

Réseaux sociaux et apprentissages collaboratifs à l'université

Elise Chomienne, Anne Lehmans

► **To cite this version:**

Elise Chomienne, Anne Lehmans. Réseaux sociaux et apprentissages collaboratifs à l'université : pratiques innovantes dans une communauté connectée. Colloque international de l'université à l'ère du numérique 2012, Apr 2012, Lyon, France. pp.Actes du CIUEN, 2012. <hal-00688562>

HAL Id: hal-00688562

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00688562>

Submitted on 24 Apr 2012

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

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

Réseaux sociaux et apprentissages collaboratifs à l'université : pratiques innovantes dans une communauté connectée

Élise CHOMIENNE

Université de Bordeaux 3

Anne LEHMANS

IUFM d'Aquitaine

Université de Bordeaux 4

Résumé :

Un projet pédagogique déployé sur deux années avec des étudiants en Master Documentation et systèmes d'information de l'IUFM d'Aquitaine met en relief l'efficacité de l'usage des réseaux socio-numériques pour la création de communautés d'apprentissage. Une pédagogie basée sur l'innovation requiert l'usage de technologies du web 2.0, le travail en projet et une modification des échanges sociaux dans le cadre des apprentissages.

Mots-clés :

Réseau socio-numérique, apprentissage collaboratif, communauté d'apprentissage, ingénierie pédagogique, pratique informationnelle

Introduction

L'internet fait partie aujourd'hui du quotidien de l'immense majorité des étudiants dont les pratiques ludiques, communicationnelles et cognitives passent par le numérique. Celui-ci permet une socialisation cognitive, organise une représentation structurée de l'autre et des interactions sociales, l'intégration de normes sociales. Cette socialisation cognitive est habituellement assurée par la famille, l'école, les pairs mais également par les médias. Et si les médias traditionnels relèvent plutôt de processus de réception et de consommation, les médias numériques relèvent de processus communautaires d'échange et de création souvent liés à la consommation. À l'intérieur de ces médias, les réseaux socio-numériques caractéristiques du web 2.0, occupent une place particulière. Le web 2.0 marque le passage de la communication "one to many" propre aux médias traditionnels (et, pourrait-on ajouter, à la communication enseignante), à la communication "many to many", de l'interactivité à l'interaction et du partage de l'information au partage des savoirs¹. L'internet et le web 2.0, grâce aux apports de technologies de services facilitant les relations et la participation, ont permis l'émergence de ces réseaux socio-numériques définis par Boyd et Ellison² (2007) comme reposant sur des sites qui permettent aux individus de se construire un profil public ou semi-public dans un système inter relié, d'articuler ce profil avec des listes d'autres utilisateurs qui eux-mêmes partagent l'information et les profils. Si les relations formelles à l'intérieur de ces réseaux font l'objet d'études nombreuses, la question de leur effet sur les apprentissages dans le cadre de communautés de pratiques ou de connaissances est beaucoup moins analysée. Harvey, pour désigner les pratiques d'apprentissage centrées sur les groupes, parle de communautaire³. L'interprétation du phénomène d'explosion des réseaux socio-numériques peut être double, comme l'indique Pierre Mercklé (2011)⁴. D'un côté, une vision «technophile» enchantée, faisant d'Internet le moteur de l'avènement d'une société globale plus ouverte, démocratique, fraternelle, égalitaire, et de l'autre une vision «technophobe», faisant au contraire d'Internet un ferment de destruction ou de nivellement des valeurs et de destruction du lien social.

Le suivi sur deux années d'un groupe d'étudiants en Master Documentation et systèmes d'information, issus de cursus de formation très hétérogènes, autour d'un projet de recherche, veille, diffusion de l'information et gestion des connaissances, montre l'efficacité de l'usage des réseaux socio-numériques (notamment Twitter) dans la construction d'une communauté de savoirs et dans l'appropriation de connaissances par les étudiants, non plus dans une dynamique d'empilement mais dans une démarche de construction collective qui passe par la recherche d'information, l'écriture et le partage.

