



HAL
open science

Cultures d'apprentissage et scénarios pédagogiques : concilier différence et diversité

Jérôme Eneau, Stéphane Simonian

► **To cite this version:**

Jérôme Eneau, Stéphane Simonian. Cultures d'apprentissage et scénarios pédagogiques : concilier différence et diversité. Philippe Bonfils; Philippe Dumas; Luc Massou. TICE et multiculturalités Usages, publics et dispositifs, PUN - Editions universitaires de Lorraine, pp.49-68, 2015, 9782814302648. <hal-01162811>

HAL Id: hal-01162811

<https://hal.science/hal-01162811v1>

Submitted on 15 Jul 2025

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.



HAL Authorization

> MULTICULTURALITÉ ET DIVERSITÉ DES PUBLICS D'APPRENANTS

JÉRÔME ENEAU

Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique

Université Rennes 2

F-35000 Rennes

jerome.eneau@univ-rennes2.fr

STÉPHANE SIMONIAN

Éducatons, culture et politique

Université Lyon 2

F-69007 Lyon

stephane.simonian@univ-lyon2.fr

CULTURES D'APPRENTISSAGE ET SCÉNARIOS PÉDAGOGIQUES : CONCILIER DIFFÉRENCE ET DIVERSITÉ

Résumé. — L'étude de cas présentée dans cet article met en perspective la manière dont des apprenants adultes, issus de différentes cultures d'apprentissage, peuvent collaborer en ligne. Le scénario proposé utilise l'hétérogénéité du public concerné (diversité des parcours universitaires et professionnels, des lieux géographiques, etc.) pour co-construire des savoirs et les partager à distance. La diversité de ce public, caractérisée par des expériences, des représentations et des compréhensions différentes d'une même réalité, est mutualisée dans un scénario favorisant la coopération à partir de ces différences.

Mots clés. — Scénario collaboratif, co-construction des savoirs, diversité, adulte.

Dans la plupart des dispositifs de formation à distance ou hybride, l'ouverture des systèmes éducatifs traditionnels s'accompagne de l'accueil de publics d'adultes en reprise d'études aux âges, expériences et origines géographiques et culturelles très variés. Dans le cadre du campus numérique Formations et ressources en sciences de l'éducation (FORSE)¹ (Wallet *et al.*, 2007), nous constatons ainsi, au fil des années, l'intérêt marqué pour l'enseignement supérieur de la part de populations venant d'horizons diversifiés. Au-delà d'une diversité géographique réellement signifiante (disparité Nord/Sud, francophones/non francophones, etc.), le dispositif intègre des personnes aux origines suffisamment hétérogènes pour que l'on puisse toutefois constater cette variabilité en termes d'aptitudes sociocognitives et socioculturelles, interrogeant ainsi la fracture numérique que de nombreux auteurs ont pu relever dans les écarts d'accès aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) (Ben Henda, 2005 ; Durampart, 2007). Cette pluralité se décline pour nous en termes de disparités socioculturelles et de références éducatives hétérogènes. Issus de groupes culturels et sociaux épars, ces étudiants ont pourtant à construire un habitus pédagogique commun (Akkari, Gohard-Radenkovic, 2002), ce que nous avons appelé par ailleurs une identité culturelle commune d'« apprenantes »² (Simonian, 2010), identité commune qui ne va pourtant pas de soi, tant les conflits sociocognitifs sont alors à l'œuvre. L'intégration de cette diversité, répondant à la fois au respect de la différence et à l'enrichissement par l'expérience d'autrui peut passer, du point de vue pédagogique, par des scénarios d'apprentissage collaboratif (Godinet, 2007) renouvelant, dans le contexte de la formation à distance, les questions que pose la pédagogie du dialogue et de la rencontre dans sa vision humaniste, en particulier en formation d'adultes (Labelle, 2008 ; Eneau, 2008).

Pour illustrer le propos, nous repartirons d'une étude de cas issue de notre pratique d'enseignants-chercheurs et tuteurs intervenant dans un dispositif de formation hybride. La description d'un scénario collaboratif type permettra d'explicitier la manière dont les activités proposées peuvent s'appuyer sur ces différences de culture d'apprentissage. Pour ce faire, nous présenterons d'abord cette notion de scénario dans le contexte des TICE – son origine, ses usages – et préciserons la manière dont il a été opérationnalisé dans le dispositif de formation hybride dont il est question ici. Nous verrons ensuite comment ce scénario peut prendre appui sur les différences individuelles des apprenants adultes (en termes de parcours, d'expérience, etc.) et comment il est possible, à travers différents exemples, d'illustrer la manière dont s'opérationnalise cette pédagogie dialogique dans différentes modalités de coordination, de coopération, de mutualisation ou encore de reconnaissance interpersonnelle.

1 Accès : <http://www.sciencedu.org/> (consulté le 01/10/13).

2 Par le néologisme « apprenantes », nous désignons la contraction d'apprenant et d'internaute.

Un scénario collaboratif pour prendre en compte la diversité

L'usage du terme « scénario » en éducation ressort à l'origine d'une métaphore empruntée à la mise en scène d'un texte écrit en théâtre, littérature ou cinéma (Henri, Compte, Charlier, 2007) : le scénario met en lumière des personnages variés (apprenants, tuteurs, animateurs, etc.) et leurs diverses actions (le plus souvent au cours d'activités d'enseignement-apprentissage mobilisant différentes ressources), qui s'enchaînent dans une certaine durée. Cette acception permet ainsi de concevoir le scénario éducatif comme une histoire décrivant les interactions entre des acteurs, des ressources et des activités, dans une temporalité préalablement déterminée. De plus, cette histoire peut être racontée selon différents points de vue : celui du concepteur, de l'auteur, du tuteur, de l'accompagnateur, de l'apprenant, etc. Dans le contexte des environnements informatiques, la notion de scénario d'apprentissage se réfère plus précisément à l'*instructional design* (ID) né il y a une cinquantaine d'années (Dessus, 2006). Traduit littéralement par « modèle de l'instruction », l'ID englobe tant des activités d'apprentissage que différentes approches de l'apprentissage (Schott, 2001). Cependant, ces modèles étaient à l'origine davantage prescriptifs que descriptifs et la planification y occupait une place fondamentale. En effet, dès l'apparition des machines utilisées pour enseigner, dans les années 20 (Bruillard, 1997), l'accent a été mis sur l'automatisation et la systématisation d'actions pédagogiques, même si ce type de scénario, peu modifiable, rendait délicate son adaptation à des situations ou des publics variés.

