



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

**34(2) | 2018
Numéro spécial**

Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique

Claude Springer



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1336>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Claude Springer, « Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(2) | 2018, mis en ligne le 20 juin 2018, consulté le 19 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1336>

Ce document a été généré automatiquement le 19 mai 2019.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique

Claude Springer

1. Introduction

1.1. Posture et écriture : une approche théorique et critique

- 1 Il a semblé nécessaire de clarifier le projet d'écriture qui sous-tend cet article. L'idée de « parcours autour » dénote une déambulation personnelle éloignée de l'idée d'un article scientifique conforme au formatage classique respectueux de l'obligation de neutralité axiologique. Le parcours proposé est envisagé comme une narration à la première personne qui s'appuie sur des moments et des textes remarquables selon un point de vue assumé. Il ne s'agit donc pas d'une recension théorique exhaustive d'articles, rédigée de manière neutre, ni d'une étude praxéologique sur les mérites et les limites d'une nouvelle approche méthodologique. S'intéresser à la notion d'apprentissage collaboratif revient à positionner l'étude de la notion au niveau macro de l'éducation, c'est-à-dire au niveau des valeurs sociétales en matière d'éducation. Une première question permet de situer globalement l'idée de ce parcours : l'apprentissage collaboratif n'est-il qu'une simple alternative à l'apprentissage individuel et collectif qui caractérise le système éducatif ? N'implique-t-il pas au contraire une autre vision de l'éducation ?
- 2 Cet article, fondé sur des expériences, des convictions, mais aussi divers écrits philosophiques et scientifiques, s'inscrit dans la recherche théorique (Van der Maren, 1996 ; Martineau, Simard et Gauthier, 2001). Pour ces derniers auteurs, ce type de recherche vise à « produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques » (p. 4). Il s'agit d'une lecture constructive et progressive qui consiste à formuler des

représentations plausibles et cohérentes d'un paysage conceptuel. Chemin faisant, le parcours notionnel revisite certains apports théoriques majeurs, selon des choix personnels, afin de jauger une notion multiforme et complexe, afin d'apporter quelques éclairages sur les zones d'ombre et sur les enjeux sociétaux. Gohier (1998) disait que ce type de posture et d'écriture peut sembler subjective et militante dans la mesure où la communauté scientifique en éducation est formée, pour une large part, « à la recherche expérimentale sous-tendue par une vision positiviste de la science » (p. 267). L'approche critique de l'École de Francfort (Benjamin, 1940/2000) rejetait l'optique positiviste qui prétend analyser le social en toute neutralité. Étudier une notion à enjeu social peut difficilement faire abstraction des valeurs éducatives et culturelles, et en ce qui me concerne, des valeurs du chercheur. À partir de cette posture, d'autres questions surgissent. Une recherche qui se bornerait à une simple description des (nouvelles) méthodologies aurait-elle un réel intérêt scientifique et social ? Ne peut-on pas, comme Benjamin l'avait montré pour l'industrie culturelle (Springer, 2016), se demander si les nouveaux environnements d'apprentissage qui mettent en avant l'aspect massif et un certain aspect collaboratif ne constituent pas les fondements de la nouvelle industrie éducative ?

1.2. De quelques évolutions en pédagogie universitaire et scolaire

- 3 L'université est en train de suivre le mouvement des compétences et met en avant la nécessité de développer une « nouvelle » pédagogie universitaire (De Ketele, 2011). On souligne l'inadéquation de l'enseignement magistral fondé sur la transmission des savoirs et de la culture avec comme conséquence un décrochage important des étudiants et une inadaptation sociale. De même, dans le cadre de l'école, les réformes récentes visent à fournir un socle fondamental de connaissances et de compétences permettant à chaque jeune de mieux évoluer et s'adapter à un monde incertain. Ainsi, les instructions pédagogiques institutionnelles françaises ont troqué l'exercice classique (ou tâche simple) contre la tâche complexe, dite tâche sociale, qui devrait constituer la nouvelle unité didactique. *Eduscol* (portail national d'informations et de ressources à destination des professionnels de l'éducation du ministère de l'Éducation Nationale) définit celle-ci de la manière suivante : « La tâche complexe est une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...). Elle fait donc partie intégrante de la notion de compétence. » On part du constat que dans la vie réelle toute situation sociale est complexe et peut difficilement se découper en tâches scolaires simplifiées que l'on pourrait résoudre une à une. Même si cette nouvelle approche pédagogique affirme s'appuyer sur des situations complexes tirées de la vie réelle, l'approche par tâche se définit avant tout comme une simulation à des fins scolaires dont l'objectif est de donner du sens aux apprentissages scolaires. Dans l'approche par compétences, telle que définie par Roegiers (2003) par exemple, on met les élèves en situation de résolution de problèmes concrets. C'est une « situation cible » qui doit leur permettre de réinvestir ce qu'ils ont appris mais surtout de mobiliser des compétences et des ressources diverses pour résoudre un problème. La pédagogie universitaire semble vouloir s'inscrire dans ce « nouveau paradigme » des compétences (Chauvigné et Coulet, 2010, p. 15).

1.3. Une certaine prise en compte du collaboratif et du projet

- 4 Si l'on souhaite prendre en compte « la vie réelle » des jeunes, ne faudrait-il pas se tourner vers le web social qui constitue l'espace privilégié par la jeunesse ? Travail et apprentissage collaboratifs sont devenus en effet des termes familiers, tout comme l'économie collaborative qui fonctionne sur l'idée d'échange et de mutualisation. Le projet est omniprésent : projet d'innovation, projet design, etc. En France, l'Éducation Nationale a proposé différents dispositifs fondés sur le projet collectif et interdisciplinaire : travaux personnels encadrés, itinéraires de découverte, et plus récemment les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires). La réforme du collège de 2016 précise que « les EPI doivent permettre de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective ». La démarche de projet est clairement explicitée, la référence à la vie réelle disparaît au profit d'une « réalisation concrète ». Par contre, la collaboration demeure optionnelle (individuelle ou collective). On précise également qu'il est important de développer le numérique, la participation (la collaboration ?) et l'esprit créatif. Ces précisions indiquent que la démarche de projet transcende les disciplines, qu'elle s'appuie sur la collaboration entre les élèves et qu'elle vise l'interdisciplinarité et la littératie numérique.
- 5 Mais en quoi la tâche complexe se différencie-t-elle du projet ? Aux États-Unis, « la méthode du projet » de Kilpatrick (1918) occupe une place importante en pédagogie. Cet auteur définit le projet comme « wholehearted purposeful activity carried on amid social surroundings » (p. 5). Il constitue une expérience sociale et non pas une simulation ou une préparation aux situations de la vie quotidienne. Kilpatrick (1918) inscrit le projet dans et pour une école démocratique avec un enseignant qui ne cherche pas à contraindre les élèves à apprendre ce que le programme officiel impose. Le projet n'est donc pas une procédure, une démarche programmée, mais une formation pour une éducation progressiste. Nous retrouvons les fondements des pédagogies actives en Europe. Le projet ainsi défini s'oppose à une conception didactique soigneusement ordonnée, à l'instruction en tant qu'injonction à apprendre et à faire.

1.4. Déroulement du parcours notionnel

- 6 Ces éléments introductifs permettent de souligner la réalité du changement pédagogique à l'université et à l'école. Je propose tout d'abord de tisser les liens historiques qui me semblent rapprocher les théories sollicitées aujourd'hui, en particulier grâce au web social, avec les théories fondatrices de l'éducation nouvelle. En 2016, la thématique de la journée d'études de Neuchâtel ayant été consacrée à la place du collaboratif en enseignement des langues, j'interrogerai deux dictionnaires récents en didactique des langues pour voir si ces fondamentaux sont pris en compte. Une analyse d'un extrait de manuel de français langue étrangère servira de support pour montrer les limites de l'approche retenue (approche par tâche) et l'utilisation trompeuse de termes autour de la collaboration et de la créativité liés au projet. Il s'agira alors de se tourner vers les définitions majeures concernant l'apprentissage collaboratif à distance, en particulier la définition princeps de Dillenbourg (1999) et la définition actuellement dominante d'Henri et Lundgren-Cayrol (2003) pour la formation à distance. Ces différentes étapes

permettront de lever certaines ambiguïtés entretenues autour de l'apprentissage collaboratif pour redonner à cette notion sa dimension progressiste et citoyenne.

