



HAL
open science

Transmission d'une culture collaborative dans un dispositif de formation continue partiellement à distance

Christine Coutant, Claude Caillet

► To cite this version:

Christine Coutant, Claude Caillet. Transmission d'une culture collaborative dans un dispositif de formation continue partiellement à distance. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00865979

HAL Id: halshs-00865979

<https://shs.hal.science/halshs-00865979v1>

Submitted on 1 Oct 2013

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.



Communication n° 245 – Atelier 18 : TIC moyens d'apprentissages informels

Transmission d'une culture collaborative dans un dispositif de formation continue partiellement à distance.

Christine Coutant, Université de Reims Champagne-Ardenne, doctorante en sciences de gestion.

Claude Caillet, Université d'Auvergne, rattaché au laboratoire CRCGM.

Résumé:

Cette contribution s'inscrit dans le cadre des réflexions sur les dispositifs hybrides dont l'approche pédagogique est essentiellement collaborative. Elle questionne, par le biais de l'analyse d'un dispositif de formation partiellement à distance spécifique, l'importance de la transmission d'une culture collaborative pour que la collaboration devienne une règle de fonctionnement entre les apprenants. L'étude se concentre sur la perception de la collaboration que peuvent avoir des apprenants en formation continue inscrits en master.

Les résultats montrent : qu'il est possible de transmettre rapidement une culture collaborative à un groupe d'apprenants ; que cela suppose, en amont, une formalisation et une orchestration rigoureuse des mécanismes à mettre en œuvre ; mais surtout, que cette culture doit d'abord être portée par l'ensemble des acteurs pour être progressivement adoptée par les apprenants eux-mêmes.

Mots clés : collaboration - culture - formation hybride - formation continue - formation à distance

Cette contribution s'inscrit dans le cadre des réflexions sur les dispositifs hybrides dont l'approche pédagogique est essentiellement collaborative. Le postulat de départ est qu'entre les membres d'un groupe d'apprenants, les échanges, les partages d'activités et l'étude, quasi systématique, de problèmes concrets favorisent les apprentissages. Il s'agit ici d'apprentissages en termes de connaissances visées par des diplômes mais aussi d'apprentissages liés au développement de compétences relationnelles, communicationnelles et à l'organisation du travail. Ceci, dans le cadre de formations partiellement à distance. Autrement dit, cette étude tient compte d'une dynamique de collaboration à distance différente de celle pouvant animer des formations plus classiques et produites uniquement en face à face.

La littérature décrit les difficultés pour mettre en place, dans le cadre de la distance, un système collaboratif aussi bien pour les apprenants que pour les tuteurs. Les conditions de développement de la collaboration ne sont pas toujours maîtrisées. La plupart du temps cela modifie de façon profonde les façons d'apprendre et d'enseigner.

L'objet de cette communication est de mieux comprendre le processus d'acquisition et le transfert des mécanismes de collaboration. Elle vise à proposer des pistes de réflexion pour les concepteurs de dispositifs en ligne. Elle questionne l'importance de la transmission d'une culture collaborative pour que la collaboration devienne une règle de fonctionnement entre les apprenants. Nous formulons l'hypothèse qu'un "esprit" ou une culture collaborative peuvent, dans certaines conditions, être transmis rapidement pour devenir, au sein d'un dispositif de formation partiellement à distance, une norme de fonctionnement. Un « esprit collaboratif » doit être transmis, progressivement s'immiscer pour devenir la règle de fonctionnement de tous les acteurs. La transmission de cet esprit correspond ici à « confier, faire passer dans la possession de quelqu'un » (M.de France) une façon commune, de penser, de générer le partage des activités, des connaissances.

Cet article s'appuie sur l'étude d'un dispositif de formation spécifique fondé sur cette notion de collaboration. L'étude se concentre sur la perception de la collaboration que peuvent avoir des apprenants en formation continue inscrits en master. Le questionnement est le suivant : au bout de deux mois de formation y a-t-il véritablement, dans le cadre de ce dispositif, intégration d'habitudes de travail, routines de fonctionnement et engagement dans les travaux ?

Pour répondre à cette question, nous nous appuyerons, dans un premier temps, sur la littérature afin de mieux cerner, au travers de quelques définitions, les différents concepts et notions utilisés dans cet article (I), nous décrirons ensuite rapidement le dispositif à partir duquel les données de l'étude sont issues (II). Nous présenterons la démarche de recueil des données (III) et les résultats (IV).

I Culture collaborative dans un environnement d'apprentissage: de la notion de collaboration à celle de culture collaborative.

Cette partie a pour objet de revisiter les notions et concepts servant de cadre à cette étude. Partant de la collaboration pour laquelle sera proposée une définition élargie, nous nous attacherons à cerner la notion d'apprentissage collaboratif à distance. La notion de collaboration sera ensuite croisée avec celle de communauté dans le but de se focaliser plus spécifiquement sur les communautés d'apprentissage et la notion de groupe de travail. Ceci, afin de revoir le concept de culture et se demander s'il est possible de transmettre rapidement une culture collaborative à un groupe d'apprenants.

1.1 Collaboration et Apprentissage collaboratif

Le souhait de promouvoir dans l'enseignement supérieur l'apprentissage collaboratif émerge non seulement d'une demande professionnelle mais aussi du courant théorique qui considère l'apprentissage comme une pratique sociale (Kelz, 2009). La plupart des concepteurs de dispositif de formation collaborative à distance mettent en avant le développement, pour les apprenants, de compétences spécifiques de communication et de management. Ils précisent entre autres, que ces compétences sont le reflet de l'évolution de la nature des échanges dans le monde du travail. Le travail dans « l'entreprise » ne correspond plus à une répétition de

tâches préétablies (complémentaires ou dissociées) mais plutôt à un système issu de situations complexes exigeant, dans un environnement collaboratif, des mécanismes de résolution de problèmes intégrant de fait, des techniques de communication, de recherche et de partage d'informations.