Aujourd'hui, avec l'usage généralisé des TICE, nous assistons à une évolution de tendance profonde, allant de plus en plus vers des environnements flexibles, dépendants des requêtes des apprenants et, sur le plan pédagogique, à une transition des modèles de l'instruction vers ceux de l'apprentissage. Les chercheurs du domaine parlent alors de *learning design* (LD) plutôt que d'*instructional design* (Pernin, Lejeune, 2004 ; Koper, 2003 ; Kraan, 2004 ; Dessus, 2006). Dans la littérature sur les usages des TICE, ceci se traduit en particulier par un déplacement du curseur dans le rapport enseignement-apprentissage, voire un changement de posture professionnelle pour le formateur, évoluant alors vers des fonctions d'accompagnement et vers la prise en compte des spécificités et de la variété de ces publics d'apprenants. Ceci se constate aussi dans la distinction fréquente entre scénario d'encadrement et scénario d'apprentissage (Simonian, 2010). Passer d'un paradigme d'instruction à un paradigme d'apprentissage n'est cependant pas aisé, dans des environnements de formation tels l'enseignement supérieur, peu habitués, nous y reviendrons, à tenir compte de la diversité des expériences et des cultures d'apprentissage, notamment du fait de la massification de cet enseignement et donc de la gestion de cohortes importantes d'étudiants.

Du scénario d'enseignement-apprentissage au « scénario collaboratif étude de cas »

Du point de vue de l'apprenant, le scénario peut être appréhendé comme un « environnement-guide » plus ou moins formalisé, allant d'un environnement prédéterminé et automatisé à un environnement adaptatif, établi au cours de la situation d'apprentissage et dépendant des spécificités de cet apprenant (son expérience, sa culture scolaire, son style d'apprentissage, etc.). Du point de vue du dispositif, ce scénario peut de même être considéré dans un usage spécifique et instrumenté des TIC à des fins d'enseignement-apprentissage, selon que l'on envisage la machine plutôt comme un outil apte à résoudre des problèmes (enseignement programmé, pédagogie des algorithmes, etc.) ou comme une machine qui aide l'apprenant à faire et à penser (apprentissage personnalisé, apprentissage collaboratif, etc.). Enfin, du point de vue de l'enseignant (ou du tuteur), sa posture, dans un tel environnement, va de celle de transmetteur à celle d'accompagnateur, selon la perspective envisagée. Depuis la fin des années 90, les modèles d'enseignement-apprentissage qui sont mobilisés dans les dispositifs de formation en ligne, et donc dans ces scénarios, se réfèrent le plus souvent à des approches constructivistes, voire socioconstructivistes. Ainsi, lorsque les concepteurs prennent en compte la capacité des apprenants à s'adapter à la complexité des situations qu'ils peuvent vivre (Henri *et al.*, 2007), de nouveaux modes de conception de ces scénarios peuvent-ils être envisagés. Les dispositifs sont alors conçus de manière à laisser une place à la co-construction, par les apprenants, de l'environnement d'apprentissage, dans des scénarios dits collaboratifs (Godinet, 2007). Ces derniers permettent aux apprenants de participer à la construction de l'environnement d'apprentissage en fonction de leurs propres ressources et de leur situation, cet environnement étant toutefois préalablement contraint par le concepteur en fonction des savoirs à transmettre, des activités d'apprentissage possibles (autorisées, proposées, suscitées) et des conditions d'évaluation envisagées. Le scénario collaboratif vise par ailleurs à mutualiser des connaissances et des expériences hétérogènes, permettant notamment à un groupe d'apprenants adultes issus d'horizons variés de mieux se connaître et de reconnaître les compétences ou les caractéristiques de chacun (Siméone, Eneau, Simonian, 2009). Il peut viser de plus à constituer une communauté d'apprenants qui, à l'instar d'une communauté de pratique (Wenger, 1998), va construire des valeurs et des règles communes par et pour les activités d'apprentissage (par exemple : règles de communication partagées dans un langage spécifique ou dans des références implicites à un répertoire commun, usage systématique des mêmes outils pour les mêmes finalités, etc.). Au-delà de la diversité du public, et s'appuyant au contraire sur cette mutualisation des différences, le scénario collaboratif peut favoriser la conciliation de singularités personnelles tout en visant l'établissement d'une culture commune par la création d'une communauté d'apprentissage (Dillenbourg, Poirier, Carles, 2003 ; Audran, 2010).

Scénariser suppose alors, face à un groupe d'apprenants, d'adapter le savoir enseigné à l'hétérogénéité de ces apprenants, tant du point de vue des processus de construction des connaissances développées que des habiletés recherchées (Hotte, Godinet, Pernin, 2007). Le scénario, en mettant l'accent sur la situation (*situated learning*), doit permettre ainsi de concilier cette hétérogénéité (savoirs différents, expériences singulières, compétences particulières). L'approche par compétences (Koper, Tattersall, 2005), l'approche par situations-problèmes, tout comme les méthodes actives répondent particulièrement bien à ce modèle qui privilégie la synergie entre acteurs telle qu'on la retrouve dans les processus de travail (Paquette, 2007), car le contrôle des tâches y est distribué entre plusieurs acteurs (auteurs des contenus ou des ressources, tuteurs, animateurs de la plateforme, etc.). Dans un tel processus multi-acteurs (Paquette, 2007), scénariser revient, en résumé, « à perturber un système «naturel» de collaboration de façon à ce que ce soient les interactions nécessaires pour maintenir la collaboration (malgré cette perturbation) qui provoquent les résultats d'apprentissage escomptés » (Hotte, Godinet, Pernin, 2007 : 10). Ressortant d'une approche socioconstructiviste de l'apprentissage, les activités proposées seront ici au service des modalités de collaboration envisagées, pour autant qu'elles permettent d'utiliser, à l'instar du milieu naturel dans lesquelles elles sont ancrées, des ressources utilisables, réalistes et mobilisables par les apprenants, en fonction des finalités de production de connaissances ou de construction de compétences visées par les enseignants ou par les concepteurs du cours basé sur de tels scénarios collaboratifs.

Un scénario étude de cas collaboratif pour tenir compte des apprenants dans leur diversité

Même si le terme de scénario reste polysémique, comme nous venons de le voir, et peut être relié à d'autres termes – plans de cours, méthode pédagogique, stratégie d'enseignement, etc. (Dessus, 2006) –, nous retiendrons ici l'approche « scénario collaboratif étude de cas » proposée par Godinet (2007) dans le cadre du campus FORSE. Un tel scénario mettra en scène, dans une plateforme et avec des outils techniques, de manière plus ou moins prescriptive dans son intention et pour les différents acteurs :

- les activités d'encadrement, dont le rôle et la place des intervenants (enseignants, tuteurs, animateurs, etc.) ;
- les activités d'apprentissage : articulation, à partir d'une étude de cas, entre travail individuel et collectif, consignes, échéancier, manières d'interagir prévues, usage potentiel ou prescrit des ressources, cours, etc. ;
- les modalités d'organisation du travail dans le temps : phases de travail récursives articulant présence/distance, travail individuel/en groupe, étapes du

processus, savoir à produire ou à restituer, formes et modalités d'évaluation, etc. (David *et al.*, 2007 ; Godinet, 2007).

