

Le modèle de la sémiologie et le savoir-enseigner en formation à distance à l'université : Donner sens à l'explicitation

Marie Alexandre, Ph. D.

Professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel
Université du Québec à Rimouski (Québec)

L'objectif de cet article est de démontrer comment le modèle de la sémiologie (Vermersch, 2012) contribue à la compréhension du savoir-enseigner en formation à distance à l'université. Le propos porte sur le dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple sur le savoir-enseigner menée auprès de huit professeurs d'université dans le cadre de leur pratique en formation à distance. En première partie, la complexité du savoir-enseigner en formation à distance à l'université est brièvement exposée. La démarche méthodologique du modèle de la sémiologie proposé par Vermersch (2012) est ensuite décrite, de la première unité sémiologique (*v.1*) aux diverses reprises constituant la synthèse progressive du traitement, de l'organisation et de l'analyse des données (*rep.9*). Des extraits de l'entretien d'explicitation de la professeure Noémie lors de la conception de l'environnement numérique d'apprentissage (MOODLE) permettent d'illustrer le propos. Cet article fait valoir le potentiel analytique du modèle de la sémiologie qui permet une meilleure compréhension du savoir-enseigner et, dans un sens plus large, fournit un apport majeur dans le domaine des recherches caractérisées par la complexité et la contextualisation

1. La complexité du savoir-enseigner en formation à distance à l'université

Depuis le début des années 1990, des chercheurs soulèvent la question de la complexité de la pratique enseignante aux divers ordres d'enseignement (Gauthier et Tardif, 2004; OCDE, 2010; Shulman, 1987; Tardif et Lessard, 2000, 2004; UNESCO, 2014, 2015) incluant l'université (Endrizzi, 2011; Rege Colet, 2010; Rege Colet et Romainville, 2006; Saroyan et Frenay, 2010). L'UNESCO (2009) fait valoir le rôle majeur de l'enseignement supérieur dans la préparation de diplômés détenteurs de nouvelles qualifications incluant un vaste répertoire de connaissances et de compétences afin de faire face à un monde plus complexe et interdépendant. L'enseignement à l'université se caractérise par le statut particulier de cette pratique et la transformation des savoirs à enseigner (Rege Colet et Berthiaume, 2009). En outre, les nouveaux modes de formation à distance contribuent à transformer de façon significative l'enseignement universitaire (Bates, 2015 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2015). La formation à distance sous-tend « (...) une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace ou dans le temps (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p.4). Pourtant, aucune qualification professionnelle préalable et propre à la pratique de l'enseignement universitaire n'est obligatoire, ce qui accentue le déséquilibre entre les savoirs disciplinaires et pédagogiques. Les professeurs d'université acquièrent une expérience de l'enseignement à distance dans des institutions dédiées à la formation à distance ou encore en transposant leur enseignement en classe pour un enseignement à distance (Conseil supérieur de l'éducation, 2015).

Pourtant, il est admis dans les recherches didactiques que la personne enseignante établit les liens entre la pédagogie et le contenu lors de la conception d'environnements d'apprentissage (van Dijk et Kattmann, 2007). Des études rapportent l'impact des stratégies pédagogiques utilisées en formation à distance sur la réussite des étudiants (Loisier, 2013). Les travaux de Raby et de ses collaborateurs (2011) en pédagogie universitaire révèlent une utilisation inadéquate de la plateforme intégrée d'apprentissage, un manque d'implication des professeurs ainsi que l'obligation de participation aux forums comme facteurs contribuant à semer la confusion ou encore à induire en erreur.

Nos résultats antérieurs (Alexandre, 2014, 2013a, 2013b), ancrés dans l'investigation du savoir de praticiens, indiquent l'existence d'une forme de raisonnement spécifique à l'enseignement. Le processus didactique qui comprend les phases d'interprétation, de représentation, de conception d'environnements d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants (Alexandre, 2013a, 2013b, 2014) correspond au savoir-enseigner issu de l'interdépendance des savoirs mobilisés dans diverses situations de la pratique enseignante.