Au-delà de cette vision pratique, l'approche sociale de l'apprentissage avance que les individus construisent leur compréhension et créent leurs propres connaissances par l'étude de problèmes concrets (authentiques) situés dans l'activité et dont le sens est discuté lors d'échanges avec les pairs. (Lave et Wenger 91).

Lors de formations formelles, l'apprentissage collaboratif à distance est pensé comme un moyen d'encourager la participation. Il fournit un contexte significatif de partage d'objectifs et de moyens, d'échanges d'idées, d'expériences avec pour objectif de construire et de proposer des réponses communes à des problèmes concrets.

Demander aux apprenants de travailler sur des tâches communes ne suffit pas pour promouvoir la participation et la collaboration. Les apprenants peuvent organiser leurs activités de plusieurs façons. Nous rappelons ici deux formes d'apprentissage que sont l'apprentissage coopératif et collaboratif. Roschelle et Teasley distinguent le collaboratif du coopératif (Roschelle et Teasley 95 cité par Naismith et al, 2011) :

« La collaboration est une activité coordonnée et synchronisée qui est le résultat d'une volonté de construire et de maintenir une conception partagée d'un problème... La coopération implique la division des tâches entre les individus. Chaque participant est responsable d'une partie de la résolution du problème. »

Selon cette approche, la différence entre collaboratif et coopératif se situe au niveau de la notion de partage soit ce partage divise ou distribue les tâches soit il est englobant et chacun s'approprie la tâche à réaliser dans le but d'un traitement collectif. Dans les collaborations fortes, les membres du groupe sont parfois amenés à réaliser des activités par eux même et à assumer, seuls, une partie des tâches. Cette définition de la collaboration proposée par Roschelle est restrictive et risque de nous amener à exclure du champ de la collaboration certaines activités qui ont été divisées en tâches au démarrage de l'action et partagées par la suite pour être reconstruites ensemble.

Baudrit (Baudrit, 2009) reprend la définition des situations de collaboration proposée par Dillenbourg. La situation collaborative met en présence des individus : qui ont un but en commun, plus ou moins le même niveau, un statut proche et se considèrent donc comme égaux. Ils ont la capacité à produire les mêmes actions et travaillent ensemble de manière équivalente à l'activité collective.

Nous ne retenons pas non plus cette approche très contextuelle, liée essentiellement aux environnements éducatifs, présentant un fonctionnement par strate ou niveau de compétence qui, même s'il propose un modèle idéal, restreint de fait le champ de la collaboration.

Nous risquons donc, une définition plus large, plus intégrative de la collaboration:

Au delà de l'activité, la collaboration est avant tout un "état d'esprit", une façon de penser et de concevoir la relation à l'autre permettant à des individus ayant un but commun, de travailler ensemble à la réalisation d'une tâche commune, à la résolution d'un problème posé. Cette façon de penser génère la permanence dans la notion de partage. Permanence, qui se matérialise par une volonté constante de mettre en commun, de façon synchrone ou non, des activités, des pensées ou des connaissances. En ce cas, le mode collaboratif permet, dans son fonctionnement, l'intégration de phases coopératives (division des tâches) ou de travail

individuel. Cette façon de concevoir la relation à l'autre s'acquiert et se transmet. Cela suppose la mise en place, formalisée ou non, de normes, règles et méthodes.

Définir l'apprentissage collaboratif suppose de reprendre la description des interactions décrites par Dillenbourg. Ces dernières prennent place dans un espace de négociation où chacun est amené à discuter et à justifier son point de vue. Les apprentissages dépendent alors des allers et retours entre les pensées individuelles et collectives (Baudrit, 2009). Dans ce contexte, il est sous-entendu que la qualité de collaboration est favorisée par l'échange et, surtout, l'argumentation. L'avantage pour les individus est méthodologique. L'apprenant se doit de justifier ses pré-supposés, d'argumenter, de raisonner et de fournir des exemples. Pour permettre l'échange, les différents participants doivent adopter des positions différentes. Baudrit conclut que du côté de la coopération on trouve l'interdépendance des individus, du côté collaboration les interactions.

Pour être réussie, la collaboration doit être orchestrée. Il y a des problèmes connus avec des apprenants inexpérimentés dans le processus de travail de groupe et la recherche d'informations pour eux-mêmes (Crook 1997 cité par Naismith et al., 2011). La collaboration apparaît comme une façon de travailler, d'échanger qui s'apprend, en autres, par l'expérimentation. Pour mieux comprendre comment s'effectue l'apprentissage de la collaboration, les analyses des communautés notamment virtuelles offrent un cadre d'appréhension des mécanismes de participation, transmission et co-construction de culture commune.

1.2 Apprentissage collaboratif à distance, communauté d'apprentissage et culture collaborative

A distance, les notions de collaboration et de communautés sont de plus en plus associées (Dejean-Thircuir, 2008). « Le terme communauté est en quelque sorte un label de qualité relatif au fonctionnement des groupes, en particulier à l'intensité des interactions qui s'y déroulent. Cette dynamique est susceptible de constituer un double vecteur d'apprentissage : sur le plan motivationnel, en tant que catalyseur de participation et, sur le plan cognitif en tant que moteur de transmission d'une culture... » (Dillenbourg et al, 2003). La culture est entendue ici dans un sens fonctionnel d'adaptation à une tâche et à des contraintes spécifiques. Et, ceci d'autant plus que l'apprentissage collaboratif s'éloigne bien souvent des habitudes d'apprentissage et de l'enseignement scolaire. Selon Rocher (Rocher, 95) « la culture est un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte ». Cette définition souligne que la culture comprend aussi bien des règles observables que des connaissances, idées, sentiments qui sont partagés par une pluralité de personnes. Le nombre importe peu. Elle intègre les groupes restreints. L'important est que ce groupe considère certaines règles de fonctionnement comme idéales ou normales. La dernière caractéristique importante concerne le mode d'acquisition de la culture. La culture s'apprend et se transmet.