La particularité majeure de ce scénario est que, en dehors d'une nécessaire prévisibilité liée au contrôle des étapes et des conditions d'apprentissage, il met l'accent sur la production de connaissances et de compétences par les apprenants eux-mêmes, plutôt que sur une restitution des savoirs sous le contrôle de l'enseignant. Cet enseignant, tuteur ou facilitateur, s'apparente plutôt, dans ce contexte, à un pilote de l'activité (Eneau, Simonian, 2009) et cette activité, partiellement collective (recherche en groupe, mise en commun de ressources, etc.), est instrumentée par des artefacts informatiques (David *et al.*, 2007). Les différents outils (forums, chats, etc.) sont considérés comme des outils de coordination, de production et de communication à la fois (Eneau, Simonian, 2009). Ils vont servir à mobiliser, mutualiser et coordonner l'activité des apprenants (pour l'intercompréhension, la mise en commun de ressources, la production collective, etc.), s'efforçant de prendre en compte à la fois la diversité des expériences préalables des apprenants, leurs représentations, connaissances et compétences, tout en laissant reposer sur leur autonomie d'apprenants adultes la prise en main d'un certain nombre de phases de travail et d'apprentissage (de l'organisation du groupe à la répartition des tâches, en passant par le choix et la négociation d'un certain nombre d'étapes de travail).

Dans ce scénario, les ressources à disposition sont à mobiliser, interroger, compléter, etc., en fonction d'une question complexe posée par l'auteur de l'étude de cas (enseignant, tuteur), sans solution unique ni réponse toute faite (situation « mal définie » ou *ill-defined problem*), relevant d'une approche par les compétences (Scallon, 2007). L'activité d'apprentissage déclinée à partir de ce modèle articule tout d'abord des temps de travail individuel et collectif. Le temps de travail individuel consiste à s'approprier les documents mis en ligne, rechercher des ressources complémentaires, définir des termes, établir une bibliographie, etc. Le temps de travail collectif vise notamment à échanger sur la compréhension du problème, mettre en commun des ressources, proposer des pistes de travail, coordonner un plan d'action, etc. L'objectif final est de produire collectivement des savoirs en utilisant ces ressources (David *et al.*, 2007 ; Siméone *et al.*, 2007 ; Eneau, Simonian, 2009). Dans la pratique, la durée de l'activité est basée sur un standard de huit semaines. En effet, et même s'il est difficile d'évaluer la durée nécessaire à un apprentissage, il semble pertinent de concevoir des activités d'apprentissage en ligne de durées déterminées et assez courtes, la durée optimale se situant entre quatre et huit semaines (Follansbee *et al.*, 1997 ; Fenouillet, Déro, 2006). La durée est une variable centrale pour la construction des connaissances et la chronogénèse des savoirs. Elle doit concilier la durée prévue par l'enseignant pour faire apprendre et la durée nécessaire aux apprenants pour faire et pour apprendre, c'est-à-dire apprendre à collaborer tout autant que collaborer pour apprendre. Cette durée, dans un scénario d'apprentissage en ligne, est donc à comprendre comme un cadencement, un

tempo fourni par le concepteur du scénario et orchestré par le tuteur qui pilote l'activité (rythme lié au déroulement des tâches et au rythme des régulations), rythmant lui-même l'activité des apprenants (Masseux, 2003 ; Henri *et al.*, 2007 ; David *et al.*, 2007 ; Simonian, 2010).

Enfin, en dehors des trois familles d'acteurs présents dans le dispositif (auteurs-concepteurs, tuteurs et apprenants), un animateur de plateforme assure un travail de veille et de maintien du lien social entre les apprenants et les représentants de l'institution (personnel administratif, enseignant-tuteur, etc.). Il est le principal interlocuteur des étudiants pour toutes les demandes liées à des questions administratives, pédagogiques, organisationnelles et techniques. Il est un médiateur, un régulateur des relations entre les étudiants et l'ensemble des acteurs du dispositif. Partant de ce scénario-type, différentes expérimentations ont été menées, depuis cinq ans, au sein du campus FORSE, alliant les déclinaisons pratiques du scénario collaboratif étude de cas générique, dans différentes instanciations, à leurs prolongements dans différentes voies de recherche. Ces recherches ayant été largement décrites par ailleurs (Godinet, 2007 ; Siméone *et al.* 2007 ; Eneau, Simonian 2009 ; Siméone *et al.*, 2009 ; Simonian, Eneau, 2010), nous ne présenterons ici qu'une synthèse des résultats constatés grâce à ces différentes expérimentations que nous pourrions qualifier d'invariants du scénario-type présenté. Ces invariants ont pu être formalisés à partir des multiples traces d'activité des apprenants, recueillies sur la plateforme (courriers électroniques, forums et chats), ainsi que de leurs productions (écrits individuels et collectifs, portfolios, évaluations, etc.).

Concilier expérience singulière et culture commune

Comme dans de nombreux dispositifs de formation hybride ou de formation à distance en milieu institutionnel, la prise en compte de l'expérience singulière d'apprenants adultes qui reprennent leurs études en ligne, se double, dans le campus FORSE, de l'enjeu de construire avec eux une culture commune, voire une nouvelle identité d'apprenants à distance. Ceci a été largement observé dans la recherche au cours de la dernière décennie, en particulier au sujet des dispositifs interculturels et d'apprentissage des langues, qui mêlent le plus souvent activités collaboratives et activités réflexives, travail individuel et travail collectif, appropriation de connaissances et construction de compétences (Henri *et al.*, 2007 ; Develotte, 2009 ; Mangenot, Tanaka, 2009 ; Eneau, Develotte, 2012). S'il n'est pas question, dans le campus FORSE, de considérer l'interculturalité au sens strict de rencontres entre personnes issues de cultures géographiques, linguistiques ou nationales différentes (comme dans les travaux de Martine Abdallah-Pretceille, 1997, 2006, 2008 par exemple), la variété des cultures professionnelles, disciplinaires ou d'apprentissage des adultes en reprise d'études qui composent le public de ce campus numérique, nous rapproche toutefois des conditions, des contraintes et des modalités pédagogiques utilisées dans ces

approches interculturelles et linguistiques, et donc des travaux constatant les écarts et les discriminations d'accès aux TICÉ entre hommes et femmes, milieu rural et milieu urbain, apprenants du Nord ou du Sud, etc. (Ben Henda, 2005 ; Durampart, 2007 ; Eneau, Develotte, 2012). En effet, c'est bien d'un apprentissage de l'altérité dont il s'agit ici et qui permet aux apprenants, à l'image de toute formation interculturelle, de se constituer une nouvelle identité (Abdallah-Preteuille, 1997, 2006, 2008 ; Develotte, 2009 ; Eneau, Develotte, 2012).

