tic&société

Vol. 7, N° 1 | 1er semestre 2013

Formes et enjeux de la collaboration numérique

Former à et par la collaboration numérique : quels enjeux pour l'enseignement universitaire ?

Catherine DE LAVERGNE et Marie-Caroline HEÏD

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/1308>

DOI : 10.4000/ticetsociete.1308

Éditeur

Association ARTIC

Référence électronique

Catherine DE LAVERGNE et Marie-Caroline HEÏD, « Former à et par la collaboration numérique : quels enjeux pour l'enseignement universitaire ? », *tic&société* [En ligne], Vol. 7, N° 1 | 1er semestre 2013, mis en ligne le 20 avril 2019, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/1308> ; DOI : 10.4000/ticetsociete.1308

Licence Creative Commons

Former à et par la collaboration numérique : quels enjeux pour l'enseignement universitaire ?

Catherine DE LAVERGNE

MCF Sciences de l'information et de la communication
LERASS-CERIC
ITIC. Université Montpellier 3
Route de Mende
34 199 Montpellier Cedex 05
catherine.delavergne@univ-montp3.fr

Marie-Caroline HEÏD

Chargée de cours en Communication à l'Université de Montréal
Docteure en Sciences de l'information et de la communication
ITIC. LERASS-CERIC
Université Montpellier 3
Route de Mende
34 199 Montpellier Cedex 05
marie-caroline.heid@umontreal.ca

Catherine DE LAVERGNE est Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Institut des Technosciences de l'Information et de la Communication (ITIC), Université Montpellier 3, actuellement Directrice du département Information et Communication. Après 18 ans d'expérience d'ingénierie, de consultance et d'enseignement en formation d'adultes, elle a intégré l'ITIC en 2008. L'un de ses axes de recherche concerne l'utilisation, en recherche-action, d'environnements numériques pour la conception et l'expérimentation de dispositifs de formation hybrides et à distance.

Marie-Caroline HEÏD est docteur en Sciences de l'Information et de la Communication et chargée de cours à l'Institut des Technosciences de l'Information et de la Communication (ITIC), Université Montpellier 3. Sa thèse, soutenue en 2011, porte sur les nouvelles pratiques journalistiques en ligne. Depuis, ses recherches et publications s'orientent, en continuité avec la thèse, vers l'analyse de dispositifs numériques innovants, en ouvrant le champ à d'autres problématiques que le journalisme, comme la communication des organisations, ou le domaine de l'enseignement universitaire.

Former à et par la collaboration numérique :
quels enjeux pour l'enseignement universitaire ?

Résumé

La conception d'un dispositif de formation hybridé, articulant des activités en présentiel et à distance, vise à favoriser l'émergence de différents apprentissages, en exploitant les opportunités offertes par différentes technologies de collaboration numérique. Mais quand le dispositif s'adresse à des étudiants futurs professionnels en information et communication, la collaboration numérique est non seulement un moyen, mais aussi une fin, car il s'agit de favoriser l'émergence de compétences professionnelles de collaboration en ligne nécessaires à leur insertion dans le milieu du travail. L'objet de cet article est d'identifier les enjeux auxquels la conception et la mise en œuvre d'un dispositif de formation à la collaboration numérique se trouvent confrontées. Différentes mises en tension et en visibilité de ces enjeux seront illustrées à partir d'expérimentations réalisées en France à l'Université de Montpellier.

Mots-clés : enseignement universitaire - dispositif hybride d'apprentissage - collaboration numérique - interactions sociales - principe dialogique – compétences professionnelles

Abstract

The conception of hybrid courses, linking class sessions and online activities, aims to encourage the emergence of different ways of learning, exploiting opportunities offered by various digital collaboration technologies. However when courses are directed at students who expect to become future professionals in the fields of information and communication, digital collaboration is not only a means but also a goal, in order to favor the emergence of professional competencies that are required for their integration in a professional environment. The purpose of this article is to identify issues involved in the conception and implementation of a training system using digital collaboration. Different layouts, revealing tensions, will be

illustrated from experiments realized in France, at the University of Montpellier.

Keywords: higher education - hybrid courses – digital collaboration - social interactions - dialogical principle - professional competencies.

Resumen

La concepción de un dispositivo de formación híbrido, que articula tanto actividades presenciales como a distancia pretende favorecer diversos aprendizajes, aprovechando las oportunidades que ofrecen las diferentes tecnologías de colaboración digital. Sin embargo, cuando el dispositivo se dirige a estudiantes –que pronto serán futuros profesionales de la información y la comunicación- la colaboración digital no es solamente un medio, sino un fin, ya que favorece el surgimiento de competencias profesionales de colaboración en línea; competencias estas que se revelan necesarias para su inserción en el mundo laboral. El objetivo de este artículo consiste en identificar los retos a los que se enfrentan la concepción y la puesta en práctica de un dispositivo de formación, que permite la colaboración digital. A partir de experimentos realizados en la Universidad de Montpellier (Francia), se ilustran diferentes situaciones de conflicto y de visibilidad, que dichos retos plantean.

Palabras claves enseñanza universitaria – dispositivo híbrido de aprendizaje – colaboración digital – interacción social – principio dialógico – competencias profesionales.

Former à et par la collaboration numérique :
quels enjeux pour l'enseignement universitaire ?