Pour revenir aux groupes d'apprenants et pour qu'ils réussissent à travailler ensemble, à distance et de façon collaborative plusieurs critères sont nécessaires notamment : l'intégration

et l'établissement par le groupe ou « l'encadrement »¹ de règles de collaboration, la formalisation au sein des groupes de travail d'un mode de fonctionnement, l'implication de chacun dans la production des connaissances et la participation de tous à la construction de la réponse commune répondant au problème posé. L'idée, dans le cadre de ces formations, est de se rapprocher, au plus près, du fonctionnement d'une communauté en ligne. En d'autres termes, il s'agit de considérer le groupe comme une communauté d'apprenants dont la caractéristique est d'être temporaire et liée à une discipline. Cette communauté dans un contexte éducatif est donc spécifique. Ici le concept principal demeure la participation synonyme d'apprentissage chez Wenger (Guldberg, Macknesst, 2009), mais l'objectif premier est différent. Le but de ces communautés « serait de favoriser l'apprentissage par l'action, les projets collaboratifs ou toute pédagogie favorisant la négociation de sens entre les membres » (Ciussi 2009 ; Henri, Pudelko 2003 ; Audran, Daelle 2009). De plus cette communauté n'est pas pérenne car elle dépend, entre autres, de la durée du programme. Autre différence, dans une communauté « naturelle », la culture est co-construite par ses différents membres. Dans un groupe d'apprenants où l'organisation est formalisée, les règles de collaboration sont initiées et transmises par les encadrants de la formation avant d'être assimilées et remodelées par les différents membres du groupe.

Par rapport à ce cadre de réflexion, nous souhaitons étudier le cas de l'ICSV 2.0 pour vérifier si cette culture collaborative, fondement du dispositif, a pu être transmise aux apprenants. Plus précisément la question traitée est la suivante : Au bout de 2 mois de formation y a-t-il eu intégration d'habitudes de travail, routine de fonctionnement, engagement dans les travaux. En bref y a-t-il eu transmission d'une culture collaborative ?

II Dispositif ICSV 2.0 et contexte de la recherche

Les formations commerciales sur le modèle dit ICSV 2.0 sont proposées au sein de l'institut de commerce du Cnam (ICSV) depuis décembre 2008. Une quinzaine de promotions issues du secteur du commerce en formation continue a suivi une partie du cursus allant du bac+3 à 5. Chaque année de formation correspond à un diplôme (350 à 400 H) qui comprend 6 à 8 unités d'enseignement (UE). L'ICSV 2.0 est une formation hybride qui allie 1/3 de ces enseignements en centre de formation et les 2/3 à distance. Le dispositif est basé sur un principe à la fois collaboratif et transmissif. Pour le décrire rapidement, nous dirons qu'il se décompose en 4 temps (Morrachini, 2011).

- Le premier temps correspond à un apprentissage individuel. L'auditeur acquiert les concepts fondamentaux du cours au travers des séquences vidéos très courtes (15 à 20 minutes chacune).

- Le deuxième temps correspond au travail collaboratif tutoré. Pour chaque UE, des travaux sont réalisés tous les 15 jours de manière collective essentiellement en groupe de 3 personnes. Les travaux sont traités dans un wiki. Ils sont suivis par l'enseignant de l'UE qui joue le rôle de tuteur à distance.

- Le troisième temps concerne les webconférences hebdomadaires. L'enseignant organise un soir par semaine une webconférence avec son groupe dans le but soit de faire un point sur les travaux en cours, soit de lancer un nouveau travail de groupe. Il profite aussi de ce moment pour aborder, si cela s'avère nécessaire, un thème spécifique.

¹ On parle ici des enseignants tuteurs et responsables de la formation

- Le quatrième et dernier temps est celui de la formation présentielle. Un regroupement est organisé une fois par mois au rythme de deux jours consécutifs le vendredi et samedi.

L'innovation pédagogique principale de ce dispositif tient à la modélisation et à la formalisation de l'usage des wikis et des webconférences (Caillet, Coutant, 2010).

L'étude se focalise plus spécifiquement sur les travaux réalisés par les auditeurs. L'objet est d'évaluer l'intégration des mécanismes de collaboration au bout des 2 premiers mois de formation. Le recueil des données a porté sur des auditeurs qui ont démarré ou repris une année du cycle de formation en octobre 2011. Il a été réalisé dans le courant du mois de décembre 2011.

Les auditeurs qui ont participé à cette étude sont issus de 2 classes Master 1 et Master 2 comptant 20 auditeurs chacune. Ils ont tous une expérience professionnelle commerciale au sens large c'est-à-dire en marketing, vente, management ou achat (Coutant, 2006).

Sur les 40 auditeurs observés, 37 sont en activité et 3 sont en recherche d'emploi. La moitié des auditeurs de la classe M1 a suivi l'année passée un L3 dans le cadre du dispositif étudié. Pour le M2, ils sont 3. En revanche, ils sont assez nombreux à venir de formations ICSV en face à face traditionnel.

