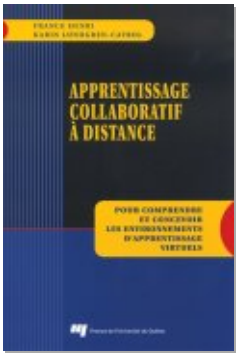
PROJECT MUSE®

Conclusion



Published by

Henri, France and Karin Lundgren-Cayrol.
Apprentissage collaboratif à distance.
Presses de l'Université du Québec, 2001.
Project MUSE. https://doi.org/10.1353/book.15576.

For additional information about this book
https://muse.jhu.edu/book/15576

[18.217.228.35] Project MUSE (2024-04-25 06:44 GMT)

Conclusion

Dans nos vies personnelle et professionnelle, nous nous prêtons à la collaboration sans toujours en être conscients. Nous manifestons notre engagement en posant des gestes qui concourent à l'atteinte d'un objectif que nous partageons avec d'autres. Certaines personnes sont plus portées que d'autres à collaborer. La collaboration, pour elles, relève d'une philosophie ou d'un style de vie qui les amènent à intégrer avec aisance les interactions sociales et cognitives de même que tout ce qui découle de l'appartenance à un groupe. D'emblée, elles voient un sens dans l'engagement et dans la collaboration. Elles y trouvent un accomplissement, de la satisfaction et de la gratification. Par ailleurs, d'autres personnes perçoivent les démarches de groupe, les interactions et les négociations inhérentes à la collaboration comme contraignantes, comme des obstacles à leur cheminement. Elles hésitent à prendre part à des collaborations et peuvent même refuser systématiquement d'y souscrire.

La disposition à collaborer varie d'une personne à l'autre en fonction du profil de personnalité, des valeurs et des expériences antérieures. S'ajoutent aussi d'autres facteurs immédiats tels que le contexte, le but poursuivi, les actions en cause, les enjeux, etc. Au sein des groupes de formation, comme dans les autres milieux, on retrouve chez les apprenants des attitudes variées à l'égard de la collaboration. On se demande alors comment traiter cette diversité. Mais avant de répondre à cette question, on doit statuer sur l'expérience de collaboration. Il faut savoir si elle doit faire partie de la formation, pourquoi et dans quel but.

[18.217.228.35] Project MUSE (2024-04-25 06:44 GMT)

La formation ne vise pas essentiellement à préparer des travailleurs pour répondre aux besoins du marché. Sa finalité est plutôt de former des citoyens qui, ensemble, peuvent contribuer à l'épanouissement de la société. C'est au nom de valeurs sociales et de la croissance personnelle que les éducateurs et les formateurs valorisent l'apprentissage de la collaboration et la collaboration dans l'apprentissage. Adopter la collaboration comme but et comme moyen de formation, cela ne veut pas dire opter pour la facilité. C'est un choix exigeant et ceux qui s'y engagent méritent toute notre admiration. Comme nous avons pu le voir au cours de cette étude, la démarche collaborative exige un certain dépassement autant de la part de l'apprenant que du formateur. Elle invite à une mobilisation authentique et à une ouverture aux autres ; elle est faite de concessions et d'un certain renoncement pour atteindre le but.

Les situations de collaboration peuvent être vécues avec difficulté, voire avec irritation par les apprenants selon qu'elles sont plus ou moins bien préparées, expliquées et intégrées dans la formation, selon le temps et les ressources dont on dispose, selon le désir de chacun de se dépasser en relevant le défi de collaborer pour apprendre. Plusieurs conditions doivent donc être réunies pour que la collaboration soit possible. Nous avons tenté de les identifier et de les décrire en espérant faciliter la pratique collaborative et en favoriser la réussite. Le défi qui nous semble le plus important à relever, c'est d'arriver à concevoir et animer la démarche de collaboration avec le souci du respect de chacun et la recherche du bien de tous. Ce paradoxe existera toujours dans la collaboration qui le reconnaît en proposant une structure souple et adaptable. Contrairement à la coopération qui propose un structure prédéfinie, la collaboration, par une approche négociée, permet à chacun de mesurer, de définir et de communiquer son engagement. Chacun est appelé à dire jusqu'où il veut ou il peut s'engager. Pour gérer une telle situation, il importe que le groupe puisse négocier des modalités de collaboration pour créer une situation viable et optimale.

La collaboration est de plus en plus présente dans les formations. Des programmes entiers de formation universitaire procédant essentiellement par la résolution de problèmes ou la

réalisation de projets y accordent une place très importante[1]. Le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage a, dans tous les cas, nécessité une profonde réflexion qui a suscité l'émergence d'un nouvel esprit de formation. On s'est interrogé sur ce qu'est la formation ; pour répondre à cette question, il a fallu repenser l'apprentissage. Actuellement, la volonté d'intégrer l'usage des nouvelles technologies dans la formation, qu'il s'agisse de formation en entreprise ou universitaire, devrait s'accompagner d'une redéfinition de la formation et de l'apprentissage. Cette redéfinition devrait par le fait même mener à une réflexion sur les potentialités et les limites des technologies en fonction des finalités poursuivies et de la conception nouvelle de l'apprentissage qu'on aura développée.

Nous avons voulu alimenter cette réflexion en associant notamment l'approche constructiviste à la démarche de collaboration. La pédagogie découlant de cette association est ancrée dans le milieu et exploite des scénarios pédagogiques basés sur des situations et des problématiques réelles. Ces scénarios, procédant selon une démarche d'exploration, d'élaboration et de validation des connaissances, encadrent l'apprentissage collaboratif que nous avons décrit comme un processus conversationnel où les pairs jouent un rôle important aux côtés du formateur et de l'expert-contenu. Nous avons également proposé le recours aux technologies non pas uniquement pour permettre aux apprenants de réaliser à distance ce processus, mais parce que ces nouveaux outils peuvent représenter un soutien efficace à la collaboration (communication, engagement et coordination). L'usage des technologies que nous proposons nous permet d'affirmer notre conception de l'apprentissage.

Nous sommes conscientes que le recours à de nouveaux moyens technologiques ne conduit pas automatiquement à l'innovation pédagogique. Trop souvent, les schèmes hérités se glissent de manière insidieuse dans ce que nous croyons être « nouveau » et nous nous rendons compte que, sous un appareil

1. Par exemple, au Québec, le programme de médecine de l'Université de Sherbrooke.

considéré avant-gardiste et à la fine pointe, les anciens paradigmes s'appliquent et les mêmes structures se camouflent. Sachant que des changements véritables en pédagogie demeurent difficiles à implanter, nous souhaitons que le présent travail pourra contribuer à un nouvel examen de l'acte pédagogique et à la découverte du potentiel des technologies pour l'améliorer. Nous souhaitons également que ceux et celles qui entreprendront cet exercice veillent à éviter le piège des changements superficiels qui masquent les vieux modèles en leur donnant une apparence de renouveau.