Langages", EAN13 : 9782915797640.
- Charlier B. Deschryver N., Peraya D. (2006). « Apprendre en présence et à distance-une définition des dispositifs hybrides», | Lavoisier | *Distances et savoirs* 2006/4 - Volume 4; ISSN 1765-0887.
- Degache, C. et Nissen, E. (2007) « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant: Pratiques, représentations, évolutions », colloque EPAL 2007, Grenoble consulté sur <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/degache-nissen.pdf>
- Donnadiou, G., Durand, D., Neel, D., Nunez, E., Saint-Paul, L. (2003). « L'Approche systémique : de quoi s'agit-il ? », Synthèse des travaux du Groupe AFSCET" Diffusion de la pensée systémique". URL: <http://www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf>
- Depover, C., Delievre, B., Quintin, J. J., (2000). « La conception des environnements d'apprentissage : de la théorie à la pratique / de la pratique à la théorie », *Alsic*, vol.3, n°1. (Consulté sur <http://alsic.revues.org/1770>).
- Depraz, N. (2006). « Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète. » Paris: Armand Colin
- Geneviève Jacquinet, « La communication éducative médiatisée : de l'âge de pierre à l'âge de bronze », *Études de communication* [En ligne], 14 | 1993. URL : <http://edc.revues.org/2731>
- Gerbault, J. (2012). « Littératie numérique, Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21ème siècle ». In *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle, Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies*, Vol. 9, n° 2, pp.109-128 consulté sur https://acedle.org/IMG/pdf/05_Gerbault.pdf
- Lameul, G. (2006) « Former des enseignants à distance, Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles enseignantes », Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris X, Nanterre.
- Lebrun, M. (2015). « L'école de demain: Entre MOOC et classe inversée », Institut de pédagogie universitaire et des multimédias, université catholique de Louvain, Belgique, N° 156, pp 41-47.
- Mâilyls R. (2004). « A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3. pp 475-476.
- Mangenot, F. (2003). « *Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance* », <http://alsic.revues.org/2167>.
- Mangenot, F. (2008). « L'apport des échanges par Internet à une approche communicative de l'apprentissage des langues-cultures », *Bizarro, R. (dir.)*

Ensinar e Aprender Linguas e Culturas Estrangeiras hoje : Que Perspectivas ? , pp. 53-67.

- Mangenot, F. (2013). « Les échanges en ligne comme secteur de pratiques de recherche en ALAO, quelles problématiques, quelles évolutions, *cahiers de l'Illob* vol. 5, 2013 3–21.
- Marquet, P. (2005). « Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH », consulté sur <https://hal.inria.fr/file/index/docid/31923/filename/ac9.pdf>
- Ollivier, C., & Puren, L. (2011). « *Le Web 2.0 en classe de langue.* » Paris : Maison des langues.
- Peraya, D. (2011). « Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts. » Consulté sur http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/bachelor_74111/Cours%2009-10/Les_effets_mediatisation_suite/conf_aipuV4_dper-1.pdf
- Rodet, J. (2013). « Penser le tutorat à distance. » Fragments du Blog de t@d – volume 10, janvier 2013. URL: <http://jacques.rodet.free.fr/fragtad10.pdf>
- Serres, M. (2007). « Conférence sur les nouvelles technologies lors du 40^e anniversaire de l'INRIA » consulté sur <https://www.youtube.com/watch?v=ZCBB0QEmT5g>