Nous proposons de vérifier l'hypothèse selon laquelle la manipulation d'outils des réseaux socio-numériques et les pratiques informationnelles qu'elle engendre permettent la mise en place de processus efficaces d'apprentissage en favorisant la collaboration à travers les liens sociaux réels et la médiation des enseignants. Nous nous sommes appuyées sur

¹ Quoniam, L. (2010), Introduction. Du web 2.0 au concept 2.0, *Les Cahiers du numérique*, n° 1, Vol. 6, p. 9-11

² Boyd, D et Ellison, N. (2007). Social Network Sites : Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1)

³ Harvey, P.-L. (1995). *Cyberespace et communautaire*. Laval : Presses de l'Université de Laval.

⁴ Mercklé, P. (2011). *Sociologie des réseaux sociaux*, Paris : La Découverte

notamment sur les théories socio-constructivistes⁵ qui ont posé les prémisses d'un usage des réseaux socio-numériques comme vecteurs d'apprentissages. Nous avons mis en place un projet pédagogique dans lequel les étudiants sont chargés de mener sur le long terme une veille informationnelle sur un domaine ou un thème précis selon une procédure maîtrisée et avec des outils collaboratifs non spécialisés, et de diffuser les résultats de cette veille avec des exigences proches de celles du monde professionnel dans lequel ils s'apprêtent à entrer. Nous avons ensuite évalué ce projet avec une enquête qualitative et quantitative sur les usages et les contenus informationnels produits. Le projet met en relief les conditions d'émergence et d'efficacité des apprentissages collaboratifs ainsi que les possibilités d'innovations pédagogiques et organisationnelles qui peuvent contribuer à un renouvellement des pratiques d'enseignement à l'université.

1 Outillage technologique, contexte social d'apprentissage et construction de communautés

Une technologie doit toujours être considérée dans la dimension de ses usages, sur les plans matériel et symbolique, individuel et social⁶, comme dans celle de ses effets, du point de vue cognitif. Le numérique fournit un outillage qui accompagne la construction des représentations de la réalité et, dans notre cas, des connaissances à acquérir, mais un outil structurant, comme l'a montré notamment Pierre Rabardel qui développe également l'idée de genèse instrumentale, selon laquelle l'instrument fait naître une nouvelle forme de créativité⁷. Le cadre de fonctionnement (savoirs et savoir-faire mobilisés dans l'activité technique et les apprentissages) du projet a engendré un cadre d'usage (types d'activités et significations sociales construits à partir d'une technique proposée⁸) qui a permis à la communauté de s'épanouir.

1-1 La création d'une communauté : un espace limité pour un travail collaboratif

L'analyse des réseaux sociaux est un courant de la sociologie qui s'est imposé depuis Georg Simmel, considérant celle-ci essentiellement comme science des structures des relations sociales, formaliste, dualiste, puisant dans la théorie mathématique des graphes⁹. Elle est utilisée dans les travaux sur les organisations en marketing notamment, qui s'intéressent aux structures des réseaux sociaux et aux phénomènes d'influence qui s'y jouent. Parallèlement, les sciences de la gestion ont fait émerger le concept de communauté de pratique. Une communauté de pratique est constituée d'un groupe d'individus qui interagissent, construisent des relations et développent progressivement un sentiment d'appartenance et un engagement mutuel (Wenger et al., 2002)¹⁰. Cette notion d'engagement est centrale et correspond à un processus reposant sur la participation

⁵ Bandura, A. et Walters, R. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York : Holt, Rinehart & Winston

⁶ Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris : Minuit

⁷ Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*, Paris : Armand Colin

⁸ Flichy, P. (2008). Technique, usage et représentations, *Réseaux*, Vol. 2, n° 148-149, p. 147-174

⁹ Mercanti-Guérin, M. (2010). Analyse des réseaux sociaux et communautés en ligne : quelles applications en marketing ?, *Management & Avenir*. Vol. 2, n° 32, p. 132-153