Introduction

Le développement des outils collaboratifs, issus du web social, tels que les réseaux sociaux, les blogues, les wikis ou les forums traverse et recompose différentes sphères professionnelles. Nous proposons de nous questionner sur les contextes et les enjeux de l'introduction de ces technologies dans le domaine de l'enseignement universitaire en communication. Nous partons du constat que les expérimentations pédagogiques des outils du web social dans les formations de cette discipline sont encore peu exploitées par les enseignants, alors que ces technologies collaboratives présentent l'opportunité de reconfigurer les dispositifs d'apprentissage. Certes, les étudiants sont formés à la communication numérique et maîtrisent les logiciels d'infographie, de conception de sites multimédia ou la production de contenus pour des dispositifs numériques. Cependant, pour être en adéquation avec l'évolution des pratiques professionnelles dans ce domaine, ils doivent aussi apprendre à mobiliser d'autres compétences comme celles de se coordonner en équipe en présence et à distance, mobiliser efficacement des ressources humaines et matérielles, concevoir des outils de travail collaboratif ou intégrer les médias sociaux dans leurs pratiques universitaires et professionnelles. Aussi, l'objet de cet article repose sur la question suivante : comment concevoir des dispositifs d'enseignement universitaire hybridés qui forment les étudiants, futurs communicants professionnels, à et par la collaboration numérique ?

Une formation universitaire à la collaboration numérique doit prendre en compte différents enjeux, liés au cadre institutionnel et à l'évolution de la demande des publics, mais aussi aux mutations socioprofessionnelles et aux reconfigurations des métiers de la communication. Quoique ces problématiques soient interactives et doivent être pensées ensemble, nous sommes cependant contraintes, pour la clarté de l'exposé, à les présenter séparément.

Nos propos seront illustrés par des mises en œuvre de différents dispositifs de formation hybridés, expérimentés en recherche-action depuis 2008, dans le cadre d'un cursus généraliste en Information et Communication à l'Université de Montpellier en France.

1. Enjeux d'une formation universitaire professionnalisante à la collaboration numérique

Pour développer la collaboration numérique comme activité professionnalisante au sein d'enseignements universitaires généralistes, il est nécessaire de prendre en compte les enjeux institutionnels et l'évolution de la demande sociale.

1.1. Apprentissage collaboratif et apprentissage collaboratif en ligne

Le dispositif sociotechnique d'apprentissage est appréhendé comme un « espace particulier » dans lequel « quelque chose » peut se produire (Peeters et Charlier, 1999). Il est réalisé en fonction d'un but à atteindre et se compose d'un agencement d'éléments humains et matériels. Dans une perspective socioconstructiviste, l'apprentissage n'est pas programmable, il est considéré comme un processus émergent d'interactions sociales (Vygotski, 1985). Celles-ci ne sont pas seulement facilitatrices, elles sont la condition même de l'apprentissage, ce qui amène la nécessité « de promouvoir la diversité des activités de l'apprenant (individuelles et collectives) et l'organisation des interactions entre acteurs comme actes pédagogiques » (D'Halluin, 2001, p.17-18).

Différentes formes d'hybridation de dispositifs, combinant des temps de formation à distance, et des temps d'apprentissage en présentiel, ont progressivement émergé dans les cursus scolaires et universitaires (De Lavergne & Lieb-Storbjerg, 2009). Dans son rapport sur l'université numérique, Henri Isaac (2007) précise que l'université est amenée à « repenser ses méthodes pédagogiques », que « la révolution numérique oblige les institutions d'enseignement supérieur à mieux répondre aux attentes de la génération actuelle » et que « les technologies de l'information et de la communication constituent un réel levier pour bâtir ces nouveaux dispositifs d'apprentissage ». Cependant, l'utilisation d'environnements d'apprentissage informatisés ne permet pas mécaniquement la réalisation d'apprentissages collaboratifs (Peraya, 2005). La nécessité d'intégrer différents niveaux, individuel, interactionnel et institutionnel, et de combiner les approches théoriques dans les recherches sur les apprentissages au sein de ces dispositifs, a été soulignée (Arnseth et Ludvigsen, 2004, p.15).

Former à et par la collaboration numérique :
quels enjeux pour l'enseignement universitaire ?

Malgré la diversité des situations, des dispositifs, des cursus, des disciplines, nous avons dégagé lors de précédents travaux, par théorisation ancrée, à partir de l'analyse empirique d'une variété de cas, dix principes interactifs fondateurs de toute démarche de conception et de mise en œuvre d'un dispositif d'apprentissage collaboratif (De Lavergne, 2007). Certains de ces principes traduisent, dans une approche interprétative, la dimension contextuelle, temporelle, de pratiques toujours situées. D'autres visent à prendre en compte, en mobilisant une démarche systémique, les interdépendances et les interactions entre différents niveaux « écologiques » d'un système d'apprentissage dans des environnements sociotechniques ouverts et en réseau qui dépassent les frontières d'un espace et d'une communauté d'apprentissage délimités et cadrés.

Pour assister l'évolution de notre réflexion, qui porte sur l'intégration des enjeux professionnels de la collaboration numérique au sein de ces dispositifs hybrides, nous nous référons, au fil de cet article, à ces principes, que nous mobilisons comme des outils réflexifs pour et dans l'action.

1.2. L'introduction d'une dimension professionnalisante dans les cursus généralistes en milieu universitaire

Les réformes successives du diplôme de licence, intégrant progressivement la dimension professionnalisante au sein de cursus de formation généralistes, suscitent de vifs débats, et un nouveau champ de réflexion qui fait l'objet de cet article.

En France, l'arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence (MESR, 2011a), entré en vigueur le 12 septembre 2012, stipule que la licence « atteste l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences dans un champ disciplinaire ou pluridisciplinaire ». Des référentiels déclinent des compétences disciplinaires, linguistiques, transversales ou génériques, et professionnelles. La finalité de ce nouveau projet ministériel consiste à renforcer la lisibilité des diplômes pour les étudiants et le monde professionnel. La logique professionnalisante de diplômes technologiques ou professionnels sera ainsi progressivement instillée, en « cohabitation » avec la logique d'enseignement disciplinaire, au sein d'un enseignement généraliste universitaire. Les objectifs sont également la lutte contre l'échec en première année de licence, et la prise en compte de la double finalité du cursus : préparer « à la fois à l'insertion professionnelle et à la poursuite d'études de son titulaire ». En première année de licence, cela signifie

qu'il faut assumer conjointement un double cadre de socialisation : celui d'une socialisation universitaire et celui d'une socialisation professionnelle.