Cette étude porte sur le savoir-enseigner en formation à distance à l'université, lequel se caractérise par la complexité et la contextualisation. Une approche compréhensive de nature qualitative privilégie la singularité des actions, la complexité du phénomène dans son contexte réel et le point de vue des acteurs. Huit professeurs d'université, autant des hommes que des femmes, ont participé à cette recherche. Ces personnes cumulent au moins cinq sessions d'expérience dans l'enseignement à distance. Lors de la collecte de données (hiver 2017), les participants dispensent une activité d'enseignement créditée, partiellement ou entièrement sur la plateforme numérique d'apprentissage Moodle. La collecte de données comprend trois entretiens d'explicitation auprès de chacun des huit participants : la conception de l'environnement numérique d'apprentissage du cours sur la plateforme MOODLE³⁴, les interactions enregistrées (consignées dans le forum) dans l'environnement numérique d'apprentissage et la mise en œuvre des modalités d'évaluation pour la sanction des apprentissages.

2. Le modèle de la sémiologie

« La sémiologie naît de la distinction et de la mise en relation entre un « objet », une chose à laquelle on peut se référer, donc un référent, et son « représentant », pour un sujet » (Vermersch, 2012, p. 333). Le concept de reprise, organisé autour de l'apparition du couple référent (*vécu de référence*) /représentant, permet d'investiguer les créations de sens (Vermersch, 2012). Les différents paliers de reprises constituant « l'intelligence organisatrice du modèle de la sémiologie » reposent sur un changement de point de vue grâce à la transformation d'un référent (*vécu de référence*) en un nouveau représentant (Vermersch, 2012). Sur le plan méthodologique, le modèle de la sémiologie proposé par Vermersch (2012)

³⁴ Moodle est l'abréviation de Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment, ou « Environnement d'apprentissage dynamique, modulaire et orienté objet (<http://www.profweb.ca/publications/articles/demystifier-moodle-pour-transformer-les-apprentissages>)

constitue un apport indéniable permettant de donner sens au savoir-enseigner de professeurs d'université en formation à distance.

3. Le traitement des données : de la première unité sémique au quatrième représentant

La constitution de la première unité sémique ou la création d'une *ipséité*³⁵ permet de prendre le moment vécu comme objet de pensée (visée de rappel). Le vécu de référence (*v.1*) est le moment de la planification d'un cours en formation à distance (FAD) à l'université. L'objet de pensée, c'est-à-dire la représentation mentale ou en d'autres mots l'acte cognitif de Noémie, conduit au représentant 1 (*rep.1*). Le vécu de référence (*v.1*) produit le représentant (*rep.1*).

3.1 La première reprise : Enregistrement de l'entretien d'explicitation

La première reprise est la constitution du représentant 2 (*rep.2*). La tenue de l'entretien d'explicitation auprès de Noémie, professeure d'université (février 2017) est l'occasion de la mise en mots du moment de planification d'un cours en formation à distance (FAD). Le représentant 1 (*rep.1*) devient le vécu de référence 2 (*v.2*). La verbalisation évoquée (*v.2*) transformée en discours enregistré de l'entretien d'explicitation de Noémie produit le représentant 2 (*rep.2*).

3.2 La deuxième reprise : Transcription verbatim de l'entretien d'explicitation

La constitution du représentant 3 (*rep.3*) consiste à transcrire *verbatim* l'entretien de Noémie incluant les *didascalies*, les répétitions, les balbutiements, les onomatopées, ainsi que les démarrages avortés. L'enregistrement de l'entretien d'explicitation de Noémie (*v.3*) produit le verbatim original de la planification de Noémie (*rep.3*).

