



HAL
open science

Le Diplôme Universitaire “ Pédagogie dans l’Enseignement Supérieur ” : un exemple de collapération

Paul Bois, Pascal Darbon, Camille Fauth, Basile Sauvage

► To cite this version:

Paul Bois, Pascal Darbon, Camille Fauth, Basile Sauvage. Le Diplôme Universitaire “ Pédagogie dans l’Enseignement Supérieur ” : un exemple de collapération. Questions de Pédagogies dans l’Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Jun 2019, Brest, France. hal-02284000

HAL Id: hal-02284000

<https://hal.science/hal-02284000>

Submitted on 11 Sep 2019

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.

Le Diplôme Universitaire « Pédagogie de l'Enseignement Supérieur » : un exemple de collapération¹

PAUL BOIS

Ecole Nationale du Génie de l'Eau et de l'Environnement de Strasbourg, 1 quai Koch F-67000 Strasbourg.
p.bois@unistra.fr

PASCAL DARBON

Faculté des Sciences de la Vie, Université de Strasbourg, 28 rue Goethe F-67000 Strasbourg.
pascal.darbon@unistra.fr

CAMILLE FAUTH

Faculté des Lettres, Université de Strasbourg, 14 rue René Descartes F-67084 Strasbourg Cedex.
cfauth@unistra.fr

BASILE SAUVAGE

UFR de Mathématique et d'Informatique, Université de Strasbourg, 7 rue René Descartes F-67084 Strasbourg Cedex. sauvage@unistra.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Dans ce travail, nous proposons un retour d'expérience sur le dispositif pédagogique instauré dans le cadre du Diplôme Universitaire « Pédagogie de l'Enseignement Supérieur » porté par l'Institut de Développement et d'Innovation Pédagogique de l'Université de Strasbourg. Il s'agit d'une formation pour les enseignants dans laquelle ils sont amenés à mettre en place un projet pédagogique spécifique et d'évaluer les changements qu'il induit. Pour accompagner l'enseignant dans cette démarche, le DU était organisé autour de plusieurs moments clés : entretiens individuels, regroupements en promotion complète et ateliers de formation. Nous nous sommes donc demandés si ces moments favorisent plutôt l'apprentissage par la collaboration ou par la coopération. Pour répondre à cette question, nous avons soumis un questionnaire aux 13 participants au DU, 7 réponses ont été obtenues. A la lumière de ces dernières, il semble plus pertinent de représenter le moment d'apprentissage notamment comme un continuum entre coopération et collaboration. Les moments se répartissent en effet selon ces deux modalités, ce qui suggère in fine de considérer le dispositif pédagogique comme une méthode d'apprentissage "collapérative".

SUMMARY

In this study, we propose a feedback on the pedagogical sequence realized during the Diplôme Universitaire « Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur », hosted by the Institut de Développement et d'Innovation Pédagogique of Strasbourg University. It belongs to the area of lecturer education; the latter are compelled to design a specific pedagogical project and to assess the subsequent changes it generated. The DU revolved around several key moments to guide the lecturer: individual interviews, class gathering and workshops. We investigated if

¹ Collapération : mot valise de notre invention, issu des termes « collaboration » et « coopération »

these were supporting learning through either collaboration or cooperation. We thus submitted the 13 DU students a questionnaire and received 7 answers. It seems accordingly more relevant to represent the aforementioned moments as continuously moving between cooperation and collaboration features, at least. The 3 moments are distributed along these features, which eventually suggests to label the DU as more “collaborative” learning than something else.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Coopération, Collaboration, Formation des enseignants, SoTL

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Cooperation, Collaboration, Teacher Education, SoTL

1. Introduction

Notre travail entend faire un retour d’expérience sur le dispositif pédagogique instauré dans le cadre du Diplôme Universitaire « Pédagogie de l’Enseignement Supérieur » (dorénavant DU) porté par l’Institut de Développement et d’Innovation Pédagogique (IDIP) de l’Université de Strasbourg. Nous nous intéressons à la première promotion, regroupant 13 enseignants-chercheurs en 2017. Rappelons que ce dispositif de formation continue se place dans le cadre de la recherche formation-action en établissement, tel que défini par Poteau (2015) puisque les enseignants-chercheurs impliqués sont amenés à mettre en œuvre, dans un de leur enseignement particulier, un projet pédagogique spécifique et d’évaluer les probables changements qu’il induit. Il s’agit pour eux de rendre compte de la démarche pédagogique menée en rédigeant un article et en réalisant une présentation devant un jury. La démarche suivie est donc ancrée dans le concept de Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) puisqu’il s’agit de formaliser les pratiques enseignantes (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011). L’enseignant-chercheur évolue ainsi vers une posture de praticien-chercheur (Bédard, 2014).

Le dispositif entend participer au développement personnel de l’enseignant-chercheur, défini comme « un processus graduel d’acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus (...) à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique (...) à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s’y sentir à l’aise » (Mukamurera, 2014, p12).

Diplôme Universitaire « Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur » : exemple de collaboration

Pour mener à bien ce projet SoTL, les praticiens-chercheurs bénéficient de trois volets d'accompagnement et de formation². Le premier volet est constitué de dix ateliers de formation, à choisir parmi de nombreuses thématiques pédagogiques. Il permet une montée en compétence générale en pédagogie. Le second volet est un accompagnement par un conseiller pédagogique (dorénavant CP) avec lequel des entretiens individuels sont organisés selon une fréquence et des modalités définies individuellement pour chaque binôme CP – praticien-chercheur (de 5 à 10 rendez-vous suivant les cas). Il permet un accompagnement personnalisé de chaque enseignant dans la mise en place de son projet SoTL. Le troisième volet consiste à participer à des regroupements mensuels animés par les CP. Lors de ces regroupements, sont