2. Apprentissage collaboratif : filiation et première approche

- 7 Ce parcours notionnel tente dans un premier temps de renouer différents fils historiques pour mettre au jour les constituants incontournables permettant de dessiner quelques pistes. Sans entrer dans le labyrinthe de l'histoire, je propose de souligner la filiation qui unit le web social à l'éducation nouvelle. J'ai retenu trois emblèmes (l'Émile, la Coopérative et la Toile) pour esquisser une première approche. La définition de Dillenbourg (1999) complète cette esquisse et devrait nous fournir un cadre théorique suffisant pour la suite du parcours.

2.1. De l'éducation nouvelle au web social : filiation et emblèmes

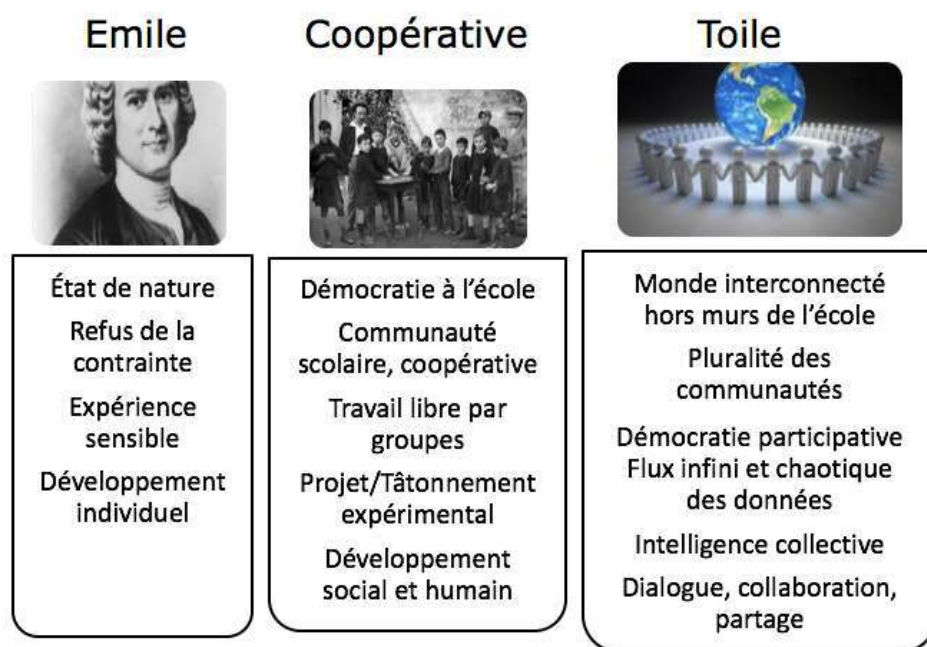
- 8 Une partie de la pédagogie du 20^e siècle a été marquée par l'éducation nouvelle. Les traces de cette histoire sont toujours visibles puisque certaines écoles alternatives continuent à revendiquer l'héritage de Freinet, Montessori et d'autres. Plus récemment, grâce à l'essor du web social du début des années 2000, les pistes de collaboration virtuelle ont connu un développement considérable. Cette nouvelle dynamique connaît par ailleurs des théorisations importantes, par exemple les définitions de la cyberculture (Lévy, 1994) et la nouvelle théorie d'apprentissage, le connectivisme (Siemens, 2004 et Downes, 2012, 21 mai). Les propositions de ces chercheurs sont fortement marquées par une méfiance en ce qui concerne la formation institutionnelle jugée trop sclérosante et par une vision militante de la collaboration en réseau.
- 9 Nous pouvons retenir quelques figures qui ont marqué ce qui constitue pour moi un héritage socioculturel qu'il est important de garder en mémoire. De manière schématique, nous avons à un extrême la figure emblématique de Rousseau avec aujourd'hui, à l'autre extrême, une nouvelle dynamique insufflée par le web social. Entre ces deux points arbitraires, nous pouvons relever, sans viser l'exhaustivité, des personnages influents qui sont toujours présents d'une manière ou d'une autre (Dewey, Piaget, Vygotski, Rogers, Freinet, etc.).

Figure 1. De Rousseau au Web social



- 10 Cette filiation peut être synthétisée par trois emblèmes complémentaires, trois valeurs culturelles qui enrichissent l'image que l'on peut avoir de l'apprentissage collaboratif.

Figure 2. Les trois emblèmes de l'apprentissage collaboratif.



- 11 L'Émile. On peut retenir de Rousseau l'idée d'une éducation qui croit en la capacité de chacun à se développer en harmonie avec la nature. L'enfant est doté d'une autonomie et d'une intentionnalité suffisantes pour faire des choix. Pour lui, le rôle de l'éducation devrait consister à développer une personnalité capable de s'affranchir, de se libérer des inévitables contraintes sociales. C'est l'expérience et l'intérêt du moment qui construisent un homme libre. Rousseau révèle le paradoxe de l'éducation avec d'un côté le risque de rendre chacun conforme et esclave et, d'un autre côté, l'impérieuse nécessité de rendre chaque futur citoyen autonome et libre.

- 12 La Coopérative. La Coopérative de Freinet met en valeur l'égalité, la communauté, la démocratie, la citoyenneté. On retrouve l'approche d'apprentissage par le travail de Pestalozzi. L'objectif est politique et vise à changer l'école et la société. Il est indispensable de laisser une liberté suffisante pour permettre à chacun de se développer dans l'harmonie du groupe. La démarche choisie est celle de la cogestion et du tâtonnement expérimental. Pour Rousseau et Freinet, le développement personnel est une priorité, mais pour Freinet ce développement ne se conçoit qu'au sein d'un collectif démocratique représenté par la coopérative. Cette philosophie progressiste est proche de celle de Kilpatrick (1918).
- 13 La Toile. La Toile représente un monde en réseaux, un monde rhizomique. Elle héberge et favorise la constitution de communautés multiples et multiformes. Le web social constitue un formidable espace de socialisation qui symbolise la nouvelle société numérique. Les informations sont infinies et coulent dans un flux constant. Le fait de pouvoir dialoguer, collaborer, partager invite à penser à l'éclosion d'une intelligence sociale qui dépasse la simple somme des intelligences individuelles connectées. La Toile est constituée d'une multitude de liens qui sont tissés par chaque participant au sein de communautés à géométrie variable. La Toile est une synthèse inattendue des deux emblèmes précédents.
- 14 Ces trois emblèmes sont constitutifs de la notion d'apprentissage collaboratif au 21^e siècle. Ils renvoient à trois caractéristiques incontournables : intentionnalité, collaboration et réseaux. Cette première esquisse met en lumière la volonté de changer l'école, d'opter pour une autre approche idéologique. La notion d'apprentissage collaboratif ne peut être réduite à la simple définition d'une nouvelle approche pédagogique puisqu'elle existe depuis bien longtemps et qu'elle n'est que la pointe visible d'une volonté politique démocratique.

2.2. Première approche définitoire de l'apprentissage collaboratif

- 15 La notion d'apprentissage collaboratif est complexe étant donné que le social est un fondement essentiel de ce type d'apprentissage. Il y a nécessairement ambiguïté et divergences d'opinion dans la mesure où la plupart des recherches en éducation s'inscrivent dans l'optique de l'apprentissage cognitif individuel et ne tiennent pas compte de l'impact social (collaboration) et de la cognition sociale (réseaux). Dillenbourg (1999) a proposé une définition intéressante (et provocatrice) qui rend possible un nécessaire recul par rapport à la notion. De manière générale, on pense que le passage à des relations plus horizontales, que l'on trouve dans les regroupements d'élèves, implique une forme d'apprentissage collaboratif. La définition de Dillenbourg (1999) pourrait le laisser entendre : « collaborative learning is that it is a *situation* in which *two or more* people *learn* or attempt to learn something *together* » (p. 1).
- 16 Cette définition succincte, équivalente au plus petit dénominateur commun du collaboratif, permet de poser le problème. Une interprétation limitative paraît justifiée : toute situation scolaire qui implique plusieurs élèves serait nécessairement de type collaboratif. La caractéristique principale est alors le groupe, on parle de travail coopératif ou collaboratif, selon le type de fonctionnement du groupe. Pour neutraliser ces différences de fonctionnement, d'aucuns choisissent de parler de collectif, terme jugé plus neutre (par exemple, George, 2001). Mais cette interprétation minimaliste reste à la surface de la notion. Dillenbourg (1999) invite à aller plus loin et à réfléchir à ce qui est

entendu par « apprentissage » et par « collaboratif ». Un questionnement plus poussé s'impose. Ne s'agit-il pas de préciser quels sont les mécanismes spécifiques à l'apprentissage collaboratif ? En quoi celui-ci diffère-t-il de l'apprentissage individuel ? L'intelligence n'est-elle qu'affaire individuelle ou peut-elle être aussi sociale ? Sans entrer dans les détails, l'auteur retient trois éléments qui caractériseraient l'apprentissage collaboratif : la communauté, le contrat social (la division du travail) et la culture partagée.