3.3 La troisième reprise : Production du tableau des répliques numérotées

La numérotation du verbatim de Noémie assure la traçabilité des données, essentielle à la scientificité des résultats. Le verbatim non numéroté (*couche 0*) correspond au représentant 3 (*rep.3*) devenu le vécu de référence (*v.4*). Ensuite, toutes les lignes du verbatim sont numérotées. De plus, chacune des répliques (ou parties de répliques) de Noémie est numérotée dans une autre couleur (*couche 1*). La relance (paroles de l'interviewer) porte le même numéro que la réplique avec en plus une lettre).

³⁵ Identité : ce qui fait qu'un être est lui-même et non pas autre chose.

Tableau 1

Extrait du verbatim numéroté (*rep.4*) de Noémie lors de la conception de l'environnement numérique d'apprentissage

N : (réplique 96) : (Ben là), je finalise, je révise mes affaires que j'ai préparées au mois de décembre, (pis euh... là, euh... je...)

M : (relance 97a) : o.k. Qu'est-ce que tu fais, pour finaliser?

N : (réplique 97) : Je relis mon plan de cours au complet pour voir si j'ai pas faite d'erreurs parce que des fois, y s'glissent des p'tites coquilles, j'corrige mes fautes, (euh...) j'revois mon contenu des rencontres, des fois...

M : (relance 98a): Parle...

N:(réplique 98) :...j'ajuste des affaires, je déplace des choses, mais habituellement, mon contenu est prêt. (Pis euh...)

M:(relance 99a): Tu fais quoi? Tu m'parles que tu ajustes. Qu'est-ce que tu fais quand tu ajustes?

N : (réplique 99) : Ben là, je... j'revoie...

Enfin toutes les répliques numérotées de Noémie sont transcrites dans un tableau (*couche 2*). Le verbatim original (*v.4*) produit le tableau des répliques numérotées de Noémie (*rep.4*).

4. L'organisation des données : du cinquième vécu de référence (*v.5*) au septième représentant (*rep.7*)

L'organisation des données du modèle de la sémiose (Vermersch, 2012) précède et prépare l'analyse. Il s'agit d'un travail de familiarisation indispensable dans ce processus de construction de sens. Il est constitué des quatrième, cinquième et sixième reprises (de *v.5* à *rep.7*).

4.1 La quatrième reprise : Séparation des énoncés descriptifs et non descriptifs du vécu

La quatrième reprise conduit à la constitution du cinquième représentant (*rep.5*) avec la séparation des énoncés descriptifs et non descriptifs du vécu. La transcription numérotée du verbatim de la conception de l'environnement numérique d'apprentissage de Noémie devient le vécu de référence 4 (*v.4*). Les données qui décrivent le vécu incluent également le commentaire que Noémie se fait à elle-même au cours du vécu. Le tableau 2 présenté ci-dessous illustre un extrait du classement des énoncés descriptifs et non descriptifs du vécu. Des étiquettes tirées des informations satellites de l'action (Vermersch, 2014) seront ultérieurement attribuées à chacun des énoncés.

Tableau 2

Extrait du classement des énoncés descriptifs et non descriptifs du vécu de Noémie lors de la conception de l'environnement numérique d'apprentissage

Énoncés descriptifs du vécu	Énoncés non descriptifs du vécu
À la fin décembre quand (<i>eah... je...</i>) j'ai essayé (<i>de...</i>) d'avoir une idée claire (<i>de</i>) (réplique 41- lignes 159-160)	Ce n'est jamais clair tant que j'ai pas terminé mon plan de cours,(<i>là</i>) (réplique 41- lignes 160-161)
Je me pose toujours des questions (.....) (réplique 430, ligne 1380)	J'essaie de sortir un peu de ma structure (réplique 57 lignes 241-242)
(<i>Ben,...</i>) des fois, j' <u> mets</u> plus de choses de contenu (réplique 101, ligne 397)	j'veux que les étudiants (<i>y'</i>)aillent toujours ça en main, là..... (réplique 101, lignes 398-399)
(<i>pis des fois</i>), j'enlève des mots (réplique 102, ligne 402)	mais là, j'trouvais que « devoir » c'était pas approprié (réplique 102, lignes 405-406)

Ainsi le verbatim numéroté (*v.4*) conduit à la mise en évidence des énoncés descriptifs du vécu (*rep. 5*).