¹⁰ Wenger, E. et al. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge - Seven Principles for Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press

active des individus, la dynamique des interactions sociales et sur la conscience d'appartenir à un groupe. Selon Wenger (1998)¹¹, trois dimensions permettent de caractériser une communauté de pratique : l'engagement mutuel (mutual engagement) qui est à l'origine d'une forme de cohésion sociale reposant sur la capacité des individus à partager leurs connaissances, une entreprise commune (joint enterprise) au cours de laquelle des actions sont négociées collectivement dans le but de satisfaire un objectif partagé par les membres de la communauté, un répertoire partagé (shared repertoire) qui combine un ensemble de ressources mobilisables par la communauté (routines, procédures, outils, symboles, concepts, etc.). Ces ressources pourront être remobilisées dans de nouvelles situations, assurant ainsi une continuité aux pratiques (Chanal V. (2000)¹²). Andrew Cox (2005)¹³, en comparant quatre travaux liés à l'analyse des communautés de pratique, distingue les modèles en fonction de concepts clés comme les dispositifs d'apprentissage, le pouvoir et la gestion des conflits et du changement, le formalisme dans l'organisation, et la diversité des statuts des membres de la communauté et de leurs relations (égalitaire ou inégalitaire).

Dans notre projet, l'intégration de la pratique des réseaux sociaux dans la formation des étudiants en Master DSI s'est faite en plusieurs étapes. Il s'agissait, en premier lieu, de poser un cadre d'apprentissage communautaire favorisant les usages collaboratifs de partage de lecture d'abord, puis de recherche d'information et enfin d'écriture. En second lieu, nous souhaitons amener les étudiants à comprendre la notion d'identité numérique et les opportunités qu'elle peut représenter dans leur pratique d'apprenants comme dans leur avenir professionnel (recherche d'emploi, positionnement professionnel, etc.). C'est donc bien la communauté de pratiques qui est visée dans un premier temps, puis le passage à la communauté d'apprentissage.

Le cadre mis en place se traduit par un apprentissage collaboratif dans un espace web aux limites bien visibles et connues : l'espace numérique de travail institutionnel. Une parfaite maîtrise de l'environnement numérique de travail (ENT) est exigée de tous les étudiants. Ils reçoivent une formation et un accompagnement individualisés, et sont contraints de déposer tous leurs travaux sur le bureau virtuel. Cette contrainte s'impose également aux enseignants, qui doivent laisser des traces de leur activité enseignante, même dans le cadre de cours en présentiel. Les deux années de Master débutent donc par une prise en main des outils personnels et collaboratifs proposés par l'ENT de l'établissement : documents, agenda, favoris, forum. Ce cadre rassurant et contrôlé par l'enseignant existe d'abord dans un espace numérique commun fermé et authentifié qui pose les premières bases de la communauté : des objectifs de travail et un répertoire partagés et communicables à distance. Une fois ce cadre établi, tous les acteurs du projet (étudiants comme enseignants) peuvent apprendre à se connaître, une confiance s'installe. Après quelques semaines, nous nous connaissons tous, ainsi que les limites du lieu (virtuel) dans lequel nous allons échanger. De précédentes expériences pédagogiques avec l'ENT ont montré que l'usage fréquent d'un tel espace entraîne des pratiques d'échanges d'informations dans lesquelles le formel et l'informel se nourrissent : la contrainte formelle de dépôt sur le bureau virtuel de travaux individuels et collectifs oblige les étudiants à se connaître rapidement dans la vie réelle, les échanges informels favorisent

¹¹ Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press

¹² Chanal V. (2000). La structuration d'un projet d'innovation par la communication électronique, *Actes de la 9ième Conférence de l'AIMS*, Montpellier, mai

¹³ Cox, A. (2005). What are communities of practice ? A comparative view of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31 (6), p. 527-540

les pratiques éditoriales formelles, les échanges contraints par les consignes de travail favorisent les échanges libres dans des groupes extérieurs aux enseignants.

Plusieurs scénarii pédagogiques se mettent en place :

- partage de documents pendant et autour des cours¹⁴ dans le cadre d'un enseignement hybride avec une partie en présentiel et une partie à distance (et de la distance dans le présentiel avec la possibilité d'effectuer des recherches pendant les cours),
- partage de favoris,
- échanges sur le forum dédié au Master.

En milieu d'année, les étudiants savent parfaitement nager dans ce petit bain rassurant (ENT) ils peuvent dorénavant se jeter dans le grand bain (web social) avec moins d'appréhension.