Présentation des 2 cas d'étude

	Master 1 (M1)	Master 2 (M2)
Unité d'enseignement	Etude de marché	Stratégie - distribution
Travail à réaliser	Cas d'examen	Cas d'entreprise
Taille de la classe	20	20
Nombre de personnes interrogées	17	12
Nombre de groupes interrogés	6	4
Nombre de personnes par groupe	3 ou 4	3
Nombre « d'anciens » issus de formation hybride	10	3
Nombre « d'anciens » de formation en face à face »	0	9

III Méthodologie de l'étude réalisée.

Cette étude repose sur l'analyse des méthodes de travail mises en œuvre par les auditeurs pour co-construire des réponses écrites dans le cadre des travaux de groupe demandés par les enseignants et sur l'analyse leur évolution depuis la rentrée.

Dans un premier temps nous avons sélectionné plusieurs travaux de groupe réalisés dans les wikis. Dans le cadre du Master 1 (M1), le choix s'est porté sur le même travail demandé dans le cadre de la même unité d'enseignement (UE). Le choix de l'UE a été aléatoire. Ce premier groupe a pour particularité d'être composé de 10 « anciens » c'est-à-dire d'auditeurs qui ont suivi le cycle précédent (350H) sous la même modalité pédagogique.

Pour le groupe de Master 2 (M2) les travaux étudiés ont été réalisés sur deux matières (deux unités d'enseignement). Le choix de ces matières a également été aléatoire. La quasi-totalité des auditeurs de cette classe sont « novices » par rapport au travail collaboratif.

Ils proviennent en grande majorité des promotions qui ont suivi l'an passé, le M1 dans les formations en face à face. Ils se connaissaient de fait avant la rentrée.

L'observation s'est faite en deux temps :

1°) Une analyse des données issues de wikis : étude de leur construction, de l'organisation inscrite dans les wikis, du nombre de pages renseignées et des fichiers attachés.

2°) Une analyse des commentaires des auditeurs sur le travail. Il a été demandé aux groupes qui ont réalisé ces travaux d'expliquer comment ils s'étaient organisés pour travailler et produire le travail requis.

L'objectif ici était de dégager, en partant de l'analyse faites par les auditeurs sur leurs actions concrètes (la réalisation de wiki, les échanges à distances, les recherches d'information ...), des constantes dans les évolutions concernant les manières de travailler de façon collaborative. Il ne s'agissait, en aucun cas, d'échanger sur leur représentation du travail collaboratif. En effet, étant fortement impliqués dans le dispositif en tant que concepteurs et animateurs, le risque était que les auditeurs « servent » un discours, quant à leurs actions, qui s'approche de nos prescriptions. En revenant à leurs actions concrètes dans le cadre d'un travail de groupe ce risque se trouvait réduit.

Le recueil d'information a été réalisé courant décembre 2011.

Sur les 20 personnes qui constituent la classe M1, 17 ont été interrogées 3 n'ont pas pu participer aux entretiens de groupe à la date et l'heure proposées.

Concernant le master 2, compte tenu de l'organisation de la formation (2 UE suivies simultanément, un travail à rendre par quinzaine, une réorganisation systématique des groupes à chaque travail..) et de la volonté d'interroger les groupes de travail (sans interroger les mêmes auditeurs plusieurs fois) de 12 auditeurs sur les 20 ont été choisis.

Les 2 auteurs ont utilisé l'outil de webconférence adobe connect et réalisé ensemble la quasi-totalité des dix entretiens de groupe puis les ont retranscrits.

IV Analyse des résultats

Cette partie va permettre d'analyser les traces de collaboration et les indicateurs d'intégration d'un esprit collaboratif.

4.1 Les indicateurs de collaboration dans l'organisation des groupes

Partant de la définition de la collaboration proposée en amont et des données issues du dispositif 2.0, 4 grandes catégories d'indicateurs émergent: l'engagement et la participation (4.1.1), l'utilisation d'outils pour travailler à plusieurs à distance (4.1.2), les modalités d'organisation du travail (4.1.3) et la fréquence des interactions notamment sociales qui entretiennent le sentiment de présence dans la distance (4.1.4).

4.1.1 La participation et l'engagement :

Les auditeurs viennent s'inscrire aux formations volontairement. Ils ont le choix entre deux modes d'enseignement : le mode hybride 2.0 ou le face à face. Avant l'entrée en formation, ils ont été alertés individuellement sur le travail collaboratif et la participation demandée dans

le cadre de ce mode de formation. Il s'agit d'une première phase de sensibilisation sur le travail à distance collaboratif. Le but est de faire évoluer leurs représentations et de les faire adhérer à l'idée que les apprentissages viendront de leur activité collaborative. Bien sûr, il ne suffit pas de prévenir les auditeurs pour que ceux-ci s'investissent. Le séminaire de rentrée (organisé en présentiel) est dédié à une réflexion collective sur le travail collaboratif à distance. L'usage des outils de la formation est formalisé et expliqué aux auditeurs. Chaque mois, une séance de travail réflexif sur la façon de travailler et les problèmes rencontrés est organisée lors du séminaire en face à face.

Les enseignants sont eux aussi sensibilisés à la collaboration et à la façon d'utiliser les ressources et outils dans ce sens. Une vision que l'on peut qualifier de dogmatique du travail collaboratif est diffusée vers les acteurs. Le système global du dispositif est construit pour créer un cadre d'apprentissage culturellement tourné vers la collaboration.

Au delà du prescrit, que peut on dire de l'engagement et de la participation des auditeurs dans les travaux de groupe?

Premier constat, tous les travaux de groupes bimensuels sont réalisés et, ceci, dans les contraintes de temps imposés. Mais le sont-ils avec l'ensemble des membres des groupes?