Les dispositifs que nous avons expérimentés depuis quatre ans concernent des formations de licence et de master en « Information et Communication ». Les SIC sont une interdiscipline récente, un nouvel objet d'étude hybride ayant émergé de pratiques professionnelles, en partie liées au développement des TIC, devant assumer leur genèse technique et leurs diverses filiations disciplinaires. Ce champ d'études récent nous est apparu comme bien placé pour mettre en débat et en tension les enjeux d'une formation généraliste et professionnalisante en Information et Communication, pour expérimenter de nouveaux dispositifs de formation qui viennent remettre en question les fonctionnements des humanités plus classiques, dans une université de lettres et sciences humaines.

1.3. Demande de professionnalisation et pratiques autodidactes

La demande de formation en « Information et Communication » est en hausse spectaculaire. Cette discipline est perçue par les étudiants comme professionnalisante, pouvant favoriser leur insertion dans le monde du travail. Cependant, ces formations doivent assumer le double objectif de préparer à l'insertion professionnelle au sein d'un large éventail de métiers dont les contours sont mouvants dans des contextes en mutation, mais aussi à la poursuite d'études, à l'acquisition de compétences de haut niveau et à la recherche. Ajoutons que parmi nos primo-arrivants, nous avons le plus fort taux d'étudiants issus de baccalauréats technologiques ou professionnels de l'université. Inquiets de leur avenir, ces étudiants ont d'abord une demande d'acquisition de savoir-faire opérationnels immédiatement mobilisables par les entreprises.

Parmi ces étudiants, ne sont pas rares ceux qui sont passionnés par la communication numérique, et ont acquis de façon informelle et autodidaxique certaines compétences issues de pratiques sociales et associatives. C'est aussi grâce à cette pratique régulière du web 2.0 et des réseaux sociaux qu'ils seront recrutés dans les entreprises pour concevoir et animer ces dispositifs. Cependant, ces pratiques sont souvent intuitives et mono-référentes, limitées à l'usage de « Facebook » ou de « YouTube ». Il est donc nécessaire de s'interroger sur les nouveaux enjeux pédagogiques émergeant de l'essor de pratiques numériques quotidiennes des apprenants dans leur vie civile et sociale. Tout en maintenant les exigences d'un cadre universitaire, la formation doit reconnaître et exploiter certaines compétences acquises de façon

Former à et par la collaboration numérique :
quels enjeux pour l'enseignement universitaire ?

informelle, valoriser des acquis autodidactes, des talents, mais aussi favoriser la distanciation et la réflexion critique sur des pratiques inefficaces, risquées ou illicites.

1.4. Les différentes dimensions des compétences de collaboration numérique et l'organisation des apprentissages

La « compétence numérique » fait partie d'un ensemble de compétences dites « génériques » ou « transversales » dont le nombre varie selon les pays. Elle est l'une des huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, dans le cadre de référence européen du programme de travail « Éducation et formation 2010 ». L'enjeu de l'acquisition par tous les citoyens « de compétences transversales fondamentales, notamment des compétences numériques » est rappelé dans le programme « Éducation et formation 2020 » (UE, 2009, p.7). Cette « compétence numérique » est associée « à la créativité et à l'innovation, éléments cruciaux pour la création d'entreprise et la compétitivité de l'Europe » (ibid.). Cette compétence est ainsi doublement définie comme favorisant le développement personnel et citoyen de l'individu, mais aussi son employabilité. Au sein de cette « compétence numérique », les compétences de communication, de travail en réseau et de collaboration sont progressivement renforcées dans les référentiels de certification. C'est le cas, dans les universités françaises, pour le « Certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur » ou C2i1, réformé en 2011 (MESR, 2011b), avec le domaine D5 intitulé « travailler en réseau, communiquer et collaborer ». Cette certification est proposée à tous les étudiants en première année de licence.

Cependant, même si ce certificat atteste de compétences, et non de connaissances, l'organisation de l'enseignement qui y prépare reste encore souvent décontextualisée, atomisée en différents savoir-faire techniques. Ajoutons que dans l'arrêté ministériel de 2011 (MESR, 2011a), cette compétence transversale est formulée par l'expression réductrice « le maniement d'outils numériques ». L'adoption d'attitudes, responsables, créatives et innovantes, est souvent présentée dans les référentiels de compétences, comme découlant naturellement, de la maîtrise des connaissances et des capacités. Ceci se traduit également dans les organisations par une approche techniciste qui consiste à penser qu'il suffit de disposer d'environnements numériques adéquats pour générer des interactions créatives.

Nathalie Desnos (2012) évoque l'intérêt de rapprocher ce processus de certification du C2i1 des « activités réalisées dans les cours disciplinaires avec les moyens du numérique », mais aussi de les mettre en synergie avec « les cours de méthodologie du travail universitaire et la démarche d'insertion professionnelle des étudiants ».

Les considérations qui précèdent nous ont permis de dégager différents enjeux en tension : répondre aux attentes de nos publics et prendre en compte les prescriptions du cadre universitaire, les aider à construire une socialisation universitaire et une socialisation professionnelle, à acquérir des connaissances et des compétences nouvelles tout en reconnaissant leurs acquis informels.

2. Former à la collaboration numérique en prenant en compte les évolutions des modes de travail

Abordons maintenant les enjeux socioprofessionnels de ces dimensions pré-professionnalisantes et professionnalisantes de la formation à la collaboration numérique par la collaboration numérique. Cela suppose que nous considérions d'abord ces compétences de collaboration numérique comme un ensemble de compétences professionnelles génériques nécessaires à tout professionnel. Celui-ci devra s'adapter au caractère spatialement et socialement distribué de ces compétences collaboratives, et à la disparité des modes de travail dans les organisations.