La diversité d'un public d'adultes en reprise d'études

Le campus FORSE intègre, de la licence 3 au master 2 (professionnel et recherche), des personnes aux origines suffisamment hétérogènes pour que l'on puisse constater une grande variabilité d'aptitudes sociocognitives et socioculturelles et des références éducatives hétérogènes. La moyenne d'âge y est notamment plus élevée qu'en formation présentielle, une grande majorité des étudiants à distance sont déjà des professionnels en emploi, leur provenance géographique est plus variée que pour les apprenants en présence, etc. (Wallet *et al.*, 2007). Pourtant, issus de groupes culturels et sociaux épars, ces étudiants ont, comme en présence, à construire un habitus pédagogique commun qui ne va pas de soi pour les adultes en reprise d'études, en particulier dans des dispositifs de formation à distance (Akkari, Gohard-Radenkovic, 2002 ; Labelle, Eneau, 1998 ; Eneau, Simonian, 2011). Or, les modalités traditionnelles de l'enseignement universitaire (cours en amphithéâtre, cohortes importantes, articulation cours magistral/travaux dirigés, pédagogie transmissive, etc.) prennent peu en compte les spécificités des apprenants adultes (leur autonomie, leur expérience préalable), en dehors des niveaux les plus élevés de la formation (master professionnel notamment ou encore formation doctorale, de fait très individualisée). *A contrario*, un certain nombre de constats invite à penser autrement le rapport de ces adultes aux savoirs, aux enseignants, voire à l'institution universitaire (Tremblay, 2003), en proposant des perspectives pédagogiques alternatives sur le plan des principes, des méthodes et de l'organisation même de la formation (ou de son évaluation), qui permettent de mieux prendre en compte la diversité de ce public d'apprenants d'adultes (Labelle, Eneau, 2008 ; Eneau, Simonian, 2009, 2011). De notre point de vue, l'expérience de l'adulte et son rôle dans l'apprentissage est probablement l'un des facteurs majeurs de la spécificité et de la diversité de ce public qui doit être pris en compte dans un scénario collaboratif.

Le rôle spécifique de l'expérience de l'apprenant adulte

S'il n'est pas question de nier l'importance de l'expérience dans l'apprentissage des enfants, son rôle reste toutefois primordial dans celui des adultes et caractérise une grande part des travaux consacrés à la formation et à l'andragogie, depuis de

nombreuses décennies. Cette singularité de l'expérience est ainsi soulignée par Eduard C. Lindeman (1926) qui, à l'instar de John Dewey (1938), note sa place prépondérante dans le processus d'apprentissage à l'âge adulte (expérience scolaire, personnelle, professionnelle). Les recherches développées tout au long du xx^e siècle en Amérique du Nord, conduiront ensuite les chercheurs à emprunter deux voies principales d'étude du rôle de cette expérience, dans une visée plutôt intégrative ou au contraire plutôt cumulative, comme l'a montré André Balleux (2000) dans sa synthèse des recherches portant sur l'apprentissage expérientiel. De même, du côté français, l'étude du rôle de l'expérience reste aujourd'hui au cœur de nombreuses recherches, bien que dans des visées parfois éloignées des premiers travaux nord-américains. Elle peut en effet être analysée dans une approche plutôt biographique (courant des histoires de vie), dans une approche plutôt centrée sur la construction et la transmission (recherches issues de la didactique professionnelle) ou encore dans les dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de cette expérience (Balleux, 2000 ; Bézille, Courtois, 2006 ; Labelle, 2008 ; Tourmen, Mayeux, 2009).

De l'ensemble de ces travaux, nous retiendrons ici, pour sa prise en compte dans la formation collaborative à distance, que l'expérience contient intrinsèquement des sens distincts et combinatoires d'expérimentation et d'expérientiation, de mise à l'épreuve mais aussi de capitalisation. Participant à la construction singulière du sujet à l'image de soi, sur le plan identitaire (Knowles, Holton, Swanson, 2005 ; Kaddouri *et al.*, 2008), l'expérience acquise peut donc être considérée comme un atout, dans la formation, en ce qu'elle permet d'adosser les nouveaux apprentissages aux anciens et de les ancrer dans une réalité vécue pour leur donner du sens, agissant alors comme facteur essentiel de motivation intrinsèque. Mais elle peut aussi représenter un obstacle, entraînant une nécessaire reconfiguration des représentations et des savoirs anciens (Bourgeois, Nizet, 1999 ; Balleux, 2000 ; Bourassa, Serre, Ross, 2000). Enfin, l'expérience de l'adulte, principalement acquise de manière non formelle, informelle, voire incidente (Marsick, Watkins, 2007), oriente le plus souvent l'apprenant vers des situations concrètes, l'incitant à prendre appui sur des situations vécues ou des situations-problèmes issues de la vie de tous les jours. Les principales ressources d'apprentissage, à l'âge adulte, sont en effet issues de son contexte (situation de travail, pairs, collègues, proches, etc.) et participent ainsi à construire sa vision du monde (Bourgeois, Nizet, 1999 ; Mezirow, 2000 ; Tremblay, 2003). À la fois atout et obstacle pour tout nouvel apprentissage, l'expérience de l'adulte construit de fait sa culture et son identité. Tout dispositif de formation d'adultes doit donc prendre en compte cette pluralité de singularités pour tenter de construire une nouvelle identité commune, en particulier lorsqu'il s'agit d'une identité d'apprenants à distance (Knowles *et al.*, 2005 ; Eneau, Develotte, 2012).

Illustrations et implications

Différents exemples peuvent permettre d'illustrer comment le scénario collaboratif étude de cas présenté plus haut peut s'appuyer sur cette hétérogénéité d'étudiants adultes en reprise d'études, leur expérience propre (leurs représentations et leur vision du monde, leurs ressources, etc.), mais aussi les obstacles que cette expérience accumulée et interprétée (dans sa double dimension cumulative et intégrative) peut provoquer. Conséquemment, le scénario permet d'utiliser cette diversité pour transformer l'expérience individuelle et construire un collectif d'apprenants partageant une expérience mutuelle. Différentes modalités de ce processus dialogique peuvent alors être repérées : dans les étapes de contextualisation individuelle et de confrontation interpersonnelle ; par la coordination, la coopération ou encore la mutualisation de ressources ; enfin par la création de règles communes et d'outils visant à faciliter la collaboration. Sur le plan méthodologique, les résultats qui suivent sont essentiellement issus de l'analyse d'échanges asynchrones ayant eu lieu à travers des forums de discussion d'étudiants de master I Sciences de l'éducation, forums dédiés à différentes activités collaboratives et qui sont ouverts tout au long de l'année universitaire, en fonction des activités. Le public est composé de 50 à 80 étudiants, selon les promotions : le master existe depuis l'année 2005-2006 et nous a permis de recueillir de très nombreuses données, principalement sous forme de traces sociodiscursives. Il s'agit principalement d'adultes en reprises d'études (ayant entre 35 et 40 ans, en moyenne), avec des expériences professionnelles dans des secteurs variés (formation d'adultes, santé, travail social, etc.). La méthodologie de recueil et d'analyse de ces interactions sur les forums ayant déjà été détaillée par les auteurs, enseignants-chercheurs impliqués dans ce dispositif, dans différents articles (Eneau, Simonian, 2009, 2011 ; Simonian, Eneau, 2010), nous n'y reviendrons pas en détail ici. Par conséquent, nous ne donnerons ci-après, en termes de résultats de ces analyses, que certains extraits de verbatim issus de ces forums, principalement à des fins d'illustration et de discussion.