Au vu des wikis et des entretiens, tous les auditeurs interrogés ont participé aux travaux de groupe. Même si l'investissement n'est pas équivalent entre les membres des groupes, la participation individuelle est réelle. Deux groupes sur les dix ont rencontré des difficultés à collaborer.

Les entretiens ont mis en avant l'impact des "passagers clandestins" sur le travail. Le passager clandestin est un individu qui, par choix, profite du travail des autres sans participer (ou en participant très peu) à l'effort collectif.

La plupart du temps les passagers clandestins sont marginalisés au point parfois d'être exclus par les groupes.

Certains disent devenir passager clandestin "occasionnel" non plus par choix mais du fait d'une démotivation due à un leader devenu trop prégnant, ou à un défaut d'organisation au démarrage du travail de groupe : "chacun travaille de façon isolée et rapporte des masses d'informations impossibles à exploiter". Ils adoptent alors un comportement de suiveur pour ne pas bloquer le groupe.

Tous mettent l'accent sur l'importance de s'organiser au démarrage du travail. Comment s'organise ce travail?

4.1.2 Utilisation d'outils pour travailler à plusieurs à distance

Dans le cadre du dispositif deux outils, principalement, ont été utilisés : le wiki de groupe et skype qui est unanimement retenu pour l'organisation des travaux en synchrone entre auditeurs.

Un premier constat est que l'usage des wikis est fonction de l'ancienneté du groupe et de la caractéristique du travail demandé.

En début de formation le wiki est très utilisé et les règles de fonctionnement associées sont respectées. Les apprenants sont ici dans une phase applicative de découverte et sans recul par rapport à l'outil. Dans un second temps, ils se détachent de l'outil et éventuellement en testent de nouveaux. Puis, au final, dans une troisième phase identifiée grâce aux témoignages des "anciens", ils reviennent à l'utilisation du wiki car il y a un coût cognitif à utiliser des outils

nouveaux et parce que le wiki laisse une trace des activités pour les tuteurs. Les anciens sont ceux qui insistent le plus pour que l'ensemble des travaux soient visibles, déposés sur le wiki et que l'origine des idées soient identifiées. Certains utilisent à cet effet la couleur : "...Les couleurs permettent de différencier les commentaires propres et savoir qui a eu l'idée de quelque chose"... On retrouve ici l'importance de la paternité d'une idée associée à une forme de reconnaissance implicite. Ce constat va dans le sens des travaux réalisés par Rich et Guzdiak (Rich, Guzdiak 2006 cité par Naismith L. et al 2011) qui concluent de leurs études que la participation et la perception de la collaboration au travers d'un wiki sont affectées par le contexte des apprenants.

L'utilisation du wiki dépend aussi du type de travail à réaliser. Si, comme c'est le cas pour les M2, le travail final demandé est un Powerpoint, les auditeurs, d'emblée, vont quasiment tous travailler sur une trame Powerpoint pour finalement l'adresser, parce que c'est plus simple, par mail à l'enseignant.

Les wikis étudiés ont été utilisés de façons différentes en fonction des groupes. Pour les M1, tous les wikis sont renseignés sauf un. Il dispose néanmoins du document final attaché mentionnant les réponses aux questions.

Tous les groupes constitués d'au moins "un ancien" ont une page de wiki présentant l'organisation du travail de groupe. La plupart des wikis sont organisés par question (une page par question) avec les contributions des uns et des autres (souvent dans des couleurs différentes). D'autres présentent une page par rédacteur. Il existe aussi des wikis mixtes avec des pages rédacteurs et thématiques. La présentation par rédacteur n'est pas la conséquence de mécanisme coopératif mais provient de ce que le travail demandé était "tiré d'un sujet d'examen". Les apprenants se sont d'abord testés. Ils ont traité le sujet individuellement avant d'échanger pour finalement rendre un devoir commun.

Les wikis jouent parfois le rôle de forum ou lieu d'échange, on trouve des débuts de réponses aux questions, des annotations, des commentaires, des réflexions. Un point est à noter, il n'y a jamais de suppression du travail d'un apprenant par un autre. La suppression est consensuelle et relève, en amont, d'un échange oral.

Dans le cadre des M2, le wiki est nettement moins utilisé, comme cela a déjà été précisé, l'accent est d'emblée mis sur la forme du document final à réaliser (un PowerPoint). Le wiki ne contient donc parfois que le document final déposé en pièce jointe. Néanmoins deux groupes utilisent le wiki pour préciser l'organisation du travail, les rendez-vous synchrones, les recherches réalisées, les doutes et les points de discussion.

L'utilisation systématique de Skype. Une fréquence élevée des réunions synchrones

Un point à retenir est que les auditeurs utilisent tous, aujourd'hui, skype comme outil complémentaire pour échanger en mode synchrone. Skype est apprécié pour sa capacité à relier les apprenants de façon simple et apporte un autre niveau de compréhension qu'à l'écrit. Il permet de gagner du temps dans les échanges et est décrit comme étant l'outil majeur permettant au groupe de s'accorder sur un point spécifique en évitant les erreurs d'interprétation. «... Le skype est un moment de négociation et d'échange... », «... Il est nécessaire de discuter (par skype) sinon on mettrait un temps fou si on échangeait par mail uniquement... ».

C'est une forme de communication collective proche du présentiel. Pour certains, l'alternance de travaux écrits envoyés par mail ou inscrits sur les wikis avec des échanges par skype

s'avère extrêmement structurante : «... les outils qu'on utilise nous obligent à détailler et à décortiquer toutes les phases de travail. Ils nous obligent à nous structurer. Les échanges sont peut être les mêmes qu'on pourrait avoir autour d'une table. Mais, avec skype, par exemple, il faut que chacun laisse l'autre parler si on veut comprendre...Le fait qu'on commence à discuter, qu'on complète le document ensemble dans un premier temps, qu'on se l'envoie par mail...ça structure le travail. Finalement je trouve cela plutôt mieux...»