- 17 La communauté. Le groupe n'est pas simplement une somme de participants, un regroupement de deux ou plus. Il est essentiel de le considérer comme un système cognitif qui fonctionne à part entière. L'unité d'analyse pour l'apprentissage collaboratif est de ce fait la communauté et non pas l'individu isolé ni même un groupement de personnes.
- 18 Le contrat social. Dans l'enseignement traditionnel, c'est l'enseignant qui conçoit des activités et décide de l'attribution des rôles. La division du travail repose sur un contrat didactique non négocié par les élèves. Le fait de travailler à deux ou en petit groupe fait partie d'une prescription pédagogique. Dans l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage est fondé sur un contrat social entre les membres d'une communauté en devenir. Une consigne, même parfaitement définie, ne peut ni dicter ce type de contrat ni imposer et prévoir des actions futures. En tant que membre d'une communauté, l'individu doué d'autonomie et d'intention contribue grâce à ses compétences à la réalisation d'un projet commun. La communauté lui permet de s'épanouir et de se développer.
- 19 La culture partagée. La situation de collaboration ne peut de ce fait être décrétée, elle émerge du dialogisme qui lie la communauté. La négociation est permanente puisqu'il s'agit de trouver des solutions partagées. Pour cela, il est indispensable qu'un climat de confiance s'installe, avec un respect mutuel et une symétrie entre les partenaires pour rendre possible la prise de conscience des buts de chacun. Les incompréhensions nécessitent des élucidations, des explications, des justifications, des reformulations qui génèrent des apprentissages socioculturels. Ces mécanismes sociaux aboutissent à une culture partagée qui se complexifie peu à peu. Celle-ci est nécessaire à la conception et à la création d'une œuvre originale.
- 20 Ces éléments de clarification complètent nos trois emblèmes et la filiation esquissée. Ils permettent d'affirmer qu'il ne suffit pas de réunir plusieurs élèves en groupe, ni même de leur fixer une tâche commune (comme le fait l'approche par tâche) pour que la situation d'apprentissage soit potentiellement collaborative.

2.3. Quatre interrogations

- 21 Lorsque l'on s'intéresse à la question de l'apprentissage collaboratif une première question doit être posée : quelles sont les relations entre développement individuel et développement social ? Cette question renvoie bien entendu à Rousseau et Freinet, aux deux premiers emblèmes, mais également aux caractéristiques définies par Dillenbourg (1999) et au troisième emblème du web social. On ne peut réduire l'apprentissage au développement individuel, l'apprentissage est aussi et surtout social, il suppose la relation à l'autre. L'apprentissage collaboratif pose l'autonomie et l'intentionnalité de l'individu (Rousseau) qui ne peut se réaliser qu'au sein et grâce à une communauté démocratique (Freinet). Chacun peut se développer au sein de communautés en réseaux porteuses d'intelligence sociale (le Web social).

- 22 Une deuxième interrogation revisite la cognition. Quelles sont les relations entre l'intelligence individuelle définie par le cognitivisme et le constructivisme et l'intelligence sociale que nous retrouvons dans le socioconstructivisme de Vygotski et le connectivisme de Downes et Siemens ? On estime généralement que l'intelligence individuelle se développe selon des phases quasi universelles et qu'elle nécessite la présence de l'enseignant ou d'un tuteur. L'apprentissage collaboratif postule que le développement de l'intelligence individuelle se conçoit dans le cadre d'une cognition sociale plus large portée par une communauté.
- 23 Enfin, la relation sociale est au cœur de la notion d'apprentissage collaboratif. La relation pédagogique se limite-t-elle à des interactions professeur ou tuteur et élève(s) ? Généralement, on envisage une relation asymétrique avec un maître ou un tuteur dominant et un élève dominé, ou pour le dire autrement un expert et un novice. C'est la relation caractéristique de l'institution scolaire, celle de l'enseignement transmissif. La recherche s'est largement intéressée à ce type d'interactions scolaires (en classe et à distance). Pour l'apprentissage collaboratif, la symétrie/complémentarité des relations sociales ainsi que le dialogisme inhérent à ces relations jouent un rôle essentiel.
- 24 Ce questionnement renvoie aux différentes théories actuelles en psychologie cognitive (par exemple : l'approche psychosociologique de Perret-Clermont, Doise et Mugny, 1976 ; l'apprentissage contextualisé de Lave et Wenger, 1991 ; l'apprentissage social de Bandura, 2001). On comprend que la notion d'apprentissage collaboratif soulève clairement la question de la finalité de l'éducation. Quel type de citoyen voulons-nous former ? L'éducation nouvelle rejetait une éducation qui enferme et brime la personne. L'institution, comme l'ont décrit Bourdieu et Passeron (1970), avec une école orientée vers la reproduction des élites, et Foucault (1975), avec une école comme institution de surveillance et de punition, penche vers la formation d'une personne obéissante, docile, adaptée au système. La notion d'apprentissage collaboratif nous positionne dans une autre idéologie sociétale qui opte pour le développement de chacun et la formation de personnes autonomes et critiques au sein de communautés. La finalité de l'apprentissage collaboratif renvoie ainsi à l'émancipation et à la « conscience libérée » (Freire, 1974) au sein d'une institution démocratique et progressiste (Kilpatrick, Freinet et Dewey).

3. Didactique des langues (DDL) : quelle prise en compte de la notion d'apprentissage collaboratif ?

- 25 Il s'agit d'aborder une nouvelle étape de ce parcours en nous appuyant sur le cadrage qui vient d'être présenté. La DDL a-t-elle, et comment, pris en compte l'apprentissage collaboratif ? Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001) a insufflé une nouvelle orientation fondée sur une approche de l'action sociale. Cette entrée du social (Springer, 2009), connue sous l'appellation de « perspective actionnelle », devrait légitimement placer l'apprentissage collaboratif au cœur du renouveau didactique en langues.

3.1. Dictionnaires de didactique des langues : quelle place pour la notion d'apprentissage collaboratif ?

- 26 Une première analyse peut être réalisée à partir des deux dictionnaires récents post-CECR. Prenons pour cette analyse les termes qui sont souvent liés à l'apprentissage collaboratif : Projet, Pédagogie du projet et Collaboration, Apprentissage collaboratif.
- 27 Le *Dictionnaire de didactique du français*, dirigé par Cuq (2003), comporte différents articles rédigés par des didacticiens francophones. Les termes Projet ou Pédagogie du projet et Collaboration ou Apprentissage collaboratif sont absents. Le terme Groupe renvoie à celui de Classe. La notion d'apprentissage collaboratif n'a pas été jugée pertinente pour figurer dans ce dictionnaire. On pourrait en conclure que la DDL post-CECR ne s'inscrit pas dans la filiation que nous avons présentée. Pour le dire de manière plus abrupte, la didactique des langues maintiendrait une visée transmissive.
- 28 Le *Dictionnaire pratique du CECR* de Robert et Rosen (2010) passe à la loupe les mots-clés du CECR. Il devrait nous permettre de vérifier ce constat en allant au cœur du CECR. Pour Projet et Pédagogie du projet, les auteurs relèvent une association avec Projet de l'apprenant, projet de travail. Ils soulignent que ces termes ne sont pas définis dans le CECR. Le terme Collaboration est absent tout comme apprentissage collaboratif. Ce dictionnaire confirme que l'apprentissage collaboratif n'est pas au cœur des préoccupations didactiques du CECR. La perspective actionnelle est avant tout d'ordre sociolinguistique, même si l'apprenant en langues est considéré comme étant un acteur social.