Contextualisation du savoir et conflit sociocognitif

Dans la perspective socioconstructiviste qu'emprunte le scénario collaboratif, la prise en compte de l'expérience des apprenants est fondamentale, puisqu'elle leur permet à la fois de prendre appui sur des exemples concrets, souvent ancrés dans leurs réalités socioprofessionnelles, mais aussi d'interroger, voire de confronter leurs représentations préalables en termes de conflit sociocognitif. Au regard des populations reprenant leurs études en ligne sur le campus FORSE, certaines situations-problèmes ou études de cas proposées peuvent notamment traiter de problématiques ancrées dans des mondes connus. Ainsi, lors d'une étude sur les représentations sociales des professionnels de santé, l'une des apprenantes (qui travaille dans ce domaine) explicite-t-elle sur un

forum : « Je pense que cela est pertinent pour ce public et le sujet m'intéresse dans le cadre de mon métier [...] pour construire le projet d'établissement et le projet de soins ». Pour un enseignant, dans un travail de méthodologie d'enquête : « Cela pourrait convenir à un public plus large car nous sommes plusieurs à travailler en lycée pro [...], pour les questionnaires, cela pourrait être plus judicieux ». Chacun apporte pour le travail commun sa connaissance d'un terrain particulier, son accès à des lieux ou des situations éducatives, ses représentations du monde professionnel qu'il ou elle connaît. Ce processus passe à la fois par une présentation de soi et par une appropriation des origines et des cultures professionnelles des autres : « En attendant, je vais me présenter. Je suis infirmière de formation et je travaille encore dans un hôpital [...]. Je n'arrive pas à mettre un visage sur leur nom. Je vais aller voir dans le trombinoscope ».

À l'inverse, certaines représentations peuvent aussi être bousculées par les temps d'échanges et les formes de régulations suscités par l'apprentissage collaboratif, au-delà des lectures et de l'appropriation des recherches effectuées individuellement. Nous avons ainsi relevé de nombreux exemples d'adultes remettant en cause, à travers leurs apprentissages sur le développement de l'enfant par exemple, leurs représentations de parents et d'enseignants à la fois, s'interrogeant mutuellement sur l'articulation entre les contenus du cours et leurs expériences personnelles et professionnelles. Plus fréquemment, le conflit sociocognitif est provoqué au départ par des incompréhensions, des demandes d'éclaircissement, sur la forme comme sur le fond du travail à effectuer : « Comment comprendre la phrase [...] ? » ; « Personnellement, j'ai compris la même chose que toi » ; « La principale difficulté [...] est de bien cerner le concept [...] qui est très large, voire flou [...] ». Mais lorsque la compréhension devient partagée, la satisfaction d'avoir élaboré des connaissances communes est aussi fréquemment visible : « Félicitations pour cette réflexion et analyse fort pertinentes ! ». Enfin, ce travail sur l'expérience construit lui-même une nouvelle expérience « d'apprenant en ligne », notamment du fait d'appartenir à une même communauté, mais aussi de se créer un langage commun et spécifique, ou encore de s'approprier collectivement des outils pour communiquer et s'organiser. Ici la dimension réflexive de l'apprentissage recherchée par le scénario articule alors les diverses formes de réflexivité qu'utilise tout apprentissage basé sur l'expérience : la réflexion sur sa propre action, telle celle du « praticien réflexif » (réflexion comme opération cognitive, ancrée dans la pratique, contextualisée par l'apprenant), mais aussi la réflexion liée au « reflet » que renvoie l'autre sur son propre apprentissage (l'autre agit alors comme miroir de l'apprentissage effectué). Le rapport à autrui est ainsi instrumentalisé, dans le scénario collaboratif, à des fins de conflit sociocognitif et revendiqué comme tel.

Mutualisation, coordination, intercompréhension et confiance commune

Le scénario ne se contente pas de confronter les expériences, représentations ou savoirs antérieurs de chacun des apprenants adultes pour provoquer de simples conflits sociocognitifs. Sa finalité est aussi la création d'une communauté d'apprentissage partageant une expérience et une identité commune, capable de collaboration plus que de coopération, au sens de France Henri et Karin Lundgren-Cayrol (2001). La première étape de la mutualisation des ressources et des travaux individuels reflète souvent l'engagement dans la coopération, comme l'illustrent ces échanges à propos de la mise en commun de traductions d'articles anglo-saxons : « Voici une proposition de traduction du texte « *Manipulating...* » très imparfaite mais à tous nous y arriverons bien [...] ; il serait bien de trouver (une proposition) fonctionnelle [...] pour continuer notre travail en commun, j'ai commencé la traduction [...] ; 3 pages c'est peu, le copier-coller ne suffit plus, il faut réécrire le texte pour le passer à la moulinette du traducteur et le rendre ensuite cohérent ce qui n'est pas si simple ». Puis : « Merci pour ce boulot [...]. Je n'ai pas eu le temps de tout lire, mais d'ici au chat de demain soir je le ferai » ; « Voici ma contribution personnelle. Il s'agit juste de l'ébauche, je dois reformuler mes questions. Pour l'instant je n'ai pas lu les vôtres ». L'engagement de soi fait alors rapidement appel à des demandes d'engagements réciproques des autres participants : « Bonsoir, vous trouverez ci-joint notre régulation par chat. Bonne continuation » ; « quand je lis les 3 travaux je trouve que l'on se complète » ; « j'ai retravaillé l'intro et annoté, voici aussi la biblio » ; « J'ai laissé des remarques dans la synthèse [...]. Qu'en penses-tu ? ». Mais les difficultés de coopération peuvent aussi faire apparaître des mises en évidence de ces injonctions à coopérer : « Certes nous n'avançons pas mais nos réflexions s'enlisent dans nos difficultés : la première partie proposée par B. est très bien rédigée et reprend les idées émises depuis le début [...] ». L'étape de coordination du travail peut ainsi faire apparaître, comme en présence, les éventuels effets de leadership (positifs ou négatifs), inhérents à toute dynamique de groupe : « Le groupe est dynamisé par V. et P. [...]. Elles nous motivent, encouragent et dirigent, bref, l'idéal [...]. Un grand merci à elles ».

