HAL open science

Institutionnalisation et dissémination d'une innovation à l'université

Nicolas Guichon, Annick Rivens Mompean

To cite this version:

Nicolas Guichon, Annick Rivens Mompean. Institutionnalisation et dissémination d'une innovation à l'université. Institutionnalisation et dissémination d'une innovation à l'université, Nov 2006, Montpellier, France. pp.1-13. hal-00355866

HAL Id: hal-00355866

https://hal.science/hal-00355866

Submitted on 25 Jan 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Nicolas Guichon

Université Lyon 2, ICAR, UMR 5191

nguichon@club-internet.fr

Annick Rivens Mompean

Université Lille 3, STL, UMR 8528

annick.rivens@univ-lille3.fr

Institutionnalisation et dissémination d'une innovation à l'université

Résumé

En prenant l'exemple d'un site d'apprentissage médiatisé destiné à l'apprentissage de l'anglais (*Virtual Cabinet*), la présente contribution vise à montrer comment une innovation locale, développée dans le cadre d'une recherche-développement contextualisée, peut devenir un dispositif institutionnel utilisable dans d'autres universités.
Deux aspects liés à l'innovation seront particulièrement explicités, à savoir le respect en amont de diverses normes qui facilitent son exportation vers d'autres contextes et le passage par un certain nombre de phases qui assurent sa normalisation. Les résultats d'une enquête longitudinale auprès des utilisateurs cibles fournissent des indications quant à la normalisation du dispositif et à son appropriation par les acteurs.
Enfin, en étudiant de quelle façon les partenaires ont "resémiotisé" le scénario original pour l'adapter à une langue différente, les aspects liés à la dissémination et au travail en réseau sont analysés sur les axes de l'appropriation sémiotique et symbolique.

Mots clés : dispositif d'apprentissage médiatisé, innovation, normalisation, appropriation

Summary

Taking the example of a multimedia learning environment (*Virtual Cabinet*) originally designed for the learning of English, this article explores the way a local innovation developed in a contextualised research-and-development framework can turn into an institutional learning environment adapted to other universities.
Two aspects related to innovation will be particularly developed : the necessity to respect certain norms in order to permit its exportation to other contexts and the need to follow a certain number of phases that allow its normalisation. The results of a longitudinal study among users are indicators of the on-going normalisation process of the learning environment and of its appropriation by the different actors.
Finally, the study of the "resemiotisation" process undergone by the original scenario when adapted to different languages by the new partners and the analysis of the dissemination process and the subsequent network created around it will be carried on taking into account semiotic and symbolic appropriation.

Key words : multimedia learning environment, innovation, normalisation, appropriation

1. Introduction

Cet article est l'occasion de tirer le bilan du projet *Virtual Cabinet* entamé en 2002 à l'université de Lyon 2 qui a débouché sur la conception d'un dispositif d'apprentissage médiatisé pour l'apprentissage de l'anglais. Le projet *Virtual Cabinet* correspond à une recherche-développement (Manuel de Frascati, 2002), c'est-à-dire qu'il s'articule autour d'une recherche expérimentale sur la compréhension de l'anglais oral, qu'il s'appuie sur le travail d'une équipe pluridisciplinaire et qu'il aboutit à une proposition technico-pédagogique innovante. De plus, cette recherche-développement est contextualisée car elle a été élaborée dans un environnement institutionnel particulier, celui du Centre de Langues de Lyon 2, et à destination d'un public circonscrit, des étudiants de licence non spécialistes, dans la perspective de leur offrir un moyen de développer leurs compétences langagières. Enfin, le fruit de ce projet correspond, selon la typologie de Bonami et Garant (1996), à une innovation marginale, c'est-à-dire qu'elle ne remplace pas l'existant, mais se contente de donner un accès intégré à un matériel langagier riche ainsi que des outils et un dispositif qui transforment la pratique de la compréhension de l'oral en une tâche potentiellement acquisitionnelle (Porquier & Py 2004).