2.1. Le caractère spatialement distribué des activités de travail et l'hybridation des dispositifs de formation

Les étudiants, futurs professionnels, doivent acquérir des routines de coordination, de négociation et de travail partagé en ligne, mais aussi savoir combiner de façon judicieuse des interactions en présence physique et des activités distantes.

Comme le précise Christian Licoppe (2008, p.298), « le développement des réseaux de communication favorise une distribution spatiale et un éclatement croissant des activités et des collectifs, de sorte que les situations de coprésence complète apparaissent presque comme l'exception plutôt que la règle ». Borzeix et Cochoy (2008, p.277) insistent également sur l'importance de l'enjeu « de l'articulation des activités de travail et des contextes distants, et des modes de circulation de l'activité entre des sites spatialement distribués ».

Nos dispositifs d'enseignement-apprentissage doivent ainsi, non seulement prendre en compte ce caractère spatialement et socialement distribué de

Former à et par la collaboration numérique :
quels enjeux pour l'enseignement universitaire ?

l'activité professionnelle, mais également tirer parti de la réflexivité permise par cette mise en visibilité du travail d'association. L'hybridation de nos dispositifs d'enseignement-apprentissage doit permettre la mise en œuvre de systèmes d'activités, favorisant l'émergence de communautés de pratiques et de communautés épistémiques.

2.1.1. L'acquisition de routines de travail

En nous référant au courant de l'action et de la cognition distribuée (Suchman, 1987 ; Conein & Jacopin, 1994 ; Hutchins, 1994 ; Quéré, 1997) et de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007), nous considérons le caractère situé, contextualisé et socialement distribué de la compétence. La « production d'une action compétente relève d'une responsabilité partagée entre la personne elle-même, le management, le contexte de travail et le dispositif de formation » (Le Boterf, 2001, p.43). Zarifian (2001, p.69) la définit notamment comme « une intelligence pratique des situations ». Ce caractère situé et distribué de la compétence sera mis en actes grâce à trois principes d'action (De Lavergne, 2007), que nous nous énonçons ici.

Le principe d'aménagement de contextes consiste à mobiliser des ressources contextuelles pour que les acteurs apprenants définissent la situation par contextualisation. Le dispositif sociotechnique fournit des « affordances » (Norman, 1988), il présente des aspects fonctionnels et relationnels « rendant manifeste ce qui peut et doit être fait » (Quéré, 1997, p.174). Il aménage, pour les apprenants, « un certain nombre d'indices, de repères, qui déclencheront spontanément des routines et en excluront d'autres » (Ibid.).

Le principe de mise en situation active vise à aménager l'environnement comme un système d'activités. Les apprentissages sont incarnés, ils se font dans l'action. Le dispositif d'apprentissage est considéré comme un ensemble de propositions d'actions offertes aux utilisateurs, mais leur accomplissement passe « par l'organisation concrète de cours d'action situés, c'est-à-dire par la production locale d'un ordre observable, intelligible et descriptible » (Quéré, ibid, p.166).

Le principe d'implication dans la situation est associé au principe précédent : cette situation doit être reconnue comme utile par les acteurs. Il s'agit de ne pas idéaliser les apprenants, et de s'adapter à leurs préoccupations.

Par exemple, au sein du dispositif de Licence 1 « Méthodes de travail et métiers de la communication », à Montpellier, ces routines sont construites à partir de l'instauration de rituels, comme celui de la prise de notes du scénario de la séance, de l'appel à deux équipes volontaires pour publier le compte rendu de la séance dans un délai de trois jours sur le blogue pédagogique du diplôme, de l'aménagement spatial *ad hoc* en fonction des activités menées. Les environnements d'apprentissage incitent les étudiants à acquérir des routines de travail instaurées dès la première séance.

2.1.2. La production de connaissances

Cependant, compte tenu de la rapidité des mutations sociotechniques, nos étudiants auront affaire à des systèmes non stabilisés, dans lesquels les interactions ne seront pas seulement « de bas niveau », mais aussi « épistémiques », c'est-à-dire fondées sur la production de connaissances communes nécessaires à l'action. Ils participeront à divers réseaux, non seulement formels, mais aussi conversationnels, de mutualisation de connaissances. Les réseaux sociaux d'entreprise, comme des pages Facebook internes, par exemple, sont déjà utilisés en communication interne par certaines entreprises pour faciliter la collaboration et l'innovation. Les apports théoriques respectifs des courants de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007), de l'action située et de la cognition distribuée (Hutchins, 1994) sont donc nécessaires, mais non suffisants pour comprendre, voire simuler, les types d'interaction dans les activités de travail ordinaire futures de nos étudiants. Ainsi, l'apprentissage n'est pas seulement la capacité à mobiliser des ressources, à gérer l'espace, le temps et les réseaux, mais la capacité à transformer des connaissances pour comprendre une situation (Crahay, 2006, p.105). Trois principes d'action, s'articulant avec les précédents, nous permettent de mettre en œuvre un dispositif favorisant la production de connaissances communes dans l'action. Ce sont les principes de variété, de métacommunication formulée et de contradiction.

Le principe de variété incite à créer des situations plurielles, avec des ressources différentes et nouvelles, pour maintenir la curiosité, pour favoriser la créativité.¹

¹ Ce principe de variété est issu de la systémique : la variété est le nombre de configurations ou d'états qu'un système peut revêtir. Le système d'apprentissage est considéré comme un système complexe dans lequel la dynamique d'auto-organisation (Morin et Le Moigne, 1999, p.55) est alimentée par la conjonction de désordre (de variété), et d'ordre (de routines et de règles).

Former à et par la collaboration numérique :
quels enjeux pour l'enseignement universitaire ?