4.1.3 Les modalités d'organisation du travail

Même si le dispositif de formation est très formalisé, les méthodes de travail sont libres et donc différentes selon les groupes. Les auditeurs relèvent que plusieurs acteurs émergent des travaux de groupes avec des rôles différents. On retrouve dans chaque groupe les mêmes séquences de travail et la même importance accordée à la notion de temps.

Identification des acteurs

Chaque groupe identifie différents acteurs et rôles. On trouve en amont du travail le déclencheur. C'est celui qui va activer le groupe et le conduire à décider des premières modalités d'organisation. Il est ensuite relayé par un leader. Ce n'est pas systématiquement la même personne. Le « leader » est généralement une personne qui est « à l'aise avec le sujet » ou le thème abordé. Il peut aussi s'agir (c'est plus rare toutefois) d'une personne qui a commencé à travailler avant les autres. Il oriente les débats et le travail en fonction de ses compétences. Son rôle, en principe, n'est pas permanent sauf dans les cas où ce dernier s'impose par tempérament et contrôle à la fois les échanges et le travail. Il est alors souvent générateur de conflit. Dans les équipes équilibrées le rôle de leader peut être tenu à tour de rôle.

« Il y a toujours un leader, quelqu'un qui pige plus vite. Cela change selon les matières ou les activités »

En cas de désaccord ou de manque d'informations. Plusieurs attitudes ont été décelées. Dans un premier cas le groupe se charge de faire des compléments de recherches sur la question et prend rendez-vous pour en discuter à nouveau ou décide de traiter sur le wiki. Dans un deuxième cas un des membres du groupe joue un rôle de médiateur. Dans un troisième cas, celui qui dispose du plus de connaissances sur le sujet est temporairement considéré comme « l'expert » donc les autres se rangent à son avis. Le quatrième cas est celui qui dispose de la plus grande compétence en négociation. Il tranche. Le plus souvent le consensus se fait après discussion et prise en compte de l'avis de « l'expert » du domaine abordé.

Il existe plusieurs phases dans l'organisation du travail dans lesquelles vont intervenir les acteurs qui viennent d'être présentés.

Les différentes phases d'organisation du travail

Une phase vise à organiser et à préparer le premier échange du groupe via skype (usage du mail, téléphone et wiki). Selon les groupes on trouvera un travail écrit ou non pour la préparation du premier échange synchrone. Son objet : gagner du temps et préparer les discussions. Dès lors skype devient le lieu de l'élaboration du consensus.

Les groupes indiquent que, pour chaque travail à rendre par quinzaine, ils se rencontrent en moyenne 3 fois au travers de skype.

Pour chaque skype une synthèse de la séance est réalisée par un ou l'ensemble des membres du groupe (plus rare). A chaque étape de leur discussion les auditeurs affirment qu'un consensus est établi. La synthèse reprend ces éléments intermédiaires de façon structurée. Elle est généralement validée par mail et revisitée lors du skype suivant afin de démarrer un nouvel échange.

Entre chaque skype, les auditeurs travaillent essentiellement de façon individuelle soit sur la même question, soit sur des thèmes différents. Ils rediscutent de leur recherche soit par écrit (dans le wiki, ou par mail) avant d'en parler de vive voix lors du skype suivant.

La notion de temps

La notion de temps est primordiale pour les auditeurs et devient pour tous un critère d'efficacité. Tous les auditeurs utilisent skype pour leurs réunions. Ils estiment consacrer une heure en moyenne à chaque skype en fonction des activités prévues dans le cadre de la réunion.

« On s'était fixé des horaires et des objectifs. Ils ont été respectés pour chaque phase de travail. ..bilan : grosse efficacité ». Les auditeurs estiment efficace un travail de groupe où les objectifs sont tenus.

« Si le groupe est bavard on y passe des heures et des heures ». Les discussions peuvent être intéressantes mais sont considérées comme moins efficaces.

Les auditeurs parlent en efficacité temps et non en termes d'efficacité d'apprentissage. L'apprentissage est lié à un besoin de répondre à un objectif immédiat et identifié dans un temps donné. En outre, la dispersion et l'absence de respect des objectifs entretiennent des relations chronophages voire épuisantes qui influent sur la motivation.

4.1.4 La notion de présence dans la distance

Il y a différents indices de cette présence dans la distance. Le premier indice est la fréquence des interactions entre les auditeurs et entre les auditeurs et les encadrants.

Ces échanges visent à créer un climat de convivialité (échanges de mail d'informations destinés à l'ensemble de la promotion, organisation à distance de la galette des rois, mots d'encouragement, ...).

Les interactions sociales et affectives sont un élément clé. Elles favorisent la collaboration en permettant des échanges symétriques liés à la confiance et à un climat d'aménité. La quasi totalité des groupes a évoqué la nécessité "d'écouter" et de respect de la pensée de l'autre pour que les échanges collaboratifs aient un environnement favorable pour se développer. Cette capacité d'écouter ne semble pas poser problème dans le groupe des M1, en revanche, il semble, compte tenu des retours que le climat des M2 ne soit pas aussi propice à la collaboration. Les auditeurs expliquent cet état de fait par des affinités qui se sont nouées antérieurement dans les classes en présentiel et qui auraient tendance à fermer le dialogue avec les autres auditeurs arrivant dans la promotion.