Depuis la finalisation de la première mouture, *Virtual Cabinet* a connu quatre événements importants dans sa trajectoire d'innovation, à savoir sa généralisation à une large communauté d'utilisateurs, son utilisation par des étudiants et des enseignants auxquels il n'était pas initialement destiné, la réinterprétation de son scénario pour d'autres langues que l'anglais par des collègues du Centre de Langues et finalement la conception d'autres environnements basés sur le même patron par des équipes hors Lyon 2.

Nous souhaitons montrer qu'une innovation accroît ses chances d'adoption par les deux classes d'utilisateurs (prescripteurs et apprenants) dès lors qu'elle respecte un certain nombre de normes institutionnelles, pédagogiques, structurelles et technologiques. D'autre part, dans la lignée des travaux de Cros (2001), nous établirons qu'un projet suit un certain nombre de phases qui vont permettre d'apprivoiser l'innovation jusqu'à ce qu'elle soit normalisée et généralisable. Les résultats d'une enquête auprès de plusieurs types d'utilisateurs montreront ainsi comment la cartographie de la satisfaction des utilisateurs (Le Boterf, 2001) constitue un indice de cette normalisation, cette dernière étant la condition pour pouvoir exporter un dispositif d'apprentissage médiatisé vers un autre contexte. L'article se conclura sur les aspects liés à l'appropriation sémiotique et symbolique que nous postulons être des étapes indispensables à la dissémination d'une innovation.

2. Normes et normalisation

Une innovation pédagogique peut être intégrée par une institution dès lors qu'un certain nombre de normes sont adoptées dès la phase de développement. Ces normes obligent les concepteurs à circonscrire précisément les données du problème.

2.1. Normes institutionnelles

La définition des besoins correspond à la première étape de la conception d'une innovation et, dans le cas de l'apprentissage des langues, il va s'agir de prendre en compte le niveau de compétence du public cible et le niveau attendu à la fin de la formation dispensée pour déterminer le contenu et le niveau de complexité des tâches. Cette définition des besoins gagne à prendre en compte les normes institutionnelles (Journal Officiel de l'Education Nationale, Cadre Européen Commun de Références en Langues, référentiel des compétences) pour affiner l'offre pédagogique. De plus, les objectifs visés par l'innovation doivent, autant que faire se peut, converger avec ceux du contexte institutionnel. Ainsi, l'équipe des concepteurs de *Virtual Cabinet* a décidé de mettre l'accent sur la compétence orale après une enquête par questionnaire qui signalait un manque dans ce domaine, mais un soin particulier a été apporté pour se conformer au format du CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur) dont la mise en place était prévue à la rentrée de 2003. Etant donné que le niveau 2 du CLES vise à attester de la capacité des apprenants à "restituer, présenter et défendre [leur] point de vue à partir d'un scénario réaliste[1]", *Virtual Cabinet* propose aux apprenants de consulter trois documents sonores traitant d'une question actuelle de civilisation britannique et de rédiger en ligne un mémo qu'ils envoient à leur enseignant-tuteur, l'objectif annoncé étant d'assister le ministre dans sa prise de décision. Le choix de répondre à des demandes institutionnelles permet ainsi de légitimer les investissements humains et financiers concédés par l'institution.

2.2. Normes pédagogiques

La scénarisation est devenue une norme pédagogique pour l'apprentissage médiatisé (Nissen, 2004). On peut même avancer que le scénario est l'élément qui différencie une ressource d'un dispositif. En effet, un dispositif d'apprentissage médiatisé ne se contente pas de fournir un accès à des ressources authentiques classées par thèmes, par catégories notionnelles

[1] Cf. le référentiel CLES 2 du 26/04/04

fonctionnelles ou catégories grammaticales, mais il propose une cadre narratif dans lequel va s'inscrire l'apprentissage de la L2. Le scénario implique la réalisation d'une tâche principale à travers laquelle les apprenants sont amenés à manipuler la langue, à interpréter des messages et aboutir à une production appropriée. D'autre part, pour jouer son rôle de structurant pédagogique, le scénario doit pouvoir être fragmenté en unités correspondant à des séances de travail pour les apprenants. Dans *Virtual Cabinet*, des tâches de compréhension intermédiaire sont découpées selon le même schéma dans tous les dossiers proposés, suivant ce principe de fragmentation. Enfin, il semble important que le scénario pédagogique choisi n'impose pas un coût trop important pour les enseignants. Ceux-ci sont les prescripteurs et si les contraintes liées à l'utilisation du dispositif (en termes de correction, de fiabilité du système,…) dépassent les gains pédagogiques perçus, celui-ci risque fort d'être sous-utilisé ou disqualifié.