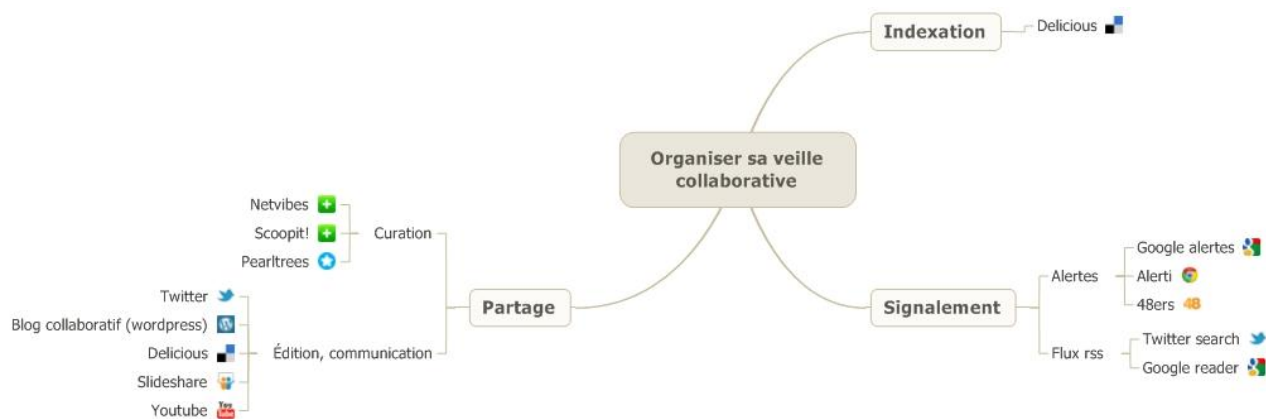
1-2 L'épanouissement de la communauté dans des usages partagés des réseaux socio-numériques

Le dispositif mis en place vise l'appropriation de techniques professionnelles de recherche et de diffusion d'information par des novices dans l'espace ouvert de l'internet. Cette appropriation s'appuie sur les deux conceptions de l'espace identifiées par Didier Paquelin comme complémentaires¹⁵ : l'espace comme étendue, et l'espace vécu par chacun, le lien entre les deux se tissent grâce aux échanges mis en place dans les projets collaboratifs et créatifs et aux technologies autour des réseaux numériques orientés plutôt vers les pratiques communautaires que vers l'exposition de soi. Les outils proposés sont assez "neutres" pour les étudiants qui sont déjà des usagers du web social mais en ont une pratique ludique, communicationnelle et intime. Nous n'avons donc pas retenu Facebook comme pertinent dans le cadre de ce projet. Par contre, Twitter comme Delicious sont des outils utilisés surtout par les professionnels (surtout au début du projet) et peu connus des étudiants. De plus, même si notre objectif principal était d'utiliser le web social pour faciliter l'apprentissage, il nous paraissait aussi primordial de proposer aux étudiants de les accompagner pour se créer une identité numérique professionnelle qui leur permette aussi de se positionner sur le marché du travail, en lien avec la formation. L'utilisation de Twitter permet de comprendre les enjeux de la présence en ligne.

A partir de micro-projets et de projets plus vastes de récolte et de diffusion de veille informationnelle par Twitter lié au service d'indexation sociale Delicious, combiné avec la construction d'un blog multi-auteurs et de portails (Netvibes), on a observé la mise en place de mécanismes sociaux et cognitifs qui reposent sur l'interaction entre apprentissage, création et communication. Au début de la seconde année, les étudiants utilisent quotidiennement une large palette d'outils de façon planifiée, ils connaissent le risque de se voir débordés par l'abondance d'information. Ils ont mis en place des processus de veille automatisée et sélective sur leur sujet de mémoire. Ils ont pris conscience de l'importance de la maîtrise de la communication pour valoriser leurs compétences professionnelles. Ils ne sont pas seulement diffuseurs mais également organisateurs et créateurs d'information à travers les articles de leurs blogs. Ils sont sensibilisés à l'évaluation de leur activité : ils surveillent le nombre de visites sur leur blog, les commentaires, ils soumettent parfois pour avis leurs productions aux enseignants.