4.2 La cinquième reprise : Construction temporelle du vécu³⁶ de référence

La constitution de la chronologie du déroulé temporel (*rep.6*) vise une construction temporelle du vécu à partir des énoncés descriptifs du vécu (*v.6*). La réorganisation des actions élémentaires (*rep.6*) s'inscrit dans la colonne de gauche tel qu'illustré dans le tableau 3 ci-dessous. Au centre du tableau apparaissent les étapes synchrones. Il s'agit de mettre en évidence « (...) des tuilages qui montrent qu'une activité démarre alors que la précédente n'est pas finie (...) des traits descriptifs appartenant à un même moment » (Vermersch, 2012, p.383). Dans la colonne de droite, une étiquette tirée des informations satellites de l'action (Vermersch, 2014) est attribuée à chacun des énoncés descriptifs selon les types d'actions (prises d'information, décisions, opérations remémorations, débats intimes).

³⁶ Vermersch (2012), prenant appui sur Husserl, soutient que l'une des propriétés fondamentales du vécu est de s'inscrire de manière irréversible dans un déroulement temporel linéaire.

Tableau 3
Extrait du déroulé temporel du vécu de Noémie lors de la conception de l'environnement numérique d'apprentissage

Réorganisation dans le temps des énoncés descriptifs		Informations satellites de l'action
<p>Elle relit son plan de cours au complet Je <u>relis</u> mon plan de cours au complet (réplique 97, lignes 383) j'<u>le</u>... j'<u>me</u> relis,(réplique 403 ligne 1292) j'<u>relis</u> toujours mon plan d'<u>cours</u> au complet, (<u>là</u>).(réplique 403 lignes 1293)</p>	<p><i>Étapes synchrones</i> <i>Traits descriptifs appartenant à un même moment</i></p>	Action matérialisée Opération
	<p>Elle se demande comment elle va organiser sa session (pis là, c'que j'<u>fais</u>, au mois de décembre, c'est d'<u>dire</u> bon, comment j'<u>organise</u> ça dans ma session? ... (réplique 53-lignes 211-212)</p>	Action mentale Débat intime
	<p>Elle se place en processus de brainstorming en se demandant ce qui serait le mieux (...en processus euh... brainstorming pis <u>on</u> s'<u>dit</u> bon qu'est-ce qui serait l'<u>mieux</u>, euh... jusqu'à la fin, ... (réplique 79 lignes 329-330)</p>	Action mentale Débat intime
	<p>Elle se dit qu'elle pourrait faire cela d'une certaine façon je... bon j'<u>me</u> dis ah, j'<u>pourrais</u> faire ça d'<u>même</u> (réplique 25,ligne 101)/</p>	Action mentale Débat intime
<p>Elle corrige ou décale des choses (<i>Ben, j'<u>corrige</u> mon plan de cours pis j'<u>fais</u> ça. (réplique 116, ligne 449 Action matérialisée); J'<u>le</u> <u>corrige</u> au mois d'<u>janvier</u> pis après ça, ... (réplique 77 lignes 323-324)</i> <i>pis des fois, j'<u>corrige</u> des choses... (réplique 79, lignes 331-332) ou j'<u>décale</u> les choses, ... (réplique 79, ligne 332) Action matérialisée</i></p>	<p><i>Étapes synchrones</i> <i>Traits descriptifs appartenant à un même moment</i></p>	Action matérialisée Opération
	<p>Elle pense aux activités je... j'<u>pensais</u> plus aux activités, ... (réplique 54-ligne 214) pis là, j'<u>me</u> <u>disais</u>, le deuxième cours, j'<u>pourrais</u> peut-être... y faut qu'y commencent à chercher des articles en lien avec leur sujet! ... (réplique 42-lignes 170-171)</p>	Action mentale Prise d'informations
	<p>Elle introduit un devoir à chacun des cours pis là, j'<u>ai</u> <u>introduit</u> à chaque cours un 'tit devoir : premier cours... ben, premier cours, y faut qu'y aillent leur sujet, ... (réplique 42- lignes 169- 170)</p>	Action matérialisée Prise d'informations
	<p>Elle ajoute des affaires pis c'est là que j'<u>ajoute</u> des affaires... (réplique 57 ligne 244)</p>	Action matérialisée Opérations
	<p>Elle insère l'installation d'un logiciel de traitement de données dans le plan de cours. ben, j'<u>l'</u>insère (installation logiciel endnote par les étudiantes) dans mon plan de cours pis là, ... (réplique 60 ligne 262)</p>	Action matérialisée Opérations
	<p>Elle ajuste des affaires ... j'<u>ajuste</u> des affaires, ... (réplique 98, ligne 387) / Elle déplace des choses je <u>déplace</u> des choses, (réplique 98, lignes 387)</p>	Action matérialisée Opérations