2.3. Normes structurelles et technologiques

Les projets qui ont le plus de chances de répondre à des besoins avérés sont la plupart du temps des projets ascendants[2], c'est-à-dire qu'ils naissent dans un contexte particulier et sont portés par une équipe pédagogique. Toutefois, Mœglin (2005) montre à travers quelques pages saisissantes combien ces projets contextualisés sont fragiles car dès lors que l'initiateur s'en désintéresse (par lassitude, découragement, ou parce qu'il est promu ailleurs), le projet s'essouffle. Pour éviter cette déperdition, un projet de conception gagne à être fortement institutionnalisé.

Un projet est soumis à différentes phases selon qu'il suive une logique ascendante ou descendante. Le projet ascendant naît dans un contexte donné, et, s'il permet d'impulser de nouvelles pratiques dans l'institution, il dépend fortement des personnes en place. Quant au projet descendant, souvent issu de directives ministérielles il prend son essor initial en profitant de l'effet d'aubaine (financement ou cadre de travail), mais peut être vécu par les acteurs de la formation comme une "injonction paradoxale" (Annoott, 1996). Un projet ascendant tel que *Virtual Cabinet*, parce qu'il répond à la fois à des besoins identifiés localement et à des besoins institutionnels plus larges que l'établissement, peut échapper à son seul concepteur et devenir le projet d'une équipe pédagogique, condition de sa pérennisation.

---

[2] Contrairement aux projets descendants tels que le campus numérique qui n'ont qu'un effet superficiel et servent souvent 'à afficher une ambition plutôt qu'à mettre en place une véritable politique sur le long terme.

Enfin, après l'époque initiale des solutions artisanales "sur mesure", issues des pratiques où les formateurs en langue créaient leurs propres supports de cours (cf. Demaizière 2004), on peut désormais observer du côté de la technologie une standardisation des outils utilisés pour la conception. Dans leur cahier des charges, les médiatiseurs vont s'assurer que le dispositif d'apprentissage médiatisé peut par exemple supporter le passage d'un environnement à un autre ou s'adapter à des écrans de taille différente. Plus les règles seront définies en amont, plus le dispositif conçu pourra supporter son essaimage vers un autre contexte.

3. Normalisation

3.1. Les phases conduisant à la normalisation

Au-delà de l'adoption de normes qui rend possible l'essaimage d'une innovation du contexte initial à un nouveau contexte, il convient également de souligner le rôle joué par la dimension temporelle du processus de conception. Cros (2001) a bien montré qu'un projet suit un certain nombre de phases qui vont permettre d'apprivoiser l'innovation jusqu'à ce qu'elle soit normalisée.

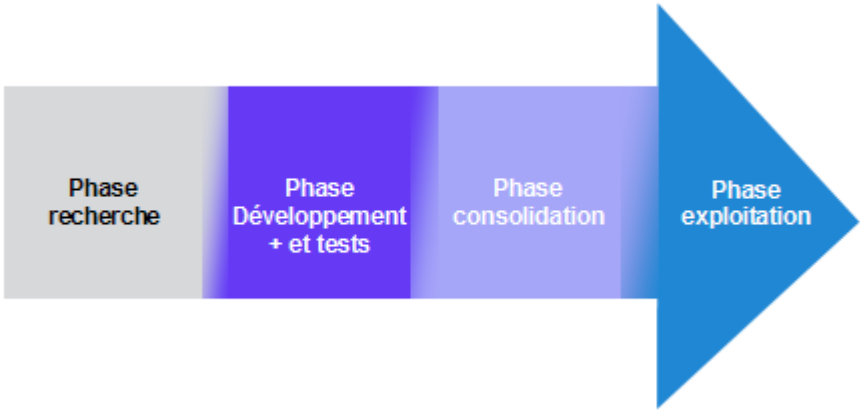

Figure 1: les phases d'un projet de conception

La notion de phase pour un projet est centrale car elle permet d'envisager une temporalité nécessaire pour que se déploie une innovation.