Reprenons l'exemple de notre enseignement de Licence première année pour illustrer ce principe. Nous avons montré précédemment comment le dispositif favorise l'adoption de routines grâce à l'aménagement de nouvelles mises en situation pour les étudiants. Cependant, si le cadre de chaque séance est identique, les activités sont diverses : les étudiants adoptent tour à tour plusieurs rôles : membres d'une agence de communication, consultants, interviewers, observateurs, analystes, auteurs publiant sur un blogue, coévaluateurs... Ils peuvent expérimenter également différentes formes de pluriactivité, et d'implication/distanciation dans une situation : par exemple, observer, prendre des notes pour rendre compte, tout en participant à l'activité.

Le principe de mise en visibilité des expressions et de méta-communication formulée, se traduit par l'aménagement d'espaces-temps de réflexion dans et sur l'action, de créativité et d'échanges, par leur valorisation, et leur mémorisation². Les « artefacts relationnels » que sont les outils comme les blogues ou les forums, par exemple, deviennent alors « épistémiques » pour soutenir le développement de connaissances.

Précisons par ailleurs que cet environnement d'apprentissage doit favoriser, non seulement l'assimilation, mais aussi l'accommodation, c'est-à-dire la modification d'un schème de conduite antérieur (Vygotski, 1985, Bateson, 1977, p.253-281).

Nous mobilisons ici un « principe de contradiction »³, la stratégie pédagogique consistant à aménager des situations qui font problème, précisément parce que les connaissances actuelles et isolées des apprenants ne conviennent plus pour agir. Cette situation problème peut être résolue avec la collaboration de tous.

² Ce principe s'inspire des travaux sur le développement méta-cognitif de Vygotski (1985). L'activité réflexive individuelle se développe dans et par les interactions sociales, langagières. Les « auxiliaires extérieurs » que sont les outils et technologies soutiennent ce processus.

³ Nous relierons ce « principe de contradiction » aux travaux de recherche pédagogique issus du courant socio-constructiviste. L'incompatibilité entre les informations nouvelles que l'individu tire de son environnement, et ses schèmes de conduite provoquent un conflit cognitif, déclencheur de l'apprentissage. Le formateur doit donc construire une situation qui suscite ce déséquilibre. Ce conflit est sociocognitif, car s'il s'agit d'un débat « intra-personnel », c'est la confrontation interpersonnelle avec les autres qui permet de le créer et de le résoudre.

2.2 Les tensions liées au caractère inégalement distribué des compétences collaboratives dans les organisations

La formation de nos futurs professionnels doit prendre en compte la confrontation de différentes logiques de rationalisation dans les processus communicationnels qui concourent à la production et à la réalisation du service, et le caractère individuel et collectif de la compétence communicationnelle.

2.2.1. Personnalisation de la relation, standardisation de processus et conflits de logique dans les organisations

Avec les TIC et l'économie en réseau, les compétences relationnelles deviennent collectives et « distribuées dans toute l'organisation productive », dans leurs trois dimensions : technique, organisationnelle et interactionnelle. Borzeix et Cochoy (2008, p.277) soulignent « qu'une part croissante de l'activité professionnelle consiste à gérer les relations avec les publics (clients, usagers, patients, etc.) ». Cependant, cette compétence est faiblement distribuée dans de petites structures, par exemple (Combes, 2002, p.9), et le poids de cette défaillance est alors reporté sur des salariés individuellement, au travers d'injonctions récurrentes à se professionnaliser, d'injonctions au changement, et de dispositifs d'évaluation individuelle. À l'opposé, mais avec des effets similaires, la standardisation forte de processus de communication avec le client peut mettre nombre de salariés en situation de double contrainte, ceux-ci devant apporter une réponse personnalisée, dans un temps imparti, avec des ressources et procédures imposées, dans des situations qui sont, par définition, toujours singulières. De plus, au sein de l'entreprise « étendue », avec l'idéologisation des « Technologies de l'Information et de la Collaboration », l'injonction à collaborer se généralise. Les contributions numériques des salariés sur les plateformes de l'organisation constituent désormais un critère d'évaluation abordé dans le cadre de leur bilan annuel.

2.2.2. Le double caractère individuel et distribué des compétences collaboratives

Les compétences collaboratives sont donc intimement associées à l'évolution des modes de travail et aux transformations des organisations, et ces évolutions sociotechniques doivent être prises en compte dans la conception d'un dispositif de formation.

Former à et par la collaboration numérique :
quels enjeux pour l'enseignement universitaire ?

La mise en œuvre du *principe de complexité dialogique*⁴ nous permet de tenir ensemble les dimensions individuelle et collective de ces compétences, et de préparer nos étudiants à gérer les conflits de logique, auxquels ils pourront être confrontés dans leur activité professionnelle. La mobilisation de ce principe d'action dialogique dans nos dispositifs de formation devient centrale face à cet enjeu. Le dispositif doit anticiper la disparité des environnements professionnels dans lesquels les étudiants vont s'insérer, et se constituer de façon dialogique comme un environnement facilitateur, mais aussi comme un environnement déstabilisant, pour favoriser l'émergence de compétences individuelles et collectives. Celui-ci ne doit ni simuler des environnements professionnels idéaux, pour des apprenants idéalisés, ni reproduire les idéologisations et les prescriptions décontextualisées, mais mettre en scène et en visibilité les tensions qui traversent la société comme le monde professionnel.

2.2.3. *L'environnement ludique comme « monde de second degré »*

Cependant, un dispositif de formation n'est pas une entreprise, et s'il doit simuler des situations professionnelles, c'est par une construction « d'un monde de second degré », une certaine forme de communication ludique (Amato, 2010) permettant d'autres modalités de mise en récursivité du travail et de l'apprentissage : travailler pour apprendre, apprendre pour travailler, la finalité étant celle de l'apprentissage. Étienne Amato précise que le jeu « nécessite une posture réflexive, car il met en relation avec un univers de second degré, ce qui conditionne les va-et-vient entre engagement et distanciation » (ibid.). Cette dimension ludique est donc reliée au « principe de récursivité » qui consiste à organiser les activités, les objectifs et les moyens de façon non linéaire, les processus étant aussi les produits »⁵.