4.3 La sixième reprise : Production d'un résumé du déroulé temporel

Le septième représentant (*rep.7*) est constitué à partir de la chronologie du déroulé temporel (*v.7*). La production du résumé **du déroulé temporel** (*rep.7*) permet la communication et l'intelligibilité du support (Vermersch, 2012). Le tableau 4 ci-dessous présente un extrait du

résumé du déroulé temporel décrivant la période au cours de laquelle Noémie reprend son plan de cours dans le but d'avoir une idée claire de son cours.

Tableau 4

Extrait du résumé du déroulé temporel de la période « *Noémie reprend son plan de cours* »

Période : Noémie reprend son plan de cours
Noémie ouvre l'ordinateur. Elle ouvre son environnement numérique d'apprentissage (MOODLE) et son plan de cours. Pendant ce temps, elle relit son plan de cours au complet. Noémie se demande comment elle va organiser sa session. Elle se place en processus de brainstorming en se demandant ce qui serait le mieux. Elle se dit qu'elle pourrait faire cela d'une certaine façon. Elle corrige ou décale des choses, tout en pensant aux activités. Elle introduit un devoir à chacun des cours, elle ajoute des affaires. Elle insère l'installation d'un logiciel de traitement de données dans le plan de cours. Elle ajuste des affaires. Elle déplace des choses.

5. L'analyse des données : du sixième vécu de référence (v.6) au neuvième représentant (rep.9)

L'analyse des données donne libre cours à une « *amplification interprétative* » et à la mise à contribution du cadre de référence de la recherche à travers ses axes d'analyse. Ce dernier volet s'étend du sixième vécu de référence (v.6) au neuvième représentant (rep.9).

5.1 La septième reprise : Production interprétative

La constitution du huitième représentant (rep.8) est une mise à plat de l'ossature de l'analyse (idées, hypothèses, découvertes, confirmations, etc.). Il s'agit d'un document de travail préparatoire à l'interprétation produit à partir de questions posées à chacune des lignes du déroulé temporel. Un répertoire de questions interprétatives est présenté dans le tableau 5 ci-dessous.

Tableau 5

Répertoire de questions interprétatives

Questions interprétatives
• Qu'est-ce que cela m'apprend ? (qu'est-ce qu'elle fait ? À quoi fait-elle attention ? Qu'est-ce qu'elle prend en compte, dans quel ordre ?)
• Est-ce que cela confirme ce que je cherchais ?
• Qu'est-ce que je ne comprends pas (très précieux !) ?
• À quoi cela me fait-il penser ?
• Avec quoi puis-je le mettre en relation ?