La **phase 1** correspond à la phase de recherche conduite par le groupe restreint des initiateurs (didacticien et médiatiseur). Celle-ci aboutit au développement d'un prototype qui est testé sur un échantillon d'utilisateurs. Ces tests engendrent un certain nombre de redéfinitions et rendent irréversibles la plupart des choix au niveau du scénario. A la fin de cette phase, le cahier des charges est stabilisé.

La **phase 2** correspond à la phase de développement et de mise à l'épreuve. A partir du cahier des charges et du prototype, un certain nombre d'unités sont conçues pour une première exploitation pédagogique. Les unités traversent alors une phase de test avec des enseignants volontaires et auprès d'un large public d'apprenants. Les tests engendrent des redéfinitions pédagogiques, en particulier en ce qui concerne l'accompagnement.

La **phase 3** est une phase de consolidation. Une nouvelle version de l'interface utilisateur est conçue qui prend en compte les retours des apprenants et des enseignants. L'interface tuteur (gestion des groupes par chaque enseignant) et l'interface auteur (moteur pour concevoir une unité) sont améliorées en vue de rendre chaque classe d'utilisateurs aussi autonome que possible. Le nombre d'unités est suffisamment important ainsi que le système suffisamment robuste pour que l'innovation soit testée sur un nombre critique d'utilisateurs.

On arrive en **phase 4** à une phase de stabilisation. Toutes les interfaces sont stabilisées et le projet est alors parvenu à une phase d'exploitation où les changements sont marginaux. Le transfert de compétences est organisé pour que le médiatiseur et le chef de projet ne soient plus indispensables au bon fonctionnement du projet.

S'il est commode de présenter les phases de conception d'une telle façon (cf. figure 1), il convient de ne pas lisser la réalité. Un projet de conception connaît des moments d'imprévu, d'improvisation qui déjouent une méthodologie de conception trop méthodique et qui laisse ainsi la place à la créativité. De plus, les phases empiètent les unes sur les autres et le cycle de conception devrait plutôt être représenté avec des spirales qui prennent en compte les itérations.

3.2. La normalisation auprès des utilisateurs

Avant de repérer quels usages sont construits par les apprenants en interaction avec un nouveau dispositif d'apprentissage médiatisé, il convient d’attendre que le recours à une technologie donnée soit stabilisé, que la banalisation ait remplacé l’enthousiasme ou le rejet, en bref que la nouveauté se soit institutionnalisée.

Nous avons repris la suggestion de Le Boterf (2001 : 475) qui propose de cartographier la satisfaction des utilisateurs (cf figure 2). Cette notion de satisfaction, qui peut être couplée à celle de motivation, devrait donner une idée quant à l’adéquation des attentes des apprenants (en termes de contenus, de méthodologie, d’efficacité) avec les moyens déployés par le dispositif d'apprentissage médiatisé pour répondre à ces besoins.