L'étude des wikis et des entretiens de groupes montrent la mise en place progressive d'un accord autour de la notion de travail collaboratif. Les modes de collaboration, une vision de ce que peut être "l'esprit collaboratif" sont progressivement intégrés malgré des tensions relationnelles qui émergent parfois (Master2) et s'avèrent dans certains cas contre productives.

4.2 Les indicateurs de transmission d'une culture de la collaboration

La première caractéristique d'une culture est que "les manières de penser, de sentir et d'agir sont partagées par une pluralité de personnes...l'essentiel est que les façons d'être soient considérées comme idéales ou normales...".

La transmission d'une culture doit contribuer à créer un groupe spécifique en fournissant des modes de pensées, des connaissances et des idées ...qui vont en quelque sorte "mouler" les personnalités individuelles et permettra au groupe de fonctionner.

4.2.1 La transmission d'une culture collaborative: l'impact de la structure

Dans le dispositif de formation partiellement à distance ICSV 2.0, les notions de partage et de collaboration sont exacerbées par les coordinateurs et les animateurs de la formation : séminaire en présentiel de groupe sur la façon dont on peut travailler à distance, activités denses (2 travaux à rendre tous les quinze jours), l'instauration de rites de convivialité à tous les séminaires présentiel, un bilan mensuel sur la façon dont les auditeurs ont travaillé durant le mois précédent, ...Les auditeurs sont initiés au démarrage de la formation à des méthodes de travail en commun et de partage puis dans le cadre de l'animation sont sans cesse sollicités pour reproduire ces mêmes actions ou méthodes. Ceci génère des perturbations en début de formation. Les auditeurs doivent concilier les attentes des coordinateurs en termes de méthodes, celles des enseignants en termes de rendu et de méthodes et celles des autres auditeurs.

Ces demandes multiples génèrent du stress :

« c'est paniquant ...»

« J'ai toujours en tête notre première séance, je m'applique à le faire mais je n'y suis pas toujours parvenu. Mais, au bout d'un moment, on repère les attentes. C'est un travail personnel. Ça m'a pris plusieurs cas et plusieurs semaines...»

L'apparition d'une micro culture devient visible par la mise en place d'automatismes et d'innovations. En effet, au bout d'un moment la contrainte liée à l'organisation de la collaboration dans le travail est levée. Ceci est particulièrement visible chez les « anciens » c'est-à-dire des auditeurs qui ont suivi une formation selon le même principe l'année précédente.

Les nouveaux auditeurs explorent de nouvelles façons de travailler et « font leur possible pour reproduire la méthode du début de formation » alors que les « anciens » ont intégré une partie de ces contraintes pour les exploiter différemment. Les auditeurs s'imprègnent du dispositif dont les règles deviennent naturelles au fur et à mesure de la formation.

La culture collaborative remplit ici sa fonction psychologique. Elle permet à chacun d'avoir des repères, de s'adapter et d'identifier ce qui lui convient le mieux. En quelque sorte il s'agit de s'approprier cette culture en faisant des choix et retenant la/ les variantes qui va/vont permettre à l'individu de fonctionner au mieux au sein du groupe.

L'intégration du dispositif par les élèves de la classe de M1 s'est globalement bien passée. Les témoignages ne montrent pas de difficultés majeures.

Cela est essentiellement du au fait que, cette année, compte tenu d'un équilibre entre les élèves (10 anciens, 10 nouveaux), un parrainage a été instauré dès le démarrage de la formation en incluant, les deux premiers mois, un "ancien" dans chaque groupe. La mission de cet "ancien" étant de « chapeauter le groupe »

4.2.2 La transmission d'une culture collaborative: l'impact des Pairs

Dans le groupe de Master 1, dont la moitié de l'effectif est composée d'anciens les transferts entre novices et anciens ont été effectifs. Même si l'apparition de nouveaux est considérée « comme une bouffée d'oxygène », « les nouveaux ont changé ma façon de travailler », « d'habitude j'ai tendance à me reposer sur les anciens, là je prends des responsabilités... ». Ainsi, une redéfinition de ces mécanismes par les auditeurs a pu être observée. Autrement dit une dynamique s'est installée : « depuis le début d'année il y a toujours eu un ancien dans les groupes avec lesquels j'ai travaillé. Ca aide énormément d'avoir un ancien avec nous. Au bout de deux mois, je suis à l'aise...».

Dans la classe de M2, pour laquelle aucun "parrainage" n'a été instauré, la collaboration et sa mise en œuvre n'est pas encore une routine et reste encore un facteur anxiogène. Il y a différentes tentatives pour se regrouper, le regret de la période du contact physique, les règles de la collaboration ne sont pas alors totalement intégrées.

4.2.3 La transmission d'une culture collaborative: l'impact sur les comportements

Des formes de collaboration peu à peu identifiées

L'acquisition des mécanismes collaboratifs est très progressive. Elle est directement liée à la répétition des tâches et, dès le début de formation, au renouvellement systématique des groupes pour chaque travail demandé. Ces routines instaurées influent avec le temps sur les comportements des apprenants et leur façon de travailler.

On distinguera trois niveaux mettant en avant des variations dans les manières de faire ou de se comporter: au plan de la formation, au plan social et relationnel, au plan professionnel. Toutefois, l'observation de ces évolutions doit être considérée ici comme des tendances. En effet, les retours d'expérience observés sur ces thèmes ne sont pas suffisamment significatifs en termes de volume. Néanmoins, ces tendances sont issues de propos récurrents. Il est apparu intéressant de les mentionner.

- dans le cadre de la formation on notera plus spécialement des approches plus fines liées à:

la capacité à analyser une situation, la prise de recul face à un événement, les mécanismes de structuration de la pensée "Cela oblige à « manager », à analyser, à synthétiser, à expliquer à l'autre..."