Au sein du dispositif de formation, « Méthodes de travail et métiers en Information et Communication », les étudiants sont invités lors d'une séance à travailler en agences de communication composées de huit à dix étudiants. Ces agences sont en compétition deux à deux pour la réalisation d'un document de

⁴ Le principe dialogique est l'un des principes de la pensée complexe d'Edgar Morin : il implique une capacité à tenir ensemble deux logiques, non seulement comme antagonistes, mais comme complémentaires. Voir *introduction à la pensée complexe*. (Morin, 1990, pp.98-99 et Morin et Le Moigne, 1999, pp. 264-265).

⁵ Ce « principe de récursivité » trouve aussi sa source dans la pensée complexe. Pour Edgar Morin (1990, p.100), « un processus récursif est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit ».

communication professionnelle, et doivent aussi négocier pas à pas leur production avec deux étudiants « maîtres d'ouvrage » qui observent leur fonctionnement, et leur demandent régulièrement des comptes. Le travail en agence (et par conséquent la réalisation d'un travail d'équipe avec des collaborateurs que l'on n'a pas choisis) est présenté aux étudiants comme une nécessité professionnelle pour pouvoir répondre à une commande dans des délais serrés, ce qui leur semble tout à fait naturel. L'activité en agence, et l'initiation d'interactions en présence et à distance entre les membres des agences ont ainsi pour objectif de préparer les étudiants à interagir « sur des terrains massivement et extensivement distribués de la coopération à distance entre acteurs n'ayant pas forcément ni de lien d'interconnaissance, ni de rapports institutionnels entre eux » (Borzeix et Cochoy, 2008, p.279).

Mais sur le plan pédagogique, la commande d'un travail à des agences de communication est un moyen pour faire éclater des microgroupes affinitaires et leurs leaders institués, pour donner l'occasion aux étudiants, de faire connaissance avec d'autres dans le travail, de négocier leur place au sein d'un groupe, d'expérimenter et de comparer différentes formes d'organisation du travail d'équipe.

3. Les enjeux liés à l'évolution des métiers de la communication

Les compétences de collaboration numérique doivent aussi être considérées comme un ensemble de compétences techniques. La maîtrise de la conception et de l'usage des réseaux socionumériques émerge comme un nouveau champ d'expertise requis pour tout communicant professionnel.

3.1. Contours des métiers, missions et postes de travail

Internet irrigue maintenant l'ensemble des activités. Comme nous l'avons abordé plus haut, le « e-working » partiel est une forme de travail habituelle. Au développement des TIC sont associées des mises en débat sur l'émergence et l'institutionnalisation de nouveaux métiers spécialisés en Information-Communication, comme celui de « community manager », d'« animateur/gestionnaire de communautés », par exemple, ou la redéfinition élargie de métiers traditionnels, entre polyvalence et re-spécialisation. La communication numérique initie, avec le travail en réseaux et l'activité collaborative, la reconfiguration de l'ensemble des métiers traditionnels, avec « des reconversions ou des diversifications de tâches » (Michel, 2008, p.167-

Former à et par la collaboration numérique :
quels enjeux pour l'enseignement universitaire ?

168)⁶. En majorité, les familles de « métiers » recensées sur le « portail des métiers de l'internet »⁷ font partie du champ professionnel de l'Information et de la Communication.

Sont alors questionnés les émergences d'activités nouvelles, les processus dialogiques d'intériorisation de normes, et de productions de nouvelles standardisations des qualifications (Mintzberg, 1982) au sein des organisations, et des organismes de formation. Nombre de ces métiers correspondent à de nouvelles missions, plus ou moins requises selon la taille et le secteur d'activité des organisations. Chacune d'entre elles ne constitue pas toujours à elle seule un poste de travail permanent.

Si dans des structures à dimension internationale, nos étudiants, à Montpellier, peuvent être recrutés sur des profils déjà institués de « community manager » ou de « responsable de communication digitale », d'autres peuvent être embauchés par de petites associations, ou par des municipalités par exemple, sur des postes polyvalents, l'une de leurs missions consistant à initier l'activité de leur organisation sur les réseaux sociaux. Pour créer, mettre en œuvre, organiser et évaluer cette nouvelle activité, il leur faut donc, non seulement animer des communautés et des partenariats distants, mais aussi assumer des fonctions de « gestionnaires de médias sociaux » et « d'analystes de réseaux ». Ils doivent ainsi faire preuve de compétences de haut niveau, et de polyvalence. Ils participent à l'élaboration et à la standardisation des métiers de demain, et institutionnalisent de nouvelles prescriptions à partir d'innovations microsociales ordinaires. Outre l'acquisition des savoir-faire techniques et organisationnels liée à ces nouvelles activités, le dispositif de formation doit favoriser la distanciation par rapport à des pratiques en train de se construire, sans vouloir à tout prix rapprocher les diplômés des référentiels d'emploi actuels.

3.2. La scénarisation du caractère pluridimensionnel de l'activité collaborative

Nos étudiants en communication, auront non seulement à jouer leur rôle d'expertise technique dans la partition collective orchestrée d'une « interaction

⁶ L'activité de gestion des réseaux sociaux remet en question, par exemple, les frontières classiques entre la communication « corporate », institutionnelle, et la communication de marque, mais aussi entre la communication interne et la communication externe.