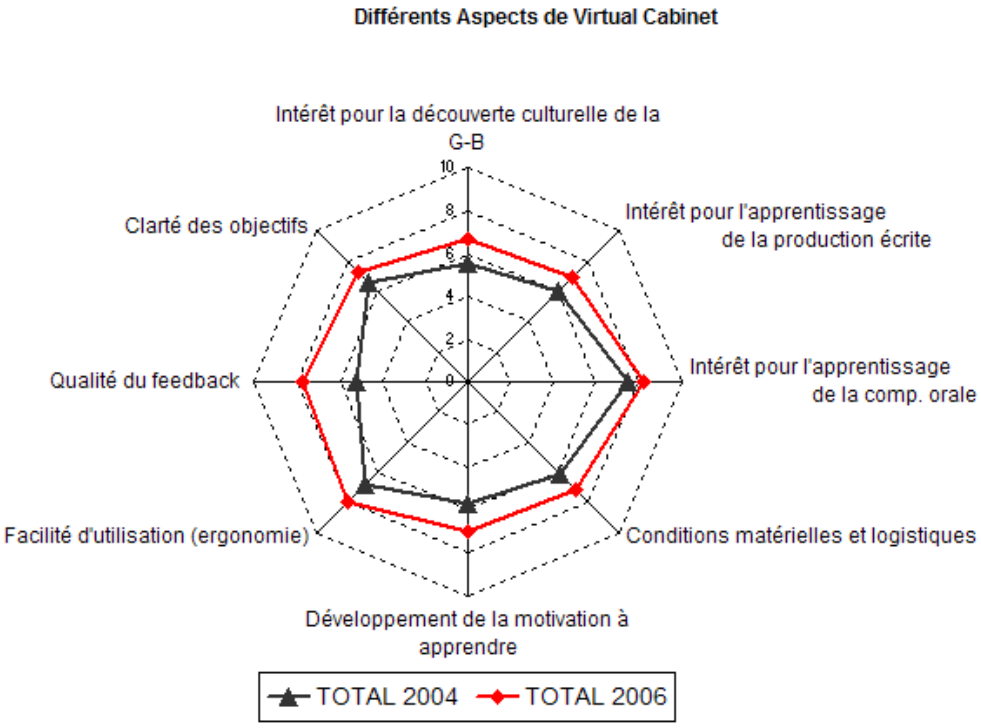

Figure 2 : les indicateurs de satisfaction des utilisateurs

Si l'on compare les usages développés dans deux universités qui ont intégré *Virtual Cabinet* dans leurs pratiques, on constate des disparités dans les évaluations obtenues. Pour ce faire, un questionnaire a été distribué à 99 apprenants en 2004 (au début de la mise en place de *Virtual Cabinet*) puis à 92 apprenants en 2006, une fois les usages stabilisés à l'université Lyon 2, et lors de la phase d'intégration à Lille 3. Rappelons que *Virtual Cabinet* est maintenant utilisé par une masse critique d'utilisateurs dans le contexte institutionnalisé (1700 pour l'année universitaire 2005-2006) où l'offre s'est banalisée tandis que son utilisation est encore expérimentale à l'université Lille 3.

En figure 2, on peut constater une progression dans toutes les rubriques en l'espace de deux ans. Les résultats affichés ne rendent toutefois pas compte de quelques disparités relevées entre le contexte institutionnalisé (Lyon 2) et le contexte d'innovation (Lille 3) en 2006. Nous décrirons donc plus en détails les chiffres les plus significatifs de cet écart entre deux contextes d'utilisation.

Sur une échelle de 0 à 10, le dispositif obtient une moyenne de 7 en ce qui concerne son intérêt pour la découverte de la culture, dans un contexte où le dispositif peut encore être considéré comme une innovation, moyenne qui baisse à 6,5 dans le contexte institutionnalisé. Cette valorisation de l'innovation apparaît également dans l'évaluation des tâches de

compréhension orale qui obtiennent une moyenne de 8,7 dans le contexte d'innovation et seulement 8,1 dans le contexte institutionnalisé.

En revanche, si l'on s'intéresse au cadre pédagogique, la clarté des objectifs pédagogiques est évaluée à 7,4 dans le contexte institutionnalisé, mais n'obtient que 6,9 dans le dispositif dans lequel il vient juste d'être intégré. Ceci est corroboré par le regard porté sur l'accompagnement pédagogique (*feedback*) dont la qualité a nettement progressé depuis 2004 et qui est encore meilleur dans le contexte institutionnalisé (7 à Lyon 2 et 6,7 à Lille 3). Le dispositif institutionnalisé s'est rôdé et les utilisateurs (étudiants ou enseignants) perçoivent de façon plus nette les objectifs visés et les moyens proposés pour y parvenir.

En revanche, les usages sont similaires dans les deux contextes en ce qui concerne le temps nécessaire pour réaliser une unité complète : près de la moitié des apprenants y consacrent entre 2 et 3 heures, tandis qu'un quart d'entre eux travaillent plus de 3 heures, quel que soit le contexte. Les tâches à réaliser nécessitent un certain temps qui n'est sans doute pas lié au contexte, mais bien à la structuration interne du micro-dispositif.