Cependant, une spécificité du scénario collaboratif nous a amenés à constater fréquemment que cette coordination se doublait aussi d'un effet de repérage des spécialisations individuelles et de l'affichage de la confiance réciproque, comme nos travaux sur la mémoire transactive ont pu le décrire par ailleurs (Eneau, Simonian, 2009 ; Siméone *et al.*, 2009). La reconnaissance des pairs entre eux semble alors un facteur fondamental de la cohésion du groupe et de la conciliation de la diversité à la fois. Chacun est reconnu dans son individualité et pour la singularité de ses apports au groupe, et dans le même temps, le collectif en tant que tel (par sa dynamique interne, son but partagé, ses codes, etc.) est un élément singulier qui fédère cette pluralité d'individus. Cette reconnaissance se repère par des séries d'actions comme aider, soutenir, encourager ou valoriser, par

exemple : « Merci V. pour l'énorme travail que tu as fait » ; « je vous remercie pour votre proposition et votre gentillesse » ; « le nettoyage du tableau est d'ailleurs très intéressant ; je suis par ailleurs plus à l'aise avec cette lecture verticale » ; « un grand merci à toi d'avoir mis en forme les éléments de B. » ; « bravo pour ton travail N... », etc. Il peut s'agir de proposer de l'aide ou de faciliter le travail de l'autre : « j'ai fait la retranscription directement sur *Google Docs* et j'en ai fait une copie que je joins ; je ne sais pas quelle est la solution la plus simple pour te permettre de faire un copier/coller sans te prendre la tête ». Il peut s'agir aussi d'exprimer comment la confiance (en soi, en autrui) se renforce ou se construit : « ton sujet me semble très intéressant » ; « de mon côté j'en étais seulement à terminer fastidieusement la traduction de "*Manipulating...*", tu m'as devancée et d'une certaine manière tant mieux parce que je n'étais pas sûre du tout [...] ». Cette confiance réciproque se construit souvent dans le doute et la difficulté, en particulier parce que chacun mesure son investissement à l'aune de celui des autres, que le doute est présent et que les problèmes d'interprétation et de compréhension d'autrui (de ses attentes, de son engagement, etc.), à distance en particulier, posent fréquemment problème. Il peut s'agir de mises au point ponctuelles sur d'éventuelles mécompréhensions : « Il faut un moment donné se remettre d'accord sur le cheminement avec une question de recherche et des hypothèses ; il me semble important que l'on choisisse avant de continuer ». Mais il peut aussi s'agir de tester la solidité de cet engagement et de cette confiance mutuelle : « J'avoue être dans un sentiment bizarre, il me semble que nous avons une réelle difficulté à travailler ensemble [...] je m'interroge quant à la faisabilité d'un travail commun ».

Création de règles d'usage des outils communs

Enfin, l'étude des échanges, sur les forums en particulier, montre comment le scénario permet la construction, par le groupe lui-même, d'une nouvelle expérience d'apprentissage à distance qui s'appuie sur un certain nombre d'outils, de règles et de procédures, à l'image de la façon dont les communautés de pratique développent leur identité collective (Wenger, 1998). Les procédures de collaboration, suite à l'étape de mutualisation, peuvent notamment mettre en exergue la manière dont le groupe effectue des choix par consensus ou par adhésion, par vote ou par accord implicite. Chaque groupe peut alors développer ses propres modes de décision, ses modes de fonctionnement habituels, la mise en place de routines : « Nous nous étions dit que nous nous donnerions rendez-vous tous les lundis pour discuter ». De même, sur les manières de choisir ce que l'on privilégie ou abandonne, un apprenant propose : « opérer des choix dans les textes (deux par personnes) permet à mon sens de cibler nos angles d'approches et donne à notre «future collaboration» tout son sens, fond et forme ». En cas de réussite du processus, la règle d'usage peut être routinisée, implicitement partagée. À l'inverse, un rejet de certains outils

ou de certaines procédures peut se développer, en cas de doute sur leur utilité ou leur appropriation. Ainsi, à la suite d'une proposition d'organisation d'un chat, une apprenante écrit-elle au groupe qu'elle refuse de sacrifier plus de temps à ces conventions sans efficacité, à ses yeux : « quand des amis m'ont invitée ce soir, je n'ai pas hésité pour choisir avec le clavardage, car je me doutais que ce serait comme d'habitude, (nous serons) 2 au plus, alors peut-être faut-il poser la question très brute : qui participe à ce travail ou plus exactement qui s'investit dans ce travail [...] ? ». Par ailleurs, concernant l'usage des outils de communication, nous avons souvent fait le constat d'une pratique très clivée entre l'usage des outils proposés sur la plateforme, qui donnent à voir un mode de communication « institutionnelle » (où les échanges sont visibles par l'ensemble des acteurs : autres apprenants, tuteur, animateur, etc.), et les outils « a-institutionnels » (comme *Skype*, *MSN*³, etc.). Ceux-ci offrent le double avantage de ressortir d'usages habituels pour les apprenants, dans leurs modes de communication usuels (à distance, pour la communication avec la famille, les amis, etc.), et de garder à l'abri des regards indiscrets (ou tout au moins des personnes non conviées aux échanges) les débats privés du groupe. Ce dernier développe ainsi, par lui-même et pour lui-même, dans un registre affectif qui échappe aux regards externes, sa propre histoire et sa propre culture de « groupe apprenant ».

Conclusion

La richesse du scénario collaboratif proposé est autant liée à la prise en compte des caractéristiques du public d'adultes, qu'à la volonté de permettre à leurs différences de s'exprimer pour former un tout unifié à travers l'expression collective. À terme, elle peut ainsi former une communauté d'apprenants dépendant des valeurs, des règles, voire des rites construits au fil du processus d'apprentissage. Les différences liées à des parcours de vie et des parcours professionnels singuliers deviennent alors un atout, car elles sont partagées, mutualisées dans un sens commun, à la fois cumulé et négocié. L'activité d'apprentissage et les modalités d'organisation prévues dans le scénario (par exemple : travail individuel puis collectif, temps de mise en commun puis production finale unique, etc.) demandent aux apprenants d'utiliser mais aussi de questionner mutuellement la diversité de leurs expériences, pour pouvoir conceptualiser et problématiser leur nouvelle identité commune. Certes, les échanges étudiés ici ne montrent qu'une des infimes facettes de la construction de cet apprentissage de l'altérité dans l'altérité (Abdallah-Pretceille, 1997). De plus, notre public d'apprenants adultes est hétérogène par ses expériences, ses origines professionnelles et ses horizons géographiques, mais ne comporte toutefois que des différences culturelles limitées (peu d'étudiants étrangers ou

3 Plateformes de discussion en ligne.

internationaux, un public exclusivement francophone), ce qui limite bien sûr la portée de notre étude en termes de multiculturalité. Mais au regard des recherches qui s'adressent à des publics d'adultes dans des situations interculturelles ouvrant à des perspectives linguistiques, langagières et communicationnelles plus diversifiées encore (Foucher, 2008 ; Develotte, 2009), ils montrent combien les TICE en général – et les scénarios d'apprentissage collaboratif instrumentalisés en particulier – peuvent être des outils puissants de co-construction des savoirs et donc d'une certaine « co-culturalité » (Puren, 2002, 2008).