Dans cette recherche sur le savoir-enseigner, la conception d'environnement numérique d'apprentissage, inscrite dans la situation de planification de la pratique enseignante, est composée d'actions élémentaires. Par exemple, le déroulé temporel du vécu (v.6) précédemment illustré, montre que *Noémie relit son plan de cours au complet* et que « *Noémie*

corrige ou décale des choses ». Chacune des actions identifiées est questionnée. Au regard de l'action élémentaire « *Noémie relit son plan de cours au complet* », elle prend une posture cognitive de questionnement ciblé (*je me pose toujours des questions...*(réplique 430, ligne 1380)), ce qu'elle appelle « *un processus de brainstorming* ». Elle se demande comment faire au mieux pour organiser la session. Elle accueille les idées (*je pourrais faire cela de cette façon...*(réplique 25, ligne 101)) et cette période de flottement ou de créativité ciblée teinte ou oriente la lecture du document plan de cours.

Les propos de Noémie confirment l'importance essentielle du plan de cours dans la situation de planification d'un cours en formation à distance. Alors « *Noémie corrige ou décale des choses* ».

Le fil conducteur de cette relecture semble liée à la préoccupation de Noémie d'impliquer davantage les étudiants (*comment dans mon plan de cours... j'pourrais faire pour les impliquer davantage* (réplique 28-ligne 122)). Pour cette raison, elle introduit une tâche à réaliser à chacun des cours (*j'me disais peut-être que si j'avais (un... un....) Comme un... une p'tite tâche pour eux autres à chaque cours* (réplique 30-lignes 127-128)). Noémie prend en compte le calendrier de la session pour voir comment cela va se passer. Je comprends que des critères guident la relecture du plan de cours. Elle regarde ce qui est pertinent et pense aux activités (*pis j'me dis bon, quel exercice j'pourrais leur faire faire qui va les aider à préciser?...*(réplique 55- ligne 226)). J'apprends qu'en pensant aux activités, Noémie introduit une forme de devoir à chaque cours (*j'ai introduit à chaque cours un petit devoir...*(réplique 42- lignes 169- 170)). Elle ajuste, revoit, déplace, enlève et ajoute des éléments (*j'insère l'installation logiciel endnote par les étudiants dans mon plan de cours...*(réplique 60, ligne 262) et du contenu (*Ben, des fois, j'mets plus de choses de contenu*(réplique 101, ligne 397)).

Le plan de cours permet de revisiter (*ou évoquer ?*) une session antérieure vécue avec un groupe d'étudiants tout en servant de fondement au cours qui débutera sous peu. En fait, le document (plan de cours) s'apparente à un itinéraire mouvant et dynamique (*quand j'travaille mon plan d'cours, là, j'y vais régulièrement, mais pas nécessairement des grandes périodes* (réplique 466, lignes 1520)).

5.2 La huitième reprise : Choix des axes d'analyse

La huitième reprise consiste à identifier des catégories permettant de dégager un sens (*rep.9*). Elle rompt avec la description du vécu pour ouvrir vers la « *construction d'un nouveau regard* ». Ainsi est-il maintenant temps d'examiner ces résultats à la lumière du cadre de référence du savoir-enseigner considéré comme un processus didactique à quatre phases (Alexandre, 2013). Les extraits traités montrent qu'en situation de planification Noémie active le processus didactique et plus particulièrement les phases d'interprétation et de conception d'environnement d'apprentissage.

La phase d'interprétation comprend l'analyse, l'explicitation, l'organisation temporelle du « *contenu à enseigner* » ainsi que la mobilisation des ressources d'enseignement. Le terme contenu désigne les concepts, les procédures et les attitudes professionnelles qui deviendront enseignables. Noémie rend compte principalement de trois activités clés de la phase d'interprétation et des actions qui y sont associées. Premièrement, Noémie soutient l'acquisition du processus de pensée de la discipline, notamment en privilégiant l'application de techniques ou de théories. Ainsi cette compréhension pédagogique du *contenu à enseigner* aboutit à

l'inclusion et à l'exclusion d'éléments. C'est le cas, par exemple, de l'ajout de l'installation d'un logiciel de traitement des données par les étudiants.