3.2. Approche par tâche : qu'en est-il de la nouvelle séquence pédagogique en didactique des langues ?

- 29 Une lecture complémentaire, plus didactique, s'avère indispensable. Initiée par le CECR, la perspective actionnelle s'appuie sur l'approche par tâche introduite par les didacticiens anglo-saxons pour renouveler la méthodologie communicative (Ellis, 2003 ; Nunan, 1989). La nouvelle séquence didactique offre de possibilités de relations horizontales élèves-élèves, c'est-à-dire une nouvelle division du travail qui permet de donner une place plus importante aux apprenants. Il est intéressant de noter que le courant de l'approche par compétences en pédagogie générale n'a pas été la référence pour la DDL. Nous retrouvons par contre une similitude avec la tâche complexe dont nous venons de parler. Comme pour la tâche complexe, il s'agit de proposer des tâches communicatives de la « vie réelle » qui vont solliciter en priorité les contenus langagiers. Le CECR parle explicitement de « faire semblant communicatif ».
- 30 Ces propositions pédagogiques orientées tâche peuvent faire penser à la notion de situation-problème que Meirieu (1987) rattachait à l'Émile de Rousseau et à l'éducation nouvelle, c'est-à-dire à l'apprentissage expérientiel. Cependant, dans le cas de la DDL, la séquence pédagogique comporte d'une part des tâches intermédiaires, qui introduisent les contenus jugés indispensables, et, d'autre part, une tâche finale qui doit permettre de réinvestir ce qui a été appris (voir Demaizière et Narcy-Combes, 2005 ; Guichon, 2006). Généralement, la mise en groupe relève plus du contrat didactique imposé par l'enseignant que du contrat social défini par les partenaires de la communauté. L'enseignant programme en amont un ensemble structuré d'activités de compréhension,

de production et d'interaction pour certifier des compétences. La procédure formatée empêche dans ce cas les apprenants à exercer réellement leur liberté et leur créativité.

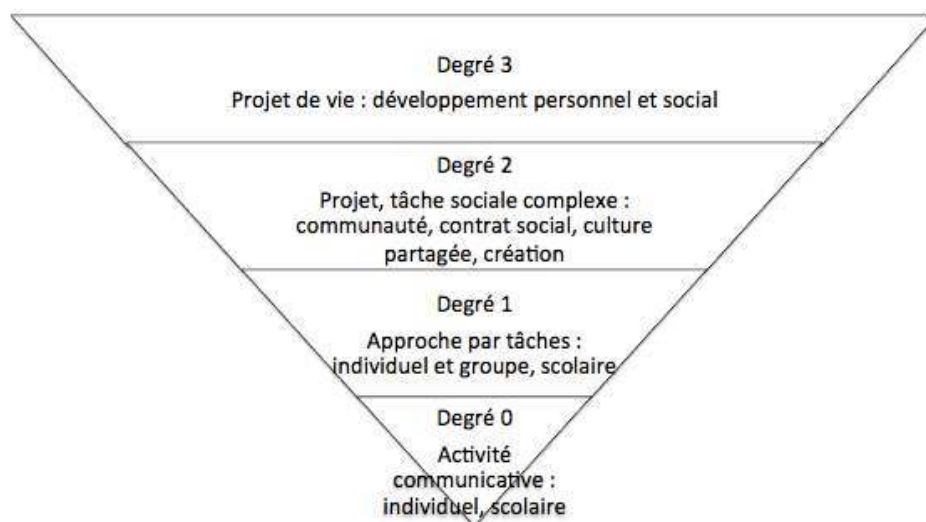
3.3. Analyse d'un exemple de tâche finale tiré d'un manuel de FLE : simple travail de groupe ou réel apprentissage collaboratif ?

- 31 Certains manuels nomment la tâche finale « mission » ou « projet ». Dans le manuel de français langue étrangère *Alter Ego 3* (niveau B1, Dossier 4, p. 71), la tâche finale propose d'exploiter la créativité des élèves : « À vos créations ! ». La situation définie demande de « composer la une de votre journal du jour et préparer un flash d'information pour le présenter à la radio ». Sans autres consignes, cette situation est bien une tâche complexe et pourrait permettre la mise en place de groupes qui vont produire des réalisations concrètes différentes et originales. Or, les élèves sont incités à suivre strictement les différentes étapes de la consigne (« Collectez des informations, photos... », « Posez-vous les questions suivantes... »). Ils vont par conséquent suivre une feuille de route et appliquer les modèles appris en amont dans les tâches intermédiaires.
- 32 Si nous reprenons Dillenbourg (1999), nous constatons la présence d'un groupe constitué de deux élèves ou plus ; les élèves interagissent en vue d'une réalisation. Il y a un collectif et un contrat didactique défini par l'enseignant. Mais cela ne permet pas pour autant de parler de communauté qui évolue librement. L'intentionnalité, la communauté, le contrat social et l'intelligence sociale ne constituent pas les caractéristiques de la démarche imposée. La créativité annoncée est de ce fait réduite, voire inexistante, tout comme l'apprentissage collaboratif. L'aspect collectif n'est en fait qu'un arrière-plan, un accessoire pour développer un apprentissage cognitif individuel de la compétence linguistique chère à la DDL. La communauté n'est pas l'unité d'analyse, l'intelligence sociale n'impacte pas l'apprentissage individuel. Il ne peut y avoir de culture partagée en émergence au sein de la communauté puisque l'enseignant fournit une feuille de route précise qu'il faut suivre. L'approche par tâche en DDL relève ainsi plus du travail de groupe que d'un apprentissage collaboratif. Le discours utilisé, qui semble proche de l'apprentissage collaboratif, est malheureusement trompeur.

3.4. Proposition pour décrypter le discours didactique : les nuances du collaboratif

- 33 Afin d'y voir plus clair, je propose de transposer notre cadrage théorique en plusieurs nuances ou degrés tel que le montre la figure 3.

Figure 3. Les nuances du collaboratif



- 34 On peut distinguer un premier niveau (degré 0) qui concerne les activités scolaires classiques. Les activités de l'approche communicative, mais aussi celles des méthodologies précédentes, illustrent ce niveau. Le jeu de rôle, qui est une forme de travail de groupe (deux personnes), est l'exemple type de l'activité communicative simulée. Bon nombre de manuels en perspective actionnelle continuent de proposer ce type d'activité scolaire. Les exercices/activités ont pour but de vérifier ce qui a été enseigné. C'est le niveau par excellence de la tâche simple (ou exercice) et du travail individuel scolaire. Poser la question de l'apprentissage collaboratif n'a pas de sens pour ce degré. Il n'est pas difficile de transposer cette description aux autres disciplines.
- 35 Le degré 1 est celui de l'approche par tâche (Huver et Springer, 2011, p. 181). Ce degré soulève des divergences d'interprétation. L'approche par tâche, comme nous venons de le montrer, vise l'entraînement aux activités langagières du CECR et du diplôme d'études de la langue française. Il s'agit de travail de groupe, l'entrée individuelle étant privilégiée. L'évaluation certificative vise la maîtrise des niveaux de performance linguistique. On ne trouve aucune prise en compte des compétences personnelles et sociales développées dans et par un apprentissage collaboratif. Certains valorisent ce type de travail collectif (Grosbois, 2012 ; Mangenot, 2001) alors que d'autres critiquent l'inauthenticité des situations et rejettent cette interprétation (Ollivier, 2012).
- 36 Le degré 2 relève du projet. C'est à ce niveau que l'on observe de réelles évolutions vers un apprentissage collaboratif (Huver et Springer, 2011). Cette approche ne peut se satisfaire d'une prescription stricte imposée par l'enseignant. Il n'y a pas de découpage de la situation sociale complexe en tâches intermédiaires simples, en éléments de contenus minimaux à maîtriser. C'est la communauté qui est l'entrée choisie, c'est à elle de négocier un contrat social et de construire progressivement une culture partagée pour réaliser l'œuvre choisie. L'apprentissage est la résultante des projets conçus et mis en œuvre par la communauté (Longuet, 2014). L'évaluation ne peut être réduite aux compétences langagières, elle prend également en compte les compétences d'ordre social, multimodal, interculturel et plurilingue (Huver et Springer, 2011).

- 37 Enfin, le degré 3 plus général renvoie à la formation tout au long de la vie, le développement social étant considéré comme une caractéristique de l'humain. On trouve à ce niveau des situations d'apprentissage variées (on parle souvent d'informel dans la mesure où ces apprentissages se situent hors de l'institution). Les réseaux sociaux offrent de nombreuses possibilités d'apprentissage collaboratif dans le cadre de communautés de pratique et d'intérêt plus ou moins formelles.