⁷ Site web disponible sur : < <http://metiers.internet.gouv.fr> >

fortement rationalisée », mais aussi à faire preuve de compétences organisationnelles de conception, de mise en œuvre et d'animation de dispositifs communicationnels variés comme supports des processus de travail pour « rationaliser l'interaction » (Combes, 2002, p.9) et favoriser la collaboration et les partenariats divers. Ces compétences ne peuvent être acquises dans une seule unité d'enseignement. Elles émergent de la mise en relation opportune de connaissances théoriques, de savoir-faire procéduraux et techniques, et d'attitudes. Le principe de « mise en résonance » consiste à relier entre elles des activités qui se contextualisent et se renforcent mutuellement, en synchronie et en diachronie : une activité sollicitée au sein d'un pôle de compétences active des compétences figurant dans les autres pôles. C'est donc à partir de telles scénarisations « en résonance » du système d'activités, que les étudiants vont développer progressivement, dans l'action, l'apprentissage de la collaboration, par la conception d'environnements facilitateurs, et par l'animation, en présence et à distance de dispositifs de participation.

Cette organisation permet de prendre en considération, de façon dynamique non seulement des compétences « cœur de métier » traditionnelles des communicants, mais aussi l'évolution des pratiques professionnelles en présence et à distance, comprenant diverses modalités de travail partagé sur des réseaux formels, informels, avec des liens forts ou faibles, en mode synchrone et asynchrone, en mode projet, en activité concourante...

Les dispositifs d'apprentissage doivent donc simuler les disparités de la collaboration en organisation. Ils doivent certes former aux aptitudes techniques comme celles de concevoir des environnements numériques collaboratifs, de mettre en place des réseaux sociaux d'entreprise. Mais les futurs communicants doivent aussi être capables d'adapter leurs usages aux diversités des organisations, et de comprendre, non seulement les implications participatives, mais aussi les logiques normatives des dispositifs socionumériques qu'ils devront planter ou animer. En effet, ces dispositifs collaboratifs, en particulier les réseaux sociaux d'entreprise (RSE), peuvent devenir de véritables outils d'évaluation des salariés. Les logiques du web social sont de plus en plus dictées par un système de classement algorithmique (celui qui a publié le plus de commentaires sur le blogue institutionnel, son nombre de contacts sur le réseau social, la fréquence de ses connexions sur le site web, etc.). L'identité des utilisateurs est désormais calculée (Georges, 2008), et cela les incite inévitablement à participer et à collaborer un maximum pour être visibles. Ces injonctions implicites à collaborer ne sont bien évidemment pas décrétées, mais manifestes. Ce constat vient confirmer l'idée que la formation doit, non seulement mettre en scène des inégalités de ressources et de statuts dans une situation d'animation, pour faire émerger les tensions entre les dimensions

Former à et par la collaboration numérique :
quels enjeux pour l'enseignement universitaire ?

individuelle et collective de ces compétences collaboratives, mais aussi aider les apprenants à prendre conscience, par l'expérience et la distanciation, des effets systémiques normatifs de ces dispositifs numériques.

Le dispositif de formation ne peut faire l'impasse sur ces tensions, mais a contrario, il doit tenter de rendre visibles et fécondes ces contradictions. L'intentionnalité du dispositif consiste à poser progressivement, mais le plus systématiquement possible, ces pratiques civiles, sociales, ordinaires, autodidactes, professionnalisantes comme objets d'étude.

En séances en présentiel, les scénarios sont très variés, mais prennent progressivement une forme professionnalisante qui est celle de séminaires d'analyse de pratiques professionnelles transposés en formation (Auziol, 2000). Cela signifie qu'un système d'activités doit être aménagé, pour rendre possibles des observations, analyses et débats à partir de pratiques communicationnelles ordinaires, puis professionnelles (à partir des expériences de stages ou d'emplois des étudiants), l'objectif étant de construire des situations valorisantes et déstabilisantes, pour que les étudiants soient en mesure d'identifier des pratiques, de s'en distancier, et de les transformer.

Prenons l'exemple d'une situation pédagogique permettant de professionnaliser les pratiques ordinaires des étudiants, élaborée dans le cadre d'un enseignement en « Communication et relations de presse » dans un autre contexte. Nous partons des communiqués de presse, rédigés par les étudiants pendant la session pour annoncer des actions de relations publiques qu'ils avaient aussi planifiées dans les séances de cours précédentes. Deux de ces communiqués de presse mentionnent la création d'une page Facebook. En fin de session, les étudiants, en petits groupes, ont la mission de créer, dans un temps imparti, ces pages Facebook et de les proposer aux groupes qui ont rédigé les communiqués de presse en argumentant leurs idées sur la structure, la forme et le contenu. Les étudiants sont ainsi amenés à collaborer entre eux à l'intérieur des groupes et à adopter une attitude professionnelle face aux rédacteurs des communiqués. Ils prennent conscience, suite aux diverses idées proposées pendant le cours, des potentialités de ce réseau social dans le domaine de la communication des organisations et des capacités de certains étudiants ou groupes collaboratifs à dégager des idées innovantes.

C'est ainsi que le dispositif d'apprentissage devient « apprenant », c'est-à-dire qu'il s'autorégule et innove en institutionnalisant ses émergences (les nouvelles idées, les actions créatrices dans le dispositif), à partir de la mémoire et d'une veille partagée sur sa vitalité, sur les opportunités d'apprentissage.

Nous associons ce processus, dont nous ne développerons pas ici les modalités, à un dixième principe, le « principe d'autoréférence ».