¹⁴ Présentiel enrichi suivant la nomenclature COMPETICE

¹⁵ Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*, Paris : L'Harmattan, p. 166



Les outils utilisés permettent d'exploiter les réseaux socio-techniques en les croisant et en les adaptant :

- un réseau social fermé : l'ENT (bureau virtuel),
- les outils de cartographie heuristique qui permettent de définir et programmer les projets de recherche,
- le service de microblogging Twitter qui incite à échanger entre étudiants en faisant le lien avec d'autres réseaux surveillés sur des thèmes choisis avec les enseignants,
- les outils de "curation" comme Pearltrees et Scoop-it, choisis par certains étudiants,
- un blog collaboratif (WordPress) qui leur permet la mise en avant de leur expertise dans leur domaine de veille, leur impose l'exigence scientifique par rapport à la vérification de toutes les informations mises en circulation, et l'amélioration des qualités rédactionnelles,
- un service de socialbookmarking (Delicious) qui permet de partager les articles pertinents, de préparer les bibliographies pour le mémoire, de travailler sur l'indexation des documents (redocumentarisation).

Les mécanismes utilisés dans ce projet sont cognitifs et métacognitifs (compréhension de notions et de démarches), pragmatiques et techniques (aisance dans la maîtrise des outils), sociaux à travers la mise en place de pratiques collaboratives par groupes de pairs. Ils se sont mis en place très rapidement dans la formation, et lors de temps de formation limités, profitant des interactions dans et hors temps de formation entre des champs de savoirs et de compétences qui se croisent : les uns manipulent facilement les outils techniques, les autres les outils discursifs, d'autres encore les outils communicationnels, et les savoir-faire se confrontent, se confortent et s'échangent.

2 Un renouvellement des pratiques pédagogiques à l'université sur un schéma collaboratif

Geneviève Jacquinot propose de considérer trois niveaux pour évaluer les dispositifs pédagogiques : le niveau «macro» qui implique l'analyse des enjeux économique-industriels interférant avec les objectifs éducatifs et pédagogiques ; le niveau «més» qui renvoie aux modifications structurelles et hiérarchiques qu'introduit, dans les organisations, l'usage partagé des technologies d'information et de communication; le niveau «micro» qui offre la possibilité de contribuer à l'enrichissement du régime de la communication pédagogique par l'exploitation des ressources propres aux médias

électroniques¹⁶. Il semble en effet que l'innovation dans la dynamique pédagogique relève à la fois de la relation sociale qui se déplace entre les acteurs de l'enseignement et de l'interactivité qui se met en place à travers les technologies utilisées.

2-1 L'évaluation du dispositif : la mise en place d'une dynamique innovante

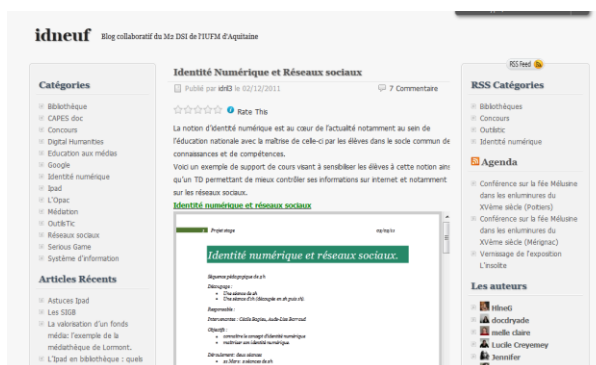
Daniel Peraya (1999) définit le dispositif comme «une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif - son fonctionnement -, déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales [affectives et relationnelles], cognitives, communicatives des sujets»¹⁷. Il propose de considérer que les dispositifs de communication articulent trois niveaux : le sémiotique, le social et le technique dans ce qu'il nomme les dispositifs techno-sémiopragmatiques : l'ensemble des interactions entre ces trois univers : une technologie, un système de relations - un cadre technosocial (...) - et un système de représentations - de l'ordre du sémiocognitif¹⁸. Notre intention première dans ce projet était en effet d'"éprouver" le niveau technique en supprimant, d'une part toute réticence dans l'usage liée à la crainte de ne pas savoir faire, d'autre part toute fascination pour des outils de communication dont les dimensions économiques, juridiques et idéologiques sont déconstruites. Cet éprouvement des savoir-faire permet de centrer l'attention sur les savoirs, savoirs construits dans l'interaction entre pairs, avec les enseignants, avec des experts puis communiqués lorsqu'ils sont suffisamment maîtrisés, lorsque la connaissance fait sens. Dans cette perspective, le dispositif s'est révélé efficace.