Pour conclure sur l'analyse comparative des usages, l'université qui vient d'intégrer le dispositif localement bénéficie de l'expérience acquise dans le tout premier contexte local.

Quoi qu'il en soit, nous pouvons avancer avec Le Boterf (2001 : 474) que les résultats obtenus par cette enquête sont "à considérer davantage comme des indices que comme des indicateurs". Ces questions mériteraient d'être posées régulièrement aux apprenants afin de visualiser l'appréciation dans le temps et de pérenniser les améliorations apportées**.** Cela souligne qu'une innovation non seulement se développe selon un certain nombre de phases, mais que son adoption par les utilisateurs visés se fait également progressivement.

4. Dissémination et appropriations sémiotiques et symboliques

4.1. Dissémination

Dès lors que l'innovation a fait ses preuves dans un contexte, elle perd son identité d'innovation (Cros, 2001) et sa dissémination peut être envisagée.

La dissémination signifie la propagation des résultats d'une innovation. Le tableau suivant (tableau 1) fait apparaître comment *Virtual Cabinet* a été disséminé à d'autres langues en gardant l'architecture informatique de départ mais en adaptant le scénario à d'autres langues.

On peut constater l'existence de deux phases dans ce processus : extension à d'autres langues dans le même contexte institutionnel (espagnol et allemand développés par Lyon 2) puis extension à de nouvelles langues encore, mais cette fois-ci en dehors de l'institution de départ

(italien développé par Grenoble 3 et FLE développé par Lille 3). La première phase permet de tester la faisabilité de l'exportation tandis que la deuxième valide cette possibilité, en proposant une véritable ouverture, tant du point de vue technique que pédagogique. Les choix pédagogiques sont désormais faits à l'extérieur et de nouveaux besoins techniques peuvent apparaître pour répondre aux envies ou besoins exprimés par la nouvelle équipe. On entre alors dans une phase de négociations et d'adaptation, tout en respectant l'architecture initiale.

Langues	Nom	Provenance	Date de début	Nbre de phases	Nbre d'unités
Anglais	*Virtual Cabinet*	Lyon 2	Septembre 2002	4	18
Espagnol	*Cibergaceta*	Lyon 2	Septembre 2004	3	15
Allemand	*Deutschland Konkret*	Lyon 2	Septembre 2004	2	6
FLE	*Agora-FLE*	Lille 3	Mars 2006	1	1
Italien	*Redazione in rete*	Grenoble 3	Mars 2006	1	1

Tableau 1 : les phases d'un projet de conception

Pour la version espagnole, les phases ont été plus courtes car il y a eu un transfert de connaissances de l'équipe *Virtual Cabinet* vers l'équipe *Cibergaceta.* De plus, la conception de l'interface auteur et tuteur a été économisée car elle était semblable d'une version à l'autre. La phase de négociation mentionnée ci-dessus provoque des tensions entre l'économie et la possibilité de créativité d'une équipe que nous postulons être une des clés de l'appropriation (cf. infra § 3.3.).

4.2. Une appropriation sémiotique

L'adaptation de *Virtual Cabinet* par l'équipe des hispanistes du Centre de Langues est exemplaire car elle montre que l'appropriation passe par une nécessaire réécriture du scénario par la nouvelle équipe de conception. Nous proposons le terme de resémiotisation pour parler de cette réinterprétation des codes du cadre narratif de la version originale vers une nouvelle version. Ainsi, du cabinet ministériel britannique, nous passons au journal en ligne *Cibergaceta* et la tâche ne consiste plus à rédiger un mémo pour une prise de décision, mais de produire un article pour le journal en ligne. La resémiotisation ne transparaît pas seulement dans l'adaptation du scénario et de la tâche principale.

Figure 3: anglicité vs hispanité

En effet, l'analyse de la page d'entrée du site[3] (cf. figure 3) révèle des représentations différentes des deux langues. Les couleurs de la version anglaise se limitent au rouge, au gris et au blanc quand la version espagnole multiplie les couleurs; la page de *Virtual Cabinet* est organisée en triptyque et présente des éléments symboliques du pouvoir britannique qui ne sont pas dénués d'une certaine raideur. Ceci contraste singulièrement avec les choix graphiques dynamiques de la version espagnole et les références culturelles à Picasso, Cervantès et Gaudi. Ainsi, l'adaptation du site d'apprentissage d'une langue à une autre ne se contente pas d'une simple traduction mais implique une appropriation sémiotique par les concepteurs qui vont s'attacher à définir ce qui fait identité pour concevoir un nouveau site véhiculant les valeurs spécifiques à une langue et sa culture.