Au sein du campus FORSE, notre objectif reste modeste et vise principalement à étudier le fonctionnement ordinaire de forums existants, afin d'identifier des situations où les participants échangent des connaissances, débattent ou, comme c'est souvent le cas, tiennent des discours somme toute assez convenus. Derrière la séduisante façade de la masse des messages échangés, une étude hors contexte des messages et de leurs relations n'apportera jamais de résultats de recherche complètement satisfaisants, du fait, entre autres, de la symbolique collective qui échappe au chercheur. La dimension implicite et référentielle des messages, qui sert aux discutants à produire du sens, n'apparaît pas forcément au chercheur qui reste toujours quelque peu extérieur à l'échange (Audran, Coulibaly, Papi, 2007). De ce point de vue, l'usage des forums à des fins de recherche, notamment pour l'aspect immatériel que comportent ces dimensions culturelles et interculturelles, reste nécessairement parcellaire et potentiellement insatisfaisante. Des triangulations de données, d'outils et de méthodes d'analyse (Pourtois, Desmet, 1988) seraient d'autant plus nécessaires pour approfondir ces travaux.

Ainsi, en questionnant les apprenants sur leur vécu (Albero, 2010 ; Simonian, Audran, 2012), serait-il intéressant d'analyser de manière davantage qualitative, voire même biographique, les récits d'expérience de ces apprenants à travers leurs confrontations, leurs difficultés et leurs réussites (du point de vue de leurs apprentissages formels), mais aussi les tensions et les renégociations identitaires propres à la formation d'adultes, lorsque celle-ci mêle à la fois rencontre avec autrui, expérientiation et transformation de soi (Kaddouri, 2008 ; Labelle, 2008). Les traces sociodiscursives laissées par les apprenants et les interprétations évolutives des acteurs donneraient ainsi probablement une analyse plus riche du rôle des objets techniques, de leur pertinence pédagogique et des facteurs qui, en modifiant l'environnement, participent à la construction des relations sociales et des codes sociaux par l'entraide, l'échange d'expérience et la confrontation des connaissances (Savery, Duffy, 1995). En effet, l'ensemble des interactions entre apprenants, mais aussi entre apprenants et enseignant, permet de co-élaborer un capital culturel dépendant des règles, connaissances et croyances d'un groupe d'apprentissage à un moment donné (ceci est propre à toute situation d'apprentissage). Mais ces interactions permettent aussi d'élaborer un capital de connaissances lié à une compréhension modifiée de l'environnement qui les entoure, et qui peut être spécifique à la communauté d'apprenants en fonction de la formation suivie, des types de scénarios mis en œuvre (collaboratifs ou

non) et des savoirs étudiés. La particularité des environnements informatiques d'apprentissage invite ainsi à se focaliser sur les objets techniques en les considérant comme des instruments culturels (Vygotski, 1934 ; Simondon, 1958 ; Rabardel, 1995 ; Albero, 2010) nécessitant savoir et savoir-faire. Il semble donc nécessaire, « pour comprendre un phénomène social total, de l'appréhender totalement, c'est-à-dire du dehors comme une « chose » mais aussi du dedans comme une réalité vécue » (Laplantine, 2001 : 89). Dans la mise à l'épreuve et la capitalisation d'expérience que provoquent ces situations d'apprentissage, de tels travaux ouvrent donc la voie, à un niveau plus théorique encore, à une réflexion sur la place et les enjeux de la formation à distance et des outils techniques qu'elle mobilise, dans une approche dialogique mêlant expérience, autonomie et réciprocité, participant à la construction et aux métamorphoses de l'identité (Abdallah-Preteuille, 2006 ; Labelle, 2008 ; Eneau, Develotte, 2012).

Références

- Abdallah-Preteuille M., 1997, « Pour une éducation à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), pp. 123-132.
- Abdallah-Preteuille M., dir., 2006, *Les métamorphoses de l'identité*, Paris, Économica.
- 2008, « Éthique et diversité », *Éducation et francophonie*, 36 (2), pp. 16-30.
- Akkari A. J., Gohard-Radenkovic A., 2002, « Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires », *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), pp. 147-170.
- Albero B., 2010, « Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques », pp. 37-69, in : Leclercq G., Varga R., dirs, *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris, Lavoisier.
- Audran J., 2010, *Dispositifs et situations : contribution à une approche anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'Enseignement supérieur*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation, université Paris-Descartes.
- Audran J., Coulibaly B., Papi C., 2007, « Le chercheur et son forum ; un point de méthode », communication présentée au congrès international *Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*, Strasbourg. Accès : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jacques_AUDRAN_138.pdf. Consulté le 30/10/13.
- Balleux A., 2000, « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), pp. 263-285.
- Ben Henda M., 2005, « Normalisation et TIC : enjeux stratégiques du multilinguisme et du multiculturalisme numérique dans la société de l'information », *Technologies Développement Recherche pour l'éducation*. Accès : <http://www.revue-tice.info/document.php?id=639>. Consulté le 30/10/13.

- Bourassa B., Serre F., Ross D., 2000, *Apprendre de son expérience*, Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois E., Nizet J., 1999, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bézille H., Courtois B., dirs, 2006, *Penser la relation expérience-formation*, Paris, Éd. L'Harmattan.
- Bruillard E., 1997, *Les Machines à enseigner*, Paris, Hermès.
- David J.-P., George S., Godinet H., Villiot-Leclercq E., 2007, « Scénariser une situation d'apprentissage collective instrumentée : réalités, méthodes et modèles », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2007, 4 (2), pp. 72-84. Accès : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_david.pdf. Consulté le 13/10/13.
- Dessus P., 2006, « Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'*Instructional Design* ? », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (1), pp. 137-157.
- Develotte C., 2009, « From Face to Face to Distance Learning: The Online Learner's Emerging Identity », pp. 71-92, in : Goodfellow R., Lamy M. N., dirs, *Learning Cultures in Online Education*, London, Continuum.
- Dewey J., 1928, *Progressive Education and the Science of Education*, Washington, Progressive Education Association.
- Dillenbourg P., Poirier C., Carles L., 2003, « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? », pp. 11-48, in : Taurisson A., Sentini A., dirs, *Pédagogies. net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Québec, Presses de l'université du Québec.
- Durampart M., 2007, « Les TIC à l'épreuve de l'interculturel, entre modèle du Nord et pratiques du Sud », *Hermès*, 49, pp. 221-227.
- Eneau J., 2008, « From Autonomy to Reciprocity, or Vice Versa? French Personalism's Contribution to a New Perspective on Self-Directed Learning », *Adult Education Quarterly*, 58 (3), pp. 229-248.
- Eneau J., Develotte C., 2012, « Working Online together to Enhance Learner Autonomy », *ReCALL*, 24 (1), pp. 3-19.
- Eneau J., Simonian S., 2009, « Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître », *Éducation et Formation*, pp. 41-53. Accès : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=6&page=3>. Consulté le 30/10/13
- Eneau J., Simonian S., 2011, « Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance », *Recherche et Formation*, 68, pp. 95-108.
- Fenouillet F., Dero M., 2006, « Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne », *Savoirs*, 12, pp. 87-100.
- Follansbee S., Hughes B., Pisha B., Stahl S., 1997, « Can Online Communications Improve Student Performance? Results of a Controlled Study », *ERS Spectrum*, 15 (1), pp. 15-26.
- Foucher A.-L., 2008, « Former à la démarche interculturelle en FLE par la conception et l'animation à distance de forums avec de «vrais» apprenants », *Informations, Savoirs, Décisions & Médiations*, 32. Accès : <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd32/isd32-foucher.pdf>. Consulté le 30/10/13.