On trouvera encore: la définition des priorités: "on analyse plus vite un sujet, on voit plus les implications, tant en amont qu'en aval, tant pour soi que pour les autres".

La gestion du temps ou bien encore l'acquisition de nouvelles méthodes de travail « Aujourd'hui je suis à l'aise car sur chaque wiki j'ai eu des modes de travail différents et je sais maintenant que j'ai des préférences... »

- Au niveau social/relationnel sont souvent cités: l'augmentation de la confiance en soi, l'ouverture d'esprit, la capacité d'écoute et de façon plus générale "les relations humaines"
- Enfin, au plan professionnel les apprenants (souvent ce sont des anciens qui s'expriment) valorisent plus particulièrement les apports concernant:

la gestion des équipes ("On a appris également à comprendre l'autre, à le « manager », donc, cela nous est très utile"), la capacité de négociation, le travail à distance, la gestion des

conflits “pour gérer des conflits ou tensions l’apport (NDA du travail collaboratif) peut être important. Cela est dû à notre relation aux autres qui a changé, à notre plus grande ouverture d’esprit,...” est également mentionnée la préparation au travail (“on analyse plus vite un sujet, on voit plus les implications, tant en amont qu’en aval, tant pour soi que pour les autres”).

En conclusion

L’exemple de l’ICSV 2.0 montre qu’il paraît possible de, rapidement, transmettre une culture collaborative à un groupe d’apprenants en formation partiellement à distance.

Cela suppose une organisation s’appuyant sur une formalisation rigoureuse des mécanismes collaboratifs au point de créer une véritable culture avec ses normes, règles et modalités de fonctionnement. Dans ce cadre, l’esprit collaboratif doit être porté par l’ensemble des acteurs : encadrants et progressivement apprenants.

Toutefois, pour être totalement convaincu que cette culture a pris racine il faudrait pouvoir observer si les apprenants réussissent à utiliser et transmettre ces notions de collaboration dans un environnement différent de celui de la formation.

Cela fera l’objet d’un prochain travail.

Mail : christine.coutant@yahoo.fr

Mail : cailletc@wanadoo.fr

Bibliographie

Audran J, Daele A.(2009). “La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté”. 23(1), 1-18 Revue de l’éducation à distance. Consulté en décembre 2011 <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/455>

Benchanna A., Brulois V. (2009) « la longue route des possibilités aux usages : le cas d’un e-portfolio de médecine générale » in Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (coord.). Actes du colloque EPAL Echanger pour apprendre en ligne. Grenoble juin 2009.

Baudrit A.(2009), « apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l’atlantique », Carrefours de l’éducation, n°27, p.103-116.

Caby-Guillet L., Guesmi S., Mallard A. (2009). « Wiki professionnel et coopération en réseaux : une étude exploratoire ». Réseaux, n°154, p. 195-227.

Ciurssi, M. (2009). « Etude des processus de socialisation dans les communautés virtuelles d’apprenants ». Revue éducation et formation, n°e-290.

Caillet C., Coutant C. (2010). « Retours d’expérience sur un dispositif de formation partiellement à distance dans le cadre de la formation pour adulte ». Colloque TICE. Nancy.

Coutant, C. (2006). « Le cadre commercial existe-t-il ? ». Congrès des DCF.

Dejean-Thircuir C. (2008). « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d’une communauté dans une activité à distance ». Apprentissage des langues et systèmes

d'information et de communication (Alsic), vol.11, n°1, p 7-32. http://alsic.u-strasbg.fr/v11/dejean/alsic_v11_07-rec2.htm.

Deschryver, N. (2009). « Apprentissage collaboratif en formation hybride », *Revue éducation et formation*, n°e-290.

Dillenbourg P. (2011). « Pour une conception intégrée du tutorat de groupe ». In : Depover C., De Lievre B., Peraya D., Quintin J-J, Jaillet A. *Le tutorat en formation à distance. Perspectives en éducation et formation*. De Boeck. p.171-193.

Dillenbourg, P., Poirier, C., et Carles, L. (2003). *Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ?* In A. Taurisson et A. Senteni (Eds.). *Pédagogies.net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Québec : PUQ. Collection Éducation-Recherche 9, p. 11-48.

France (de) M. Le Freisne, 17, éd. J. Rychner

Guldberg, K., Macknesst, J. (2009). « Foundations of communities of practice : enablers and barriers to participation ». *Journal of Computer Assisted Learning*. p. 528-538.

Henri F., Pudelko B. (2003). « Understanding and analysing activity and learning in virtual communities ». *Journal of computer assisted learning*, n°19, p. 474-487.

Jezeqou A.(2010). «Créer de la présence à distance en e-learning ». *Distance et savoirs*, Vol.8, n°2, p.257-274.

Kelz, A. (2009). « E-learning strategies in technical part-time studies at campus Pinkaffeld : a moderate constructivist approach to learning and teaching ». *International journal of advanced corporate learning*. vol.2, fevrier.

Moracchini S. (2011). « Quand le collaboratif redonne vie à la formation continue pour commerciaux ». *Collaboratif info*. mai.

Naismith L., Leet B.H., Pilkington R.M. (2011). « Collaborative learning with a wiki: differences in perceived usefulness in two contexts of use. » *Journal of computer assisted learning*. 27. p228-242.

Rocher G. (1995). « Culture, civilisation et idéologie ». *Introduction à la sociologie*, chapitre 4,. Montréal: Les Éditions Hurtubise HMH, 3e édition, pp. 101-127 consulté en ligne en février2012

http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/culture_civilisation_ideologie/culture_civilisation_ideologie.html