De plus, Noémie organise la session en rencontres en regroupant l'ensemble des décisions prises à propos du déroulé temporel dans le calendrier de la session inscrit dans le plan de cours. Par exemple, son calendrier est structuré par des rencontres avec les étudiants au cours de la session. Enfin, Noémie mobilise des ressources d'enseignement en modifiant et en actualisant le plan de cours. Des fonctions d'information et de soutien à la planification de la session sont attribuées au plan de cours.

L'autre phase du processus didactique activée par Noémie dans les extraits traités est la phase de conception d'environnement d'apprentissage qui s'apparente à un rapprochement, un arrimage étroit entre la contextualisation des objectifs d'enseignement et les conceptions des étudiants sur le contenu. Noémie mobilise certaines activités clés de cette phase, par exemple elle s'appuie sur sa perception de la mission enseignante et déploie les stratégies d'enseignement appropriées. La perception de la mission enseignante influence la pratique. Par exemple, l'ajout d'une formule *devoir* à chacune des rencontres (ou cours) prend son sens dans la préoccupation d'impliquer davantage les étudiants. En conséquence, les orientations sur le contenu conduisent à prioriser ou, au contraire, à exclure certaines stratégies d'enseignement. Le tableau 6 présenté ci-dessous illustre les catégories donnant sens aux données (*rep.9*) sur le savoir-enseigner lors de la conception d'environnement numérique d'apprentissage.

Tableau 6

Extrait des catégories donnant sens aux données (*rep.9*)
sur le savoir-enseigner lors de la conception d'environnement numérique d'apprentissage

Processus didactique	Activités clés	Actions
Phase d'interprétation	Explicitation du contenu à enseigner	Ajout ou exclusion d'éléments de contenu (<i>pertinence</i>)
	Organisation en rencontres de la session	Organisation (division) temporelle du contenu (<i>calendrier</i>)
	Mobilisation des ressources d'enseignement (<i>matérielles / humaines</i>)	Fonctions attribuées au plan de cours (<i>information, soutien à la planification de la session</i>)
Phase de conception d'environnement d'apprentissage	Perception de sa mission enseignante	Implication des étudiants
	Déploiement des stratégies d'enseignement.	Ajout d'un <i>devoir</i> à chacune des rencontres

Conclusion

L'apport des technologies de l'information et de la communication (TIC) à la formation des étudiants, par les professeurs d'université est largement tributaire de la manière de les utiliser. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2015), la formation à distance implique généralement une fragmentation de la tâche d'enseignement qui modifie et transforme le rôle enseignant. On constate un alourdissement de la tâche lié à la conception d'activités pédagogiques, à la production des activités d'apprentissage et dévaluation incluant le matériel didactique et à l'encadrement des personnes en formation (Conseil supérieur de l'éducation, 2015). La surcharge de la tâche d'enseignement en formation à distance à l'université augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone (Conseil supérieur de l'éducation, 2015).

Le savoir-enseigner correspond à une forme de raisonnement spécifique, distinguant le professeur du spécialiste de contenu (Shulman, 1987). Cette forme de *conversation* entre les conceptions sur les contenus et la pédagogie appropriée se traduit par une réorganisation continue étant donné la nature variable des caractéristiques étudiantes, des groupes et des *contenus à enseigner*. Les résultats d'études de cas menées auprès d'enseignants expérimentés à l'enseignement supérieur ont permis de repérer et de délimiter trois paliers décisionnels et opérationnels à l'intérieur d'un processus didactique, soit les phases, les activités clés et les actions (Alexandre, à paraître, 2014, 2013a, 2013).

L'examen de l'adéquation du dispositif méthodologique du modèle de la sémiologie à la compréhension du savoir-enseigner en formation à distance à l'université tend à démontrer que les différents niveaux de reprises articulés autour d'un référent devenu représentant peuvent devenir les véritables clés donnant sens aux entretiens d'explicitation sur les situations de la pratique enseignante. Ainsi de la première unité sémiologique (*v.1*) aux diverses reprises constituant la synthèse progressive du traitement, de l'organisation et de l'analyse des données (*rep.9*), l'utilisation synergique du couple référent/représentant introduit par Vermersch (2012) met en évidence des résultats permettant de modéliser l'exercice du processus didactique en formation à distance.