3.5. Synthèse sur l'apprentissage collaboratif en didactique des langues

- 38 En DDL, la perspective actionnelle a introduit une approche par tâche proche de la tâche complexe. Cependant, il s'agit d'une évolution institutionnelle en trompe l'œil : l'approche est formatée et définit les rôles et la marche à suivre par les élèves. George (2001) reconnaît que l'apprentissage collaboratif se distingue nettement de l'apprentissage coopératif qui propose des activités collectives fortement structurées et définit des rôles assignés. L'approche par tâche de la DDL n'est ainsi qu'un premier degré d'ordre méthodologique avec pour but de motiver les apprentissages langagiers. L'apprentissage collaboratif n'est pas une méthode, il ne suffit pas de dire « mettez-vous en groupe et réalisez ce projet en suivant ces consignes » pour qu'il y ait apprentissage collaboratif.
- 39 Malgré ce constat négatif, plusieurs expériences, marginales, vont dans le sens du collaboratif. Debyser (1973) et Caré (1989) ont souhaité inscrire la didactique du français langue étrangère dans les pédagogies nouvelles (la simulation globale comme projet). De son côté, Galisson (1982) faisait un plaidoyer pour une meilleure prise en compte de la pédagogie générale. Plus récemment, Duverger (2005) a proposé d'adopter la pédagogie du projet pour les classes bilingues. D'autres expériences exploitent les arts pour développer la personnalité des élèves (Aden, 2008), la webcollaboration pour des projets de création à distance (Springer, 2013) ou bien la création collaborative pour développer la créativité et la citoyenneté (Longuet, 2012).

4. Formation à distance (FAD) et cours en ligne ouvert et massif (Clom/Mooc) : quelles nuances du collaboratif ?

- 40 Il s'agit d'aborder la dernière étape de notre parcours. Les nouveaux environnements numériques d'apprentissage revendiquent de manière plus ou moins claire l'apprentissage collaboratif. Ils s'inscrivent généralement dans une volonté d'innovation et de renouvellement pédagogiques. Pour le connectivisme, plus en phase avec ce qui se passe sur la Toile, l'apprentissage est considéré comme étant chaotique, continu et complexe. L'apprentissage serait une co-création qui se réalise dans des communautés. Il émergerait des multiples interactions, des liens que la Toile tisse en permanence. Selon cette optique, l'intelligence ne peut plus être uniquement représentée dans un cerveau individuel comme le « je pense donc je suis » cartésien le suggère. Elle se développe aussi dans un réseautage social et collaboratif, l'être au monde heideggerien est éminemment social et relié aux autres. Ces apports théoriques, que l'on pourrait compléter par d'autres, reprennent la plupart des éléments de notre cadrage théorique. Dans la mesure

où tout apprenant est désormais un individu interconnecté, un acteur social numérique (Springer, 2017), l'apprentissage dans les nouveaux environnements numériques devrait comporter une dose importante de collaboration. Nous pouvons légitimement nous demander si les nouveaux environnements numériques prennent en compte l'apprentissage collaboratif de degré 2.

4.1. FAD et apprentissage collaboratif

- 41 La FAD a été fortement marquée par l'apprentissage transmissif (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998). Beaucoup de plateformes d'elearning reprennent le format du cours classique. Il en va de même pour le format des Moocs basé sur un dispositif technicopédagogique. Henri et Lundgren-Cayrol (2003) soulignent, que la FAD reconnaît difficilement la capacité des apprenants à « décider ce qu'ils doivent apprendre » (p. 7). Les concepteurs de cours craignent les « risques à promouvoir la collaboration qui renforce le rôle d'apprenant » (p. 7) dans la mesure où l'enseignant doit pouvoir contrôler ce qui est enseigné et ce qui est appris. Cette remarque correspond bien à ce que nous avons constaté pour la DDL. Les plateformes d'enseignement en ligne, comme Moodle, reproduisent un design pédagogique qui donne le maximum de droits aux enseignants au détriment des apprenants. Le dispositif technicomédiatique propose d'une part un espace pour le déroulement du cours, l'enseignant y dépose des fichiers, et, d'autre part, des artefacts facilitant la communication collective (forum et clavardage). Le « dispositif de communication médiatisé » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, p. 477) est le format d'interaction de la FAD. Des « médiations sensorimotrice, sémiocognitive et relationnelle » (Charlier *et al.*, 2006, p. 478) peuvent être développées dans les forum et clavardage sous le guidage d'un tuteur qui veille au bon déroulement du cours.
- 42 Pour aller au-delà de ces limites pédagogiques, Henri et Lundgren-Cayrol (2003) ont proposé une ingénierie de conception d'environnements d'apprentissage virtuels sous la forme d'un « design collaboratif » qui exploiterait l'ensemble des formes de cognition. Les auteures soulignent que la cognition n'est pas « une entité que l'on possède » (p. 26). Elle n'est pas simplement celle de l'apprenant mais fait également partie de la cognition sociale portée par l'environnement, l'héritage culturel, les interactions avec les personnes, les artefacts mis à disposition. La communauté offre ainsi de « puissantes ressources de cognition » (p. 25). Le design collaboratif s'appuie sur des scénarios pédagogiques orientés tâche complexe : fouille collective, analyse critique, débat, prise de décision, et enfin résolution de problème. Dans ces scénarios, disent les auteures (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998), le groupe peut jouer « le rôle de moteur principal de l'apprentissage ou celui, plus effacé, de soutien à l'apprentissage » (p. 164). L'objectif du design collaboratif est d'offrir « une démarche structurée et progressive » (p. 164) pour apprendre à collaborer et à utiliser les artefacts de collaboration. On comprend qu'il n'est malgré tout pas possible d'aller au-delà sans changer complètement de dispositif, ce que propose le Mooc connectiviste (cMooc). Nous retrouvons en FAD les éléments qui caractérisent les approches par tâche.
- 43 Pour la FAD, Henri et Lundgren-Cayrol (2003) ont proposé une définition de l'apprentissage collaboratif largement citée. « L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances... L'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels...

Les échanges avec le groupe et la régulation d'une tâche collective lui permettent de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites » (p. 42).

- 44 Le terme démarche active renvoie à la pédagogie active et à l'éducation nouvelle. Pourtant, la définition focalise dès le départ sur l'apprenant qui représente alors l'unité principale du dispositif de communication médiatisée. L'apprenant construit ses connaissances et vise l'atteinte de ses intérêts. Nous comprenons que le groupe est plus un soutien qu'un véritable lieu d'apprentissage. L'idée de communauté est de ce fait secondaire, on maintient une vision individuelle de l'apprentissage, le collectif servant de toile de fond. Cette définition au final rend bien compte du travail de groupe dit collectif dans lequel chacun doit s'engager à faire sa part. Le concepteur d'environnement numérique et l'enseignant/le tuteur gardent leur rôle de conception, de régulation, de contrôle et de validation. On pourrait rapprocher cette approche de la FAD du degré 1 présenté supra.