Conclusion

Finalement, l'enjeu de l'enseignement universitaire en Communication relève de la substitution progressive de formes de dispositifs hybrides collaboratifs de « présentiel amélioré » qui sont en adéquation avec les évolutions professionnelles et sociétales, au modèle canonique universitaire en présentiel des cours magistraux et des travaux dirigés. La formation à la collaboration numérique, dans un cadre universitaire, suppose de considérer différentes mises en tension évoquées dans cet article. Pour tenter de tenir ensemble ces différents enjeux de professionnalisation de nos étudiants, le dispositif de formation doit être pensé en complexité, pour organiser de façon dialogique et récursive des systèmes d'activités et des situations complémentaires et contradictoires, en mobilisant des principes d'action hétérogènes. Nous avons montré, à l'aide d'exemples, qu'une hybridation orientée web 2.0, peut ainsi favoriser la mise en visibilité de ces tensions pour les rendre fécondes. Il nous paraît donc important qu'un dispositif de formation « apprenant », allie veille, vigilance et créativité, pour développer, dans des scénarisations adaptées, les pratiques collaboratives des étudiants sur le web social, favoriser conjointement leur expression et leur mise à distance, et faire émerger l'utilisation de ces nouveaux outils comme des opportunités professionnelles d'innovation.

Références bibliographiques

- AMATO E., 2010, « La communication ludique : cœur oublié d'un continent à investir », dans *Actes du 17ème congrès SFSIC*, du 23 au 25 juin 2010, Dijon (France), pp. 492-487. <
http://www.sfsic.org/services/telechargements/cat_view/71-17eme-congres
>, consulté le 27 avril 2012.
- ARNSETH H-C. et LUDVIGSEN S-R, 2004, « Systemic versus interpretative approaches to CSCL research : findings and future steps », dans *Actes du CSCL SIG Symposium*, du 7 au 9 octobre 2004, Lausanne (Suisse), 17 p.
- AUZIOL E., 2000, « Former à la communication par l'analyse de situations », dans ROMEYER H., (dir), *L'impossible formation à la communication ?* Paris, L'Harmattan, pp. 229-244.
- BATESON G., 1977, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil.

BORZEIX A. et F. COCHOY, 2008, « Travail et théorie de l'activité : vers des workspace studies ? Introduction », *Sociologie du travail*, vol. 50, n°3, pp. 273-286

CONEIN B. et É. JACOPIN, 1994, « Action située et cognition : le savoir en place », *Sociologie du travail*, n°4, pp. 475-500.

COMBES M.-C., 2002, « La compétence relationnelle : une question d'organisation », *Travail et emploi*, n°92, pp. 5-17.

CRAHAY M., 2006, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, jan, fév, mars, n°154, pp.97-110.

DE LAVERGNE C. et P. LIEB-STOREBJERG, 2009, « L'utilisation d'un blog en formation universitaire : quelle pédagogie embarquer ? », *Distances et Savoirs*, vol.7, n°3, pp. 399-419.

DE LAVERGNE C., 2007, « Principes d'action pour favoriser les émergences apprenantes dans les dispositifs socio-techniques d'apprentissage », *Revue internationale de Psychosociologie*, vol. XIII, n°29, pp. 123-161.

DESNOS N., 2012, « Le C2i et la nouvelle licence ». <
http://www2012.org/proceedings/ciuen/C1_Le_C2i_et_la_nouvelle_Licence.pdf>, consulté le 24 août 2012.

D'HALLUIN C., 2001, « Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif », *Les cahiers d'étude du CUEEP*, n°43, janvier.

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2011a, Arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence. Version en vigueur au 12 septembre 2012 <
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=A2AEB4311EBBF87568E5867C843A5BAE.tpdjo12v_2?cidTexte=LEGITEXT000024465664&dateTexte=20120912>, consulté le 12 septembre 2012.

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2011b, Certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur. *Bulletin officiel*, n°28, 14 juillet.

GARFINKEL H., 2007, *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF.

GEORGES F., 2008, « L'identité numérique dans le web 2.0 ». *Le mensuel de l'Université*, n°27, Juin. <

fannygeorges.free.fr/doc/georgesf_mensueluniversite.pdf >, consulté le 15 septembre 2012.

- HEÏD M-C. et MELIANI V., 2011, « Études sur les usages de médias numériques innovants : les spécificités SIC », dans *Essachess Journal for Communication Studies*, workshop international « Épistémologie de la communication : bilan et perspectives », le 8 décembre 2011, Toulouse (France), en cours de publication.
- HUTCHINS E., 1994, « Comment le « cockpit » se souvient de ses vitesses », *Sociologie du travail*, n°4, pp. 451-473.
- ISAAC H., 2007, L'université numérique : rapport à Madame Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, octobre. < <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20761/remise-du-rapport-universite-numerique-d-henri-isaac.html> >, consulté le 15 septembre 2012.
- LE BOTERF G., 2001, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éd. d'Organisation.
- LICOPPE C., 2008, « Dans « le carré de l'activité » : perspectives internationales sur le travail et l'activité », *Sociologie du travail*, n°50, pp.287-302.
- MICHEL J-L., 2008, *Les professions de la communication : fonctions et métiers*, Paris, Ellipses.
- MINTZBERG H., 1982, *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- MORIN E. et J-L. LE MOIGNE, 1999, *L'intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- MORIN E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- NORMAN D.A., 1988, *The design of everyday things*, New York, Basic Books.
- PEETERS, H. et CHARLIER, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès*, n°25, p.15-23 [en ligne] < <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/14700> >, consulté le 12 septembre 2012
- PERAYA D., 2005, « La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées, une approche des processus de médiatisation et de médiation », *TICE et développement*, Numéro 0a, 9 novembre. < <http://www.revue-tice.info/document.php?id=520> >, consulté le 15 septembre 2012.

Former à et par la collaboration numérique :
quels enjeux pour l'enseignement universitaire ?

QUÉRÉ L., 1997, « La situation toujours négligée ? » *Réseaux*, n°85, pp.163-192.

SUCHMAN L. A., 1987, *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

UNION EUROPEENNE, 2009, Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, *Journal officiel*, C119, 28 mai.

VYGOTSKI L., 1985, *Pensée et Langage*, Paris, Editions Sociales.

ZARIFIAN P., 2001, *Objectif compétence*, Paris, Éd. Liaisons.