Bien que peu d'actions élémentaires aient été investiguées dans le cadre de cet article, les résultats de l'analyse des extraits présentés montrent l'activation de plus d'une phase du processus didactique. En effet, plusieurs activités clés qui relèvent de la phase d'interprétation comme le soutien à l'acquisition du processus de pensée de la discipline, l'organisation de la session en rencontres ainsi que la mobilisation de ressources d'enseignement, sont mises en évidence. De plus les activités clés de perception de sa mission enseignante et de déploiement des stratégies d'enseignement sont mobilisées lors de la phase de conception d'environnement d'apprentissage. Ces invariants cognitifs contribuent à traduire la compétence de Noémie en situation de planification d'un cours en formation à distance.

Les entretiens d'explicitation analysés selon le modèle de la sémiotique rendent bien compte de la complexité et de la contextualisation du savoir-enseigner. Ainsi l'approche de la modélisation du savoir-enseigner et celle de la psycho-phénoménologie du modèle de la sémiotique, tendent vers un bel équilibre des forces conceptuelles en présence. Devant l'importance des enjeux en éducation, ces approches méritent notre attention, car tout système éducatif ne vaut que ce que valent ses enseignants (UNESCO, 2014).

Bibliographie

- Alexandre, M. (à paraître). La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion : trois études de cas». La Revue des sciences de l'éducation de McGill.
- Alexandre, M. (2014). « Vers la modélisation de construits didactiques : trois études de cas d'enseignantes expérimentées en techniques d'éducation à l'enfance ». Formation et profession, 22(2), 57-73.
- Alexandre, M. (2013). « La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion :trois études de cas ». Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Alexandre, M. (2013a). « La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple ». Recherches qualitatives, 32(1), 26-56.
- Bates, T. (2015). « Teaching in a Digital Age ». Creative Commons Attribution-No. Commercial 4.0 International License. 504 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2015). « *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser* ». Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité : Veille et analyses*, 64, p.2-17.
- Gauthier, C., et Tardif, M., (dir.) (2004). « *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* ». Montréal, Gaëtan Morin.
- Kamolova, O. (2015). *Démystifier Moodle pour transformer les apprentissages*. ACPQ. En ligne : <http://www.profweb.ca/publications/articles/demystifier-moodle-pour-transformer-les-apprentissages>
- Loisier, J. (2013). Mémoires sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone. *Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*. 128 p.
- OCDE (2010). « *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de L'OCDE*». Paris, OCDE.
- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H., Villeneuve, S. (2011). *Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants*. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 8(3), 6-19.

- Rege Colet, N. (2010). « Making the shift from faculty development to educational development. A conceptual framework grounded in practice ». In A. Saroyan et M. Frenay (Eds.), *Building Teaching Capacities in Universities: from Faculty Development to Educational Development* (p. 139-167). Sterling (VA): Stylus.
- Rege Colet, N., et Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter et B. Schneuwly'(Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. 13. p. 137-162). Bruxelles: de Boeck.
- Rege Colet, N., et Romainville, M. (Eds.). (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: de Boeck.
- Saroyan, A., Frenay, M. (2010). *Building teaching capacities in higher education. A comprehensive International Model*. USA : Stylus Publishing.
- Shulman, L. S. (1987). « Knowledge and teaching : Foundations of the new reform ». *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.
- UNESCO. (2014). « Enseigner et apprendre: Atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'EPT ». Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2009). « Évolutions de l'enseignement supérieur au niveau mondial. Vers une révolution du monde universitaire ». Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2015). « Éducation 2030 ». Paris, UNESCO.
- van Dijk, E. M. et Kattmann, U. (2007). « A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education ». *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 885-897.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. France : ESF (8^e édition).
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : Presses universitaires de France.