4.2. Clom : cMooc ou mooc connectiviste

- 45 L'espace manque pour analyser le format classique du clom. Disons simplement qu'il correspond à la définition du design collaboratif de Henri et Lundgren-Cayrol (2003). J'ai par ailleurs montré que les nouveaux environnements numériques d'apprentissage pour les langues (les Cloms/Moocs langues et les sites spécialisés comme *Babel*) tirent avantage des évolutions technologiques mais ont maintenu la vieille méthodologie behavioriste (Springer, 2016 ; voir aussi Perifanou et Economides, 2014). Les concepteurs de ces nouveaux dispositifs estiment qu'il suffit d'offrir aux participants un réseau social pour qu'il y ait apprentissage collaboratif alors que le cours traditionnel défini par l'enseignant concepteur de programme demeure le cœur du dispositif. On pourrait dire qu'il y a défaut d'alignement didactique (ou *constructive alignment*, selon Biggs, 1996).
- 46 Je propose de nous attarder sur le Mooc connectiviste (cMooc) de Downes et Siemens. Le cMooc (voir la présentation de Downes [2012, 6 janvier]) s'est distingué par une architecture en réseaux spontanés et intentionnels qui s'affranchit du carcan du dispositif technicomédiatique fermé. Le modèle pédagogique s'éloigne également du cours universitaire classique, de la FAD et du xMooc. Les connaissances ne sont pas imposées par le concepteur mais émergent de manière distribuée des contributions des participants. L'apprentissage se nourrit des nombreuses interactions de la communauté, les participants sont invités à étendre, recomposer, échanger de nouvelles informations et à créer ensemble des artefacts culturellement partagés. Des regroupements vont ainsi se faire et se défaire selon l'évolution des projets. Chacun crée son environnement personnel d'apprentissage mis en réseau et échange sur les différents réseaux sociaux. De cette façon, l'apprentissage n'est pas centralisé mais distribué et interconnecté par le biais des différents environnements personnels d'apprentissage. En d'autres termes, l'organisation n'est pas imposée et centralisée mais coorganisée et éclatée. Il est important de souligner que le cMooc introduit une double innovation. La médiatisation, la mise en médias, émerge au fur et à mesure de l'engagement des membres de la communauté. Elle n'est pas programmée en amont par le concepteur médiatique selon une ingénierie du design collaboratif, comme c'est le cas de la FAD. Par ailleurs, il y a focalisation sur la communauté et non pas sur l'apprenant pris individuellement comme nous avons pu le voir. La cognition sociale est première, les cognitions individuelles ne

constituent qu'une partie de la dynamique collaborative. Le cMooc est caractéristique du degré 2, celui du projet de création, et du degré 3, celui du projet de développement personnel et social puisque tout le monde peut construire librement des parcours d'apprentissage pour son développement personnel et professionnel (voir Sockett, 2014).

4.3. Fondamentaux d'une ingénierie fondée sur la démarche de création collaborative

- 47 Quels seraient les fondamentaux d'une ingénierie fondée sur une démarche de création collaborative ? En quoi diffère-t-elle de l'ingénierie fondée sur un scénario structuré et guidé ?

4.3.1. Projet et démarche de création collaborative

- 48 De nombreuses définitions concernant le projet s'appuient sur l'idée de résolution de problème (*problem-based learning*). Les exemples de projets pédagogiques institutionnels que nous avons cités se déroulent selon un schéma qui va d'une question problématisée proposée par l'enseignant à une démarche de résolution de problème pour aboutir à un produit concret selon un scénario clairement structuré. Cette optique de résolution de problème ressemble à une technique dont l'objectif est d'enseigner des connaissances et des compétences (Proulx, 2004). Kilpatrick (1918) insistait sur le fait que le projet constitue une véritable expérience sociale en soi, il ne saurait être réduit à une résolution de problème dans le sens d'une simulation préparatoire à la vie réelle.
- 49 Le projet est aujourd'hui fortement marqué par le professionnel et l'innovation. Dans l'apprentissage par la conception (*design-based learning*), les participants vivent des expériences collaboratives à travers la conception et la création d'une œuvre commune. Le projet n'est pas nécessairement lié à un produit utile à la vie de tous les jours. L'œuvre créée peut être imaginaire, artistique, poétique permettant de satisfaire des besoins autres que simplement utilitaristes et prosaïques. Les aspects expérientiels, intentionnels, émotionnels, mémoriels, dialogiques sont au cœur du projet. L'expérience tout comme la création sont intimement sociaux.
- 50 L'ingénierie de la création collaborative ne peut pas être décrite dans les mêmes termes que celle de la FAD puisque l'on suit une toute autre logique. La création collaborative suppose d'accorder à des acteurs sociaux différents droits qui relèvent normalement de la fonction professorale. On pense à l'évaluation (auto et co), mais c'est bien la programmation pédagogique qui est avant tout concernée. En effet, un projet de création collaborative implique que les participants puissent mettre en commun des compétences et des ressources, qu'ils s'engagent pour définir une approche commune, qu'ils partagent et discutent différentes idées et négocient la meilleure façon de concevoir et réaliser une œuvre originale. C'est la possibilité de faire des choix conscients et discutés qui permet de progresser et d'être créatifs. Ils participent ainsi à la conception d'un curriculum qui se concrétise au fur et à mesure de l'avancement du projet.
- 51 La mise en projet implique le développement d'une manière de penser et de se projeter, une culture partagée en évolution, dans un processus de création collaborative. L'enseignant n'est donc plus l'unique personne experte et habilitée pour concevoir un/des parcours d'apprentissage. L'objectif n'est pas d'encadrer l'apprentissage collaboratif à l'aide de tâches prescrites. En FAD, Henri et Lundgren-Cayrol (2003) distinguent des

scénarios coopératifs destinés aux apprenants peu autonomes et des scénarios collaboratifs réservés aux apprenants qui seraient autonomes. Mais peut-on distinguer ces deux types de personnalité ? L'apprentissage collaboratif ne part-il pas du principe que chacun a la capacité de développer une certaine autonomie selon ses compétences, de faire des choix, mais aussi que les expériences sont vécues dans un cadre social, en collaboration ? En fait, l'argument d'autonomie ne cache-t-il pas celui de la créativité ? Ne s'agit-il pas d'opposer les personnes naturellement créatives à celles qui ne le seraient pas et auraient ainsi besoin d'une approche scolaire guidée pour leur apprendre à penser de manière autonome et créative ? Cette restriction pédagogique, que nous avons relevée en DDL, est en contradiction avec nos trois emblèmes et avec la définition de Dillenbourg (1999).

4.3.2. Créativité : qualité partagée par tous

- 52 John-Steiner (2000) a montré que derrière les créatifs et les génies, que l'on imagine solitaires, se cache un *alter ego* qui a nourri et facilité cette intelligence créative individuelle. On pense à Jean-Paul Sartre et Simone de Beauvoir, à Pierre et Marie Curie, à Rodin et Camille Claudel, à Einstein et Mileva Malric et tant d'autres. Il ne s'agit pas de nier le génie de ces créateurs mais de montrer que leur intelligence a besoin d'être nourrie par des liens et des relations forts. Dans la perspective socioculturelle de John-Steiner, la créativité ne peut fonctionner en vase clos, elle n'est pas une affaire purement cognitive, elle dépend nécessairement de relations sociales qui vont permettre de soutenir et de renforcer la dynamique créative. La créativité naît du dialogue, de l'intersubjectivité, des émotions et des valeurs que l'on partage.
- 53 Dans un cours classique, chaque élève garde pour lui ses valeurs, ses intérêts, sa personnalité et ses expertises. Le format de communication est imposé, prescrit. Le bon élève sait comment interagir avec l'enseignant pour obtenir les meilleurs résultats. En collaboration, chacun est exposé aux autres et doit se dévoiler. Il exprime d'une manière ou d'une autre ses valeurs, ses intérêts, sa personnalité, ses compétences à travers son engagement dans la communauté. Chacun se trouve face à des personnes au capital culturel différent, aux intérêts et aux valeurs différents avec des visions du monde qui peuvent être conflictuelles. La communication et la négociation sont indissociables de la collaboration non seulement pour aboutir à la réalisation de l'œuvre mais aussi et surtout pour aboutir à une convergence et à une vision partagée, à une culture partagée. Les tensions nourrissent en quelque sorte la dynamique créative.
- 54 Pour que les expertises s'intègrent, pour que les valeurs soient dialectiquement et dynamiquement reconstruites, il est nécessaire d'avoir du temps afin que les échanges se multiplient. Le modèle de l'intégration, que John-Steiner (2000) décrit, permet l'expression d'un maximum de divergences entre les membres et vise également une convergence permettant de faire surgir une créativité optimale.

4.3.3. Processus de la création collaborative

- 55 Dans le domaine professionnel, la co-création s'appuie sur l'idée de partage à partir d'une approche dite de la pensée intuitive et de la pensée créative. Il s'agit de mettre en commun des compétences et des ressources pour inventer ensemble de nouvelles solutions ou pour mettre au goût du jour des produits du quotidien. On se situe dans le cadre de l'expérientiel et de l'interdisciplinarité. La démarche de co-création démocratise

la capacité de conception. Le projet, aboutissant à une création, n'est pas la finalité mais le moyen permettant de développer des manières d'agir et d'être créatifs, mais aussi de vivre des expériences socialement partagées. La co-création ou intercréation est rendue possible par l'intelligence sociale porteuse de créativité. Elle implique une démarche intuitive et inductive qui consiste à dégager des possibles. L'intuition renvoie à l'expérience et s'oppose à la rationalité d'une approche analytique (plan d'actions prédéfinies). Il ne s'agit pas de suivre un modèle, d'appliquer une règle mais d'expérimenter, de tâtonner, d'explorer. Par ailleurs, la démarche n'est pas purement individuelle, elle s'enrichit et se diversifie par le dialogue et les échanges avec les membres de la communauté mais également au contact de l'environnement médiatique. La démarche est divergente et interdisciplinaire puisque chacun apporte des éclairages personnels, une vision du monde personnelle. Il y a naturellement désordre, conflit, émotion.