4.3. Une appropriation symbolique

Les adaptations décrites ci-dessus lors de l'appropriation sémiotique montrent bien qu'une innovation ne peut être "copiée" telle quelle. A l'appropriation sémiotique va s'ajouter une appropriation symbolique du dispositif conçu par d'autres. Différentes stratégies mises en œuvre vont du détournement à l'enrichissement, de la part des enseignants lors du tutorat ou de l'intégration au cours, ou des étudiants dans leur usage du dispositif.

L'appropriation symbolique est encore plus cruciale quand vient le temps de la conception d'autres environnements basés sur le même patron par des équipes hors Lyon 2. C'est ce qui se passe avec deux équipes partenaires Lille 3 et Grenoble 3, l'une pour la version FLE et l'autre pour la version italienne. Ainsi, par rapport au noyau des innovateurs (équipe *Virtual*

[3] L'infographiste a conçu l'interface avec les équipes d'enseignants

Cabinet initiale) interviennent la nébuleuse des contributeurs et le cercle des réformateurs, d'après Cardon (2006). La collaboration initiée en FLE classe l'équipe de Lille 3 dans le cercle des réformateurs. Cette collaboration a obligé le noyau des innovateurs à repenser la structure du dispositif, tant d'un point de vue technique que sémiotique. La volonté de s'approprier de manière active le dispositif, en le détournant presque de ses objectifs initiaux, a conduit à de nombreuses négociations afin de trouver un cadre stable qui convienne aux deux parties. Le développement en italien illustre, par ailleurs, ce qu'on entend par la nébuleuse des contributeurs. Les partenaires apportent leur contribution linguistique au dispositif dont ils ont finalement une appropriation plus passive. L'outil leur convient car la structure technique est prête à être transférée telle quelle; seul le scénario est transposé en italien, en s'inspirant du dispositif développé par l'équipe d'espagnol.

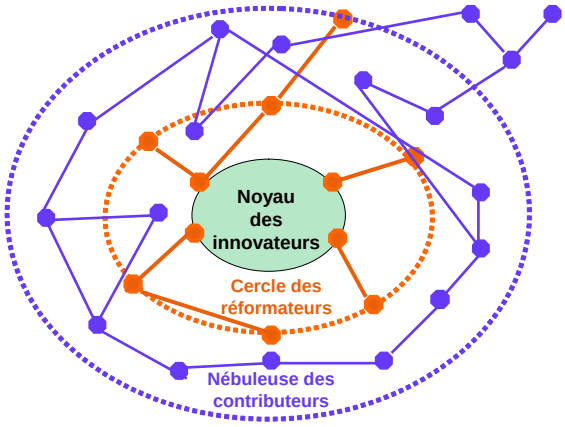

Figure 4 : Les acteurs d'un projet de conception (adaptée de Cardon, 2006)

Il est intéressant de voir que l'appropriation passe par une phase de conflit qui a été étudiée en sociologie de l'innovation. Ainsi comme le note Cros (2001 : 37), " à partir du moment où les innovateurs engagent les autres collègues, alors des perturbations fortes apparaissent et des rapports de force et de pouvoir surgissent violemment. L'innovateur perturbe quand il tend à agir au centre du système". Nous avons pu observer ces rapports de force apparaître, spécialement entre les médiatiseurs et les équipes pédagogiques. Si, comme l'avance Bernoux (2004: 42), "s'approprier un travail, c'est lui donner un sens, pouvoir le négocier et le modifier", alors la période de conflit est co-substantielle à l'essaimage vers un autre contexte. Les négociations peuvent certes sembler une perte de temps, mais elles sont finalement utiles

pour mieux expliciter les attentes de chacune des parties. La rédaction de conventions entre les institutions partenaires permet de mieux définir l'objet : ces artefacts permettent de se mettre d'accord pour assurer une mutualisation sereine.