Pour l'évaluer, nous avons mis en place une procédure de co-analyse en transformant des étudiants novices de Master 1 en observateurs des usages de leurs pairs de Master 2, à travers une démarche d'enquête quantitative (questionnaire) et qualitative (entretien de groupe capté sur une vidéo) et l'élaboration d'un compte-rendu sous forme d'un poster présenté dans un colloque international.

¹⁶ Jacquinet-Delaunay. G. (2001). Les sciences de l'éducation et les sciences de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. *L'année sociologique*, Vol. 51, n° 2

¹⁷ Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs de formation virtuels, In Jacquinet- Delaunay, G. ; Monnoyer, L. (dir.). *Le dispositif. Entre usage et concept*, Hermès, n° 25

¹⁸ Peraya D. (1998). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque, In *Revue européenne des sciences sociales*, Mémoire et savoir à l'ère informatique, XIVe Colloque annuel du Groupe d'Etude « Pratiques Sociales et Théories », XXXVI, 111, 171-188.



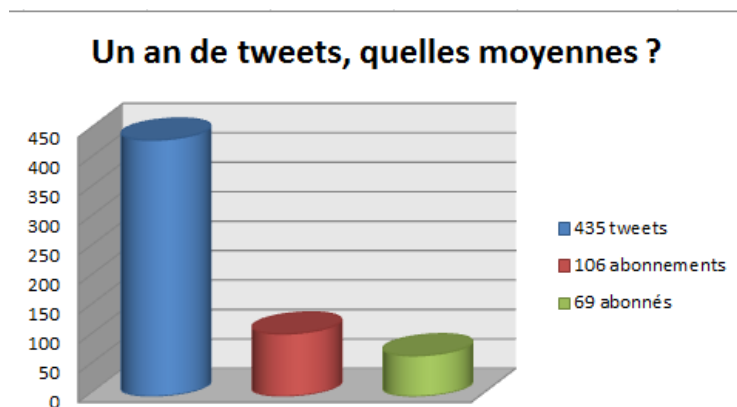
Du point de vue des usages des outils, les étudiants sont tous parvenus à mettre en place un environnement et des procédures de type professionnel. Ils utilisent les outils, et un grand nombre d'outils, quotidiennement pour la plupart d'entre eux, mais restent exigeants et lucides quant à la qualité de l'information qu'ils trouvent et diffusent. Du point de vue métacognitif de la prise de conscience de leur propre démarche, ils ont acquis des réflexes d'évaluation experte de l'information. Ils estiment tous avoir progressé dans l'utilisation du langage pour la recherche, la maîtrise de cette question du langage à travers l'indexation constituant véritablement le cœur du métier de documentaliste.

Une veille rythmée par des #hashtags



Ils considèrent également s'être améliorés dans leur "culture générale" et dans la qualité de leur communication (attention aux niveaux de langage, communication médiatique). Du point de vue des contenus de leur communication, ils ont identifié au fil du temps le niveau d'exigence professionnelle sinon scientifique de leurs messages en prenant conscience de l'importance fondamentale de la réception et des usages qui seront faits de leur propre communication. Cette identification est renforcée lorsque les étudiants sont en situation d'enseignement dans leur stage, et qu'ils doivent réfléchir aux objectifs et aux contenus pédagogiques d'activités qu'ils mettent en place pour des élèves. Du point de vue social, ils déclarent partager toute l'information qu'ils trouvent sur leur sujet de veille. Il est intéressant de noter que ce partage se fait essentiellement dans les échanges réels et subsidiairement à travers les réseaux sociaux à l'intérieur de la communauté. On observe donc la mise en place de réseaux de communication qui se tissent dans la communauté plutôt sur le mode de l'échange social oral direct et hors de la communauté essentiellement sur le mode de l'échange à distance, plutôt anonyme, mais parfois aussi identifié, puisque certains étudiants ont été contactés par des professionnels ou ont