- 56 La création collaborative peut être décrite selon cinq processus :
- un processus d'organisation du travail qui est de la responsabilité de la communauté (contrat social) ;
 - un processus permettant de déconstruire/reconstruire collaborativement une problématique (définition) ;
 - un processus permettant de développer collaborativement un projet créatif (idéation) ;
 - un processus permettant de concevoir collaborativement une forme adéquate au genre choisi (conception) ;
 - un processus de réalisation et d'évaluation sociale de l'œuvre réalisée (finalisation).
- 57 Ces processus ne sont pas linéaires mais itératifs. L'apprentissage collaboratif émerge des situations dialogiques nécessaires au déroulement des processus qui animent le design collaboratif. Le processus d'idéation, de recherche d'idées, se poursuit tout au long du projet.

4.3.4. Définition de l'apprentissage collaboratif dans une perspective de création

- 58 Une ingénierie fondée sur la création collaborative n'a pas pour seule finalité de permettre à l'apprenant de développer ses connaissances, ni même de s'initier au travail collaboratif et aux outils numériques du travail collaboratif (Chanier et Cartier, 2006). Elle propose de faire vivre des expériences de création collaborative qui alimentent une pensée critique et créative. L'environnement rhizomique de la Toile et la dynamique communautaire sont porteurs de cognition sociale qui décuple le développement cognitif individuel et l'estime de soi. L'apprentissage collaboratif dans une perspective de création est une potentialité qui dépend de la mise en synergie de processus de création et de collaboration étrangers à l'apprentissage individuel. La création collaborative fait le pari du caractère intentionnel et créatif inhérent à chaque individu et de l'intelligence sociale qui émerge de toute communauté. L'enseignant peut être une ressource parmi d'autres, il ne saurait être un *deus ex machina*, un concepteur omnipotent qui détermine les rôles de chacun et impose le plan d'actions à suivre. Il est enfin important de relever que cette approche de la création collaborative, qui permet un dépassement de soi, apporte à chacun satisfaction et joie d'avoir vécu une expérience humaine pleine d'enseignements. Je reprends volontiers Morin (2015) qui dit que l'homme n'a pas uniquement besoin de compétences utilitaires pour gérer le quotidien, il a également besoin d'évasion et de poésie capables de transcender la condition humaine d'un monde complexe.

59 Il est maintenant possible de cerner les deux ingénieries :

- L'ingénierie collaborative de la FAD et des xMooc a pour objectif de développer les compétences individuelles en s'appuyant sur un collectif organisé par un dispositif numérique et par les artéfacts de communication mis à disposition. Il s'inscrit dans le cadre d'une approche par tâche soigneusement organisée. Le formateur est un concepteur de programme et, dans le cadre du tutorat, un accompagnateur qui veille au bon déroulement de ce programme.
- L'ingénierie de la création collaborative valorise les potentiels des acteurs, potentiels qui constituent la richesse d'une communauté. Celle-ci est porteuse d'une cognition sociale qui transcende les intelligences individuelles. Il ne saurait y avoir un programme conçu a priori, mais un curriculum qui émerge au sein de la communauté au fur et à mesure du développement du projet de création. Les membres de la communauté peuvent être tour à tour experts, tuteurs, novices, observateurs. L'architecture médiatique est nécessairement ouverte et en évolution constante. L'apprentissage collaboratif n'est pas une démarche mais une potentialité en émergence au sein de processus de coordination et de dialogue qui permettent à une communauté de s'entendre pour concevoir, faire évoluer et réaliser ensemble un projet commun de manière créative. Il s'agit de valoriser non seulement le développement personnel, social et citoyen au sein d'une communauté, mais également de viser la créativité et l'estime de soi. L'enseignant est un initiateur et un accompagnateur. Il ne peut être un ingénieur concepteur d'environnements d'apprentissage préformatés.

5. Discussion et conclusion : l'apprentissage collaboratif, marqueur d'une éducation citoyenne

60 Le parcours notionnel présenté n'est qu'une facette personnelle d'une notion complexe qui poursuit sa construction culturelle et historique. D'autres parcours permettraient d'enrichir la notion. Il a permis de répondre à notre questionnement : l'apprentissage collaboratif n'est pas une simple alternative méthodologique à l'apprentissage individuel et collectif. Il implique au contraire une autre vision de l'éducation. Il a également permis de constater que la didactique des langues semble, pour l'instant, ne prendre en compte que l'aspect méthodologique et technologique. Le nouveau CECR (Conseil de l'Europe, 2017) apporte cependant des correctifs importants (prise en compte du relationnel, de la médiation et du collaboratif), du moins en théorie. En ce qui concerne les formations numériques, nous avons constaté qu'elles ont tendance à réduire le collaboratif à du collectif. La FAD ainsi que les xMooc suivent un design qui maintient les prérogatives magistrales de l'enseignant concepteur de programme et du tuteur. Ces environnements numériques d'apprentissage n'exploitent donc pas tout le bénéfice de l'apprentissage collaboratif, ils ont tendance à limiter la créativité. La pédagogie universitaire se développe selon cette optique avec la FAD et les Cloms de degré 1. L'offre Clom actuelle promeut des formations professionnalisantes avec pour vocation de devenir certifiantes voire diplômantes. On peut ainsi avancer l'idée que ces environnements, qui dominent l'offre numérique actuelle, constituent la nouvelle industrie de l'éducation permettant de récupérer et de monnayer une « marchandise informationnelle » (Lyotard, 1979), c'est-à-dire les vastes données numériques scientifiques mais aussi personnelles. Cette évolution doit questionner la pédagogie universitaire.

61 Ce parcours notionnel a également permis d'esquisser les nuances inhérentes aux représentations que l'on se fait de ce type d'apprentissage. Nous avons pu voir qu'il ne

suffit pas de concevoir une tâche et une modalité de regroupement des apprenants pour qu'il y ait apprentissage collaboratif. Il ne suffit pas non plus d'aménager un design qui se dit collaboratif sans changer la directivité du scénario d'apprentissage. Les précisions de Dillenbourg (1999) ont été utiles pour bien cerner les conditions nécessaires à un apprentissage collaboratif. Ces conditions (communauté, contrat social et culture partagée) font écho aux trois emblèmes (Émile, Coopérative et Toile) décrits au départ pour rendre compte des héritages de la notion. L'apprentissage fondé sur la création collaborative donne à la notion d'apprentissage collaboratif sa valeur citoyenne. Il offre la possibilité de confronter chacun aux autres, aux relations intersubjective et interculturelle, cœur d'une éducation plurielle et citoyenne. Dans la mesure où l'université s'adresse à des personnes qui disposent déjà d'acquis significatifs, et qui ont pu bénéficier de diverses expériences sociales et numériques, l'apprentissage collaboratif de degré 2, avec une optique projet de création, est tout à fait envisageable. La condition sine qua non est dans ce cas de concevoir une architecture ouverte permettant aux participants d'exercer leur liberté et de faire les choix qui leur paraissent nécessaires.

- 62 La pédagogie universitaire pourrait ainsi se décliner selon trois optiques formatives différentes : une optique traditionnelle fondée sur la transmission, une optique plus récente fondée sur la professionnalisation et une optique nouvelle fondée sur l'éducation citoyenne.