5. Conclusion

Différentes étapes s'avèrent donc nécessaire pour une décontextualisation réussie. Dans un premier temps, il faut s'assurer de la robustesse du système (nombre de connexions, interopérabilité…) et ancrer l'innovation dans les pratiques de l'institution pour qu'elle se banalise. Il faut ensuite évaluer à étapes régulières pour améliorer constamment et assurer la qualité du système. Il apparaît alors nécessaire de concevoir des scénarios suffisamment malléables pour ménager une place à l'appropriation sémiotique et symbolique. Si le système est trop contraignant, la part de créativité ne peut s'exprimer et bloque l'appropriation nécessaire de la part des nouveaux contributeurs. Par conséquent, les innovateurs doivent accepter de se tenir en retrait pour que l'appropriation symbolique puisse avoir lieu. Toutefois, il faut que les innovateurs, réformateurs et contributeurs se mettent d'accord autour d'un document (charte d'utilisation, convention…) pour réunir des équipes différentes autour d'un projet éducatif semblable tout en accordant un espace au besoin bien naturel de singularisation. Les problèmes juridiques inhérents à la mutualisation et à la conception dans des établissements distincts doivent également être abordés. Chaque projet local repassera par les phases (accélérées et réduites certes) par lesquelles *Virtual Cabinet* est passé afin de valider le nouveau scénario, et ancrer également le dispositif dans les pratiques institutionnelles locales. Toutefois, les nouveaux contributeurs doivent désormais prendre en compte les différents contextes d'utilisation des universités partenaires, au-delà du simple contexte local, différemment de la phase 1 de développement de *Virtual Cabinet*, dont la visée était initialement un usage exclusivement local. Ils veilleront donc en accord avec le noyau des innovateurs à ce que le scénario soit suffisamment ouvert pour convenir à différents contextes institutionnels et puisse être exportable.

En conclusion, il faut donc parvenir à créer un réseau où chacun trouve sa place et contribue à un projet. Cette organisation en réseau correspond à notre façon d'envisager la conception distribuée : pour le didacticien concepteur, il ne s'agit pas de détenir un pouvoir (financier, hiérarchique, symbolique...) mais d'être un passeur, à l'interface entre différentes logiques et différents langages, inscrits dans un contexte mais capable de s'en extraire par intermittence pour pouvoir, ensuite, y agir en connaissance de cause. Il revient alors aux équipes de

réformateurs et concepteurs de poursuivre l'innovation tout veillant à maintenir un réseau de sens autour d'elle.

Bibliographie

Annoot, E. (1996). *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*. Paris : Ophrys.

Bernoux, P. (2004). Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations. Paris : Editions du Seuil.

Bonami, M. & Garant, M. (dir.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement.* Bruxelles : De Boeck.

Brodin, E. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes*", Alsic*, vol. 5, n° 2. pp. 149-181.

Cardon, D. (2006). "Innovations collectives.org". *Sciences Humaines* n°169. Mars 2006.

Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.

Demaizière, F. (2004). "Situer la didactique dans le processus de conception de ressources pédagogiques sur support numérique". *Les cahiers de l'ACEDLE*.

Flichy, P. (2003). *L'innovation technique, récents développements en sciences sociales. Vers une théorie de l'innovation.* Paris : Éditions de la Découverte.

Guichon, N. (2004). " Compréhension de l'oral et apprentissage médiatisé, l'exemple de *Virtual Cabinet ". Les Cahiers de l'APLIUT* – Vol. XXIII – n°1, pp.67-76.

Guichon, N. (2004). "La survie sociale d'une innovation". *Alsic*, vol. 7, pp. 71-83.

Latour, B. (2005). [1987] *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris : La découverte.

Le Boterf, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences*, troisième édition, Editions d'Organisation, Paris.

Manuel De Frascati. (2002). *Méthode type proposée pour les enquêtes sur la recherche et le développement expérimental*. OCDE.

Mœglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs une approche communicationnelle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Nissen, E. (2004). "Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne". *Les langues modernes 4*, pp. 14-24.

Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours.* Paris : Didier.