contacté des chercheurs sur leur sujet de veille. Enfin, les étudiants se révèlent très lucides et distants quant aux avantages de ces outils et au contenu de leur construction cognitive. Ils estiment ainsi n'avoir pas vraiment repéré de réseau sur leur sujet de mémoire mais seulement des experts, et ne pas avoir atteint eux-mêmes un niveau expert mais un niveau "grand public" ou "vulgarisation scientifique" dans leur communication. Cette auto-évaluation peut être complétée par les évaluations des enseignants, qui constatent une amélioration significative de la maîtrise des démarches de recherche et de communication de l'information. C'est surtout sur le plan de la motivation à travers la dynamique du groupe que le projet s'est révélé vraiment efficace, cette dynamique se diffusant d'ailleurs entre les étudiants de Master 2 et Master 1.



On le voit, c'est en s'emparant de pratiques intuitives, d'outils non spécialisés, et en analysant les mécanismes du bricolage que les étudiants parviennent à construire une représentation lucide et formalisée de leurs propre parcours cognitif. Cela confirme en partie les résultats d'autres travaux plus centrés sur les profils d'apprentissage qui montrent que les pratiques en communautaire sont favorisées par une expérience personnelle d'échanges et d'interactions virtuelles, une opinion favorable aux échanges dans le domaine privé mais aussi en formation, un sentiment personnel d'efficacité en matière technique, des usages numériques, en matière de suivi de cours en ligne et d'utilisation des groupes en apprentissages numériques, par une représentation co-constructive de l'apprentissage et enfin par un style d'apprentissage intuitif et pragmatique¹⁹. Dans le processus qui vise à créer et exploiter ces conditions favorables, l'enseignant reste présent mais plus comme médiateur que créateur de sens dans un processus transmissif.

2-2 Les conditions pédagogiques de l'innovation et la place des enseignants

Le rôle de l'enseignant dans un tel dispositif consiste à poser et organiser un espace déterminé, un temps maîtrisé, un objet identifié et un type de relation. Vincent Liquète souligne que c'est à cette condition de l'effacement que l'autonomie des apprenants peut se construire, une autonomie qui repose sur quelques principes : l'authenticité des situations d'apprentissage, la construction de savoirs par la pratique, le partage entre

¹⁹ Alava, S. et Message-Chazel, E. (2010). Les pratiques en communautaire au cœur des apprentissages en ligne, *Questions Vives*, Vol.7 n° 14, [En ligne] <http://questionsvives.revues.org/521>

apprenants, le croisement des points de vue entre acteurs, l'appui sur les activités quotidiennes et non formelles²⁰. Ainsi, les pratiques intuitives et informelles sont mobilisées pour être analysées, détournées, contournées et servir de point d'ancrage au démarrage de projets qui reposent sur la motivation liée à l'échange et, dans un premier temps, au désir. L'enseignant est donc dans la position inconfortable de l'effacement pour laisser la place à la médiation et à l'accompagnement de processus de recherche et d'écriture.

Dans un cadre médiatique et technologique innovant, l'enseignement scolaire et universitaire trouve des outils pour la documentation et les apprentissages qui bouleversent en partie la relation pédagogique traditionnelle. En effet, le système de valeurs qui sous-tend le système d'information se modifie avec la valorisation du *travail collaboratif, l'innovation, l'absence de hiérarchie au sein d'un environnement caractérisé par une abondance d'information dans un monde plat [Flat world]*²¹. Dominique Cardon montre également que les outils du web 2.0 innove dans ce sens qu'ils opèrent une nouvelle articulation entre individu et collectivité, individualisme et solidarité, en créant de nouvelles formes de coopération par la possibilité pour l'individu de rendre sa production publique et partagée²². Ces valeurs et ces modalités de travail ne sont pas nécessairement partagées dans le monde de l'éducation, ni dans le système scolaire, ni dans le système universitaire français, parce qu'elles reposent sur l'absence de contrôle éditorial. Elles commencent cependant à émerger du côté de la recherche à travers, notamment, les humanités digitales et la "fabrique des sciences" qui s'appuient sur l'ouverture des données et des corpus, le partage et la participation à travers les réseaux.