- Henri F., Compte C., Charlier B., 2007, « La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... », *Revue internationale de technologies en pédagogie universitaire*, 4 (2), pp. 14-24. Accès : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_henri.pdf. Consulté le 30/10/13.
- Henri F., Lundgren-Cayrol K., 2001, *Apprentissage collaboratif à distance*, Sainte-Foy, Presses universitaires du Québec.
- Hotte R., Godinet H., Pernin J.-P., 2007, « Un regard sur la scénarisation pédagogique », *Revue internationale de technologies en pédagogie universitaire*, 4 (2), pp. 7-13. Accès : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_hotte.pdf. Consulté le 30/10/13.
- Kaddouri M., Lespailles C., Maillebouis M., Vasconcellos M., 2008, *La question identitaire dans le travail et la formation*, Paris, Éd. L'Harmattan.
- Knowles M., Holton E., Swanson R., 2005, *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Burlington, Elsevier.
- Koper R., 2003, *IMS Learning Design Information Model. Best practice and implementation*, IMS Global Learning Consortium, Accès : http://www.imsglobal.org/learningdesign/ldvlp0/imslid_infovlp0.html. Consulté le 30/10/13.
- Koper R., Tattersall C., 2005, *Learning Design : A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training*, Berlin, Springer.
- Kraan W., 2004, *Eduplone reveals initial ims Learning Design Support*, Centre for educational technology interoperability standards. Accès : <http://zope.cetis.ac.uk/content2/20040415020953/printArticle/>. Consulté le 30/10/13.
- Labelle J.-M., 2008, « L'approche expérimentée de l'éducation des adultes », pp. 153-163, in : Labelle J.-M., Eneau J., dirs, *Apprentissages pluriels des adultes*, Paris, Éd. L'Harmattan.
- Labelle J.-M., Eneau J., dirs, 2008, *Apprentissages pluriels des adultes - Questions d'hier et d'aujourd'hui*, Paris, Éd. L'Harmattan.
- Laplantine F., 2001, *L'Anthropologie*, Paris, Payot et Rivages.
- Lindeman E.-C., 1926, *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic.
- Marsick V. J., Watkins K. E., 2007, « Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail », *Revue française de pédagogie*, 160, pp. 29-38.
- Mangenot F., Tanaka S., 2008, « Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 11 (1), pp. 33-59. Accès : <http://alsic.revues.org/472>. Consulté le 30/10/13.
- Masseux N., 2003, « Modélisation d'une interaction didactique distante virtuelle synchrone », *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 10. Accès : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/masseux-2s/sticef_2003_masseux_02s.htm. Consulté le 30/10/13.
- Mayen P., Mayeux C., 2003, « Expérience et formation. Note de synthèse ». *Savoirs*, 1, pp. 15-56.
- Mezirow J., 2000, *Learning as transformation*, San Francisco, Jossey Bass.
- Paquette G., 2007, « L'instrumentation de la scénarisation pédagogique », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4 (2), pp. 57-71. Accès : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_paquette.pdf. Consulté le 30/10/13.

- Pernin J.-P., Lejeune A., 2004, « Modèles pour la réutilisation des scénarios d'apprentissage », *Informations, savoirs, décisions & médiations*, 18. Accès : <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd.m18/48-pernin-lejeune.pdf>. Consulté le 30/10/13.
- Pourtois J.-P., Desmet H., 1988, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Liège, Mardaga.
- Puren C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues modernes*, 3, pp. 55-71.
- 2008, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », pp. 253-278, in : Sanz-Cabrerizo A., dir., *Interculturals, transliteraturas*, Madrid, Arcos Libros.
- Rabardel P., 1995, *Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, A. Colin.
- Savery J. R., Duffy T. M., 1995, « Problem Based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework », *Educational Technology*, 35 (5), pp. 31-37.
- Scallon G., 2007, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.
- Schott F., 2001, « Instructional design », pp. 7566-7569, in : Baltes P. B., Smelser N.J., dirs, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Oxford, Elsevier.
- Siméone A., Eneau J., Rinck F., 2007, « Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne : des compétences relationnelles sollicitées ou développées ? », *Informations, savoirs, décisions & médiations*, 29. Accès : <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd.m29/SIMEONE.pdf>. Consulté le 30/10/13.
- Siméone A., Eneau J., Simonian S., 2009, « Fonctions de la confiance et de la crédibilité dans une activité d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne », *Informations, savoirs, décisions & médiations*, 39. Accès : http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd.m39/Article_Isdm_Ticemed09_Simeone_Eneau_Simonian_OK.pdf. Consulté le 30/10/13.
- Simondon G., 1958, *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier.
- Simonian S., 2010, *Hypertexte et processus cognitif. Quels enjeux pour l'apprentissage ?* Paris, Lavoisier.
- Simonian S., Audran J., 2012, « Approche anthropologique du non usage. Le cas des outils communicationnels des plateformes d'apprentissages en ligne », *Recherches et éducations*, 6, pp. 161-177.
- Simonian S., Eneau J., 2010, « Complémentarité des outils de régulation synchrones et asynchrones dans une activité d'apprentissage collaborative », pp. 155-170, in : Sidir M., Bruillard E., Baron G.-L., dirs, *Acteurs et objets communicants. Vers une éducation orientée objets ?*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique.
- Tourmen C., Mayeux C., 2009, dirs, *L'Expérience*, Dijon, Association recherches et pratiques en didactique professionnelle, cédérom.
- Tremblay N. A., 2003, *L'Autoformation. Pour apprendre autrement*, Montréal, Presses de l'université de Montréal.
- Vygotski L. S., 1934, *Pensée et Langage*, trad. du russe par F. Sève, Paris, Éd. La Dispute, 1997.

Wallet J., dir., 2007, *Le Campus numérique FORSE. Pistes pour l'ingénierie de la formation à distance*, Rouen, Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Wenger E., 1998, *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, New York, Cambridge University Press.