Tableau 1. Trois optiques formatives à l'université

Savoirs et Culture	Formation professionnalisante	Éducation citoyenne et créativité
Transmettre savoirs/culture	Former aux compétences de la « vie réelle »	Former des citoyens socialement engagés et créatifs
Plan de cours disciplinaire	Scénario par tâche	Projet de création collaborative
Formation individuelle générale et disciplinaire	Professionnalisation/ Employabilité	Communauté professionnelle apprenante

- 63 Les deux premières optiques font déjà partie de la pédagogie universitaire. Les formations professionnalisantes s'appuient sur un design de type scénario par tâche parfaitement documenté (FAD, formations linguistiques et techniques, xMooc). La troisième optique mériterait d'être développée. C'est déjà le cas dans certains domaines techniques, par exemple pour le design. Les formations d'ingénierie et de management ont également compris l'importance de ce qu'ils nomment les « soft skills », c'est-à-dire les compétences relationnelles, les compétences d'intelligence collective et de collaboration, l'esprit critique et la créativité, compétences qui sont au cœur d'une ingénierie de la création collaborative. Les travaux en atelier et les projets sont mis en œuvre à cet effet. Les sciences humaines et sociales, la formation initiale et continuée des enseignants, gagneraient à s'engager dans cette voie qui ouvrent vers les communautés apprenantes professionnelles, vers l'engagement social et la créativité.
- 64 Mais le chemin est encore long et plein d'obstacles pour cette nouvelle optique. La pédagogie universitaire teste actuellement l'approche programme. Passer d'une approche

cours (l'optique traditionnelle) à une approche programme par compétences (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009) implique d'abandonner le cloisonnement disciplinaire et l'individualisme universitaire. Il s'agit de s'inscrire dans une double dynamique, celle du projet et celle de l'approche collaborative et citoyenne, qui engage tous les participants acteurs de la formation. Loisy et Sanchez (2016) soulignent la difficulté de cette évolution. Il n'est pas évident dans les circonstances actuelles de constituer des communautés professionnelles apprenantes qui acceptent de s'engager dans le projet de manière collaborative. L'apprentissage collaboratif de degré 2 risque ainsi de rester une option marginale comme l'a été en son temps l'éducation nouvelle. L'industrie de l'éducation numérique semble en effet avoir réussi sa prise de pouvoir.

BIBLIOGRAPHIE

- Aden, J. (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Éditions Le Manuscrit.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory : An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52 (1), 1-26.
- Benjamin, W. (1940/2000). *Œuvres III, Sur le concept d'histoire*. Paris : Gallimard.
- Biggs, J.B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 1-18.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Caré, J.-M. (1989). Approche communicative : un second souffle ? *Le Français dans le Monde*, (226), 50-54.
- Chanier, T. et Cartier, J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 64-82.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Chauvigné, C. et Coulet, J. C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 15-28.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence en langues*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2017). *Common European Framework for Languages : Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. Repéré à : <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Debysse, F. (1973). La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. *Le Français dans le Monde*, (100), 63-68.

- De Ketele, J.-M. (2011). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*. Repéré à <http://rfp.revues.org/2168>.
- Demaiziere, F. et Narcy-Combes, J. P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 8(1).
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning ? Dans P. Dillenbourg (éd.), *Collaborative-learning : Cognitive and Computational Approaches* (p. 1-19). Oxford : Elsevier. Repéré à https://www2.dsv.su.se/research/kogc/Kurser/Baker-kurs/ReadingLecture1-2_What_do_you_mean_by_collaborative_learning.pdf.
- Downes, S. (2012, 6 janvier). *Creating the Connectivist Course* [Billet de blogue]. Repéré à <https://www.downes.ca/post/57750>.
- Downes, S. (2012, 21 mai). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks* [Billet de blogue]. Repéré à <https://www.downes.ca/post/58207>.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : François Maspero.
- Galisson, R. (1982). Plaidoyer pour une réhabilitation de la pédagogie en DLE. *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères. Crédif-Hatier (LAL)*, 13-37.
- George, S. (2001). Apprentissage collectif à distance. *SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet* (Thèse de doctorat inédite). Université du Maine, Lium.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (2), 267-284.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : De l'EA0 aux réseaux sociaux*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (1998). *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. Centre de recherche LICEF. Repéré à http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ecogest/IMG/pdf/apprentissage_collaboratif_et_nouvelles_technologies_henri_ludgren.pdf.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues-Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford : Oxford University Press.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method : The use of the purposeful act in the educative process*. New York, NY : Teachers college, Columbia university. Repéré à <https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgooq>.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte.

- Loisy, C. et Sanchez, E. (2016). Mettre en œuvre l'approche-programme en s'appuyant sur une application numérique : ALOES. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/1045>.
- Longuet, F. (2012). *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du WEB 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640/>
- Longuet, F. (2014). Former les enseignants de FLE par l'activité de création numérique dialoguée. *Synergies Espagne*, (7). Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Espagne7/Longuet.pdf>.
- Lyotard, J.-F. (1979). *Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées*. Conseil des universités. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilUniversite/56-1014.pdf>.
- Mangenot, F. (2001). Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues. Dans R. Boucharde et F. Mangenot (dir.), *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en Questions* (n° 5, p. 105-115). Lyon : ENS Éditions.
- Martineau, S., Simard, D., et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22(3).
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment ?* Montrouge : ESF éditeur.
- Morin, E. (2015). *Penser global. L'humain et son univers*. Paris : Robert Laffont.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible. Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic*, 15(1). DOI : 10.4000/alsic.2402.
- Perifanou, M. et Economides, A. (2014). MOOCs for foreign language learning : An effort to explore and evaluate the first practices. Dans *Proceedings of the INTED 2014 conference held in Valencia*. Repéré à <http://www.conta.uom.gr/conta/publications/PDF/2014-%20INTED-%20MOOCs%20for%20foreign%20language%20learning.pdf>.
- Perret-Clermont, A. N., Mugny, G. et Doise, W. (1976). Une approche psychosociologique du développement cognitif. *Archives de psychologie*, 44, 135-144.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme - un défi à relever*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Robert, J.-P. et Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*. Repéré à <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Basingstoke : Palgrave Macmillan UK.
- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (45), 25-34. DOI : 10.3138/cmlr.66.4.511 ou hal-01301628.
- Springer, C. (2013). *Apprentissage collaboratif et webcollaboration pour les classes bilingues / FLE*. DOI : hal-01083399v3.

Springer, C. (2016). *Humanités numériques et enseignement des langues en ligne : le train du progrès et de la science poursuit sa route, je voudrais descendre*. Séminaire du laboratoire Parole et Langage, Aix en Provence, France. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01464858/document>.

Springer, C. (2017). Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues : prendre en compte la nouvelle donne numérique. Dans J. Beacco, H. Krumm *et al.* (éd.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche* (p. 27-44). Berlin : De Gruyter Mouton. Repéré à <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-006/9783110477498-006.pdf>.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition). Montréal et Bruxelles : Presses universitaires de Montréal et De Boeck.

RÉSUMÉS

Cet article est consacré à un parcours théorique sur la notion d'apprentissage collaboratif. L'enseignement supérieur ainsi que l'école en général expérimentent différentes situations d'apprentissage qui adoptent une démarche active revendiquant plus ou moins l'apprentissage collaboratif. Parallèlement, le web social s'est développé grâce aux échanges, au partage et à la collaboration. L'apprentissage collaboratif semble ainsi redevenir à la mode. Nous sollicitons différentes propositions didactiques et théoriques, en particulier celles qui concernent l'apprentissage collaboratif en enseignement des langues et à distance, pour élaborer notre réflexion. Nous proposons, pour finir, une définition pour les nouveaux dispositifs numériques d'apprentissage centrés sur le projet de création. Ce parcours notionnel doit permettre d'ouvrir la pédagogie universitaire à une approche explicitement assumée de l'apprentissage collaboratif comme moyen pour parvenir à une éducation citoyenne.

This article is devoted to a theoretical review of the notion of collaborative learning. Higher education as well as schools in general experiment different learning situations that take an active approach claiming more or less collaborative learning. At the same time, the social web has developed through exchanges, sharing and collaboration. Collaborative learning thus seems to be back in fashion. We are seeking out different didactic and theoretical propositions, particularly those concerning collaborative learning in language teaching and in distance learning, to elaborate our reflection. We propose, finally, a definition for new digital learning devices centered on creative projects. This theoretical reflection should enable university pedagogy to take into account a collaborative learning approach explicitly assumed as a means for attaining a citizenship education.

INDEX

Mots-clés : apprentissage collaboratif, pédagogie de projet, communauté, intelligence collective, créativité, pédagogie universitaire

AUTEUR

CLAUDE SPRINGER

Université Aix-Marseille, Laboratoire Parole et Langage
claude.springer@univ-amu.fr