Conclusion

Ce projet confirme l'intérêt du travail collaboratif en ingénierie pédagogique entre les enseignants et les ingénieurs pour que les outillages technologiques du numérique ne soient ni une fin en soi, ni un obstacle dans les pratiques pédagogiques, mais un levier à travers le travail en projet, en équipe enseignante, la communication avec les étudiants pour les mobiliser et les encourager. Les facteurs de réussite de tels projets sont donc la formation des formateurs et des étudiants aux outils qui ne doivent en aucun cas représenter une difficulté, la maîtrise du cadrage pédagogique par l'équipe enseignante, le suivi des étudiants. Il nous semble intéressant de poursuivre notre enquête auprès des étudiants au-delà de leur cursus académique pour analyser les effets de l'expérience de projet collaboratif sur leurs pratiques professionnelles futures. L'innovation ne réside pas dans les outils mais dans la capacité à interroger le réel dans le virtuel, l'individu dans la communauté, le savoir dans les pratiques. Elle repose largement sur les politiques institutionnelles des universités.

²⁰ Liquète, V. (2012) Des pratiques d'information à la construction de connaissances en contexte : de l'analyse à la modélisation SEPICRI, Dossier pour l'HDR, Université de Rouen . [en ligne] <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/07/00/PDF/Vol1HDRLIQUETE.pdf>

²¹ Quoniam, L., op.cit.

²² Cardon, D. (2010). *La démocratie internet. Promesses et limites*, Paris : Seuil

Bibliographie

Alava, S. et Message-Chazel, E. (2010). Les pratiques en communautaire au cœur des apprentissages en ligne, *Questions Vives*, Vol.7 n°14, [En ligne] <http://questionsvives.revues.org/521>

Coutant A., Stenger T. (2010) Processus identitaire et ordre de l'interaction sur les réseaux sociaux numériques, *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*. [En ligne] http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2010/Coutant-Stenger/index.html

Coutant A., Stenger T. (2009), Les configurations sociotechniques sur le Web et leurs usages : le cas des réseaux sociaux numériques, *7ème Colloque du chapitre français de l'ISKO*, 24 - 26 juin, Lyon.

Eduscol (2011). Médias sociaux et éducation. [en ligne] http://media.eduscol.education.fr/file/secondaire/80/1/dossier_medias_sociaux_Dgesco_novembre_2011_200801.pdf

Goffman, E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris : Minit

Liquète, V. (2012) Des pratiques d'information à la construction de connaissances en contexte : de l'analyse à la modélisation SEPICRI, Dossier pour l'HDR, Université de Rouen . [en ligne] <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/07/00/PDF/Vol1HDRLIQUETE.pdf>

Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*, Paris : L'Harmattan, p. 166

Peraya D. (1998). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque, In *Revue européenne des sciences sociales*, Mémoire et savoir à l'ère informatique, XIVe Colloque annuel du Groupe d'Etude « Pratiques Sociales et Théories », XXXVI, 111, 171-188.

Pinte, J-P. (2010). Vers des réseaux sociaux d'apprentissage en éducation, *Les Cahiers Dynamiques* 2/2010 (n° 47), p. 82-86

Quoniam, L. (2010), Introduction. Du web 2.0 au concept 2.0, *Les Cahiers du numérique*, n°1, Vol. 6, p. 9-11

Tchunte, D; et al. (2011). Pour une approche interdisciplinaire des TIC, *Document numérique*, 1 (Vol. 14), p. 31-57.

Références pour le projet

Le blog : <http://idneuf.wordpress.com/>

L'enquête :<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?hl=fr&formkey=dFl4eGpmMzNPcC02YWI1MXFsLTBDVVEE6MQ#gid=0>

L'entretien collectif (extrait) :
<http://www.youtube.com/watch?v=N3G5FyzQ0Zk&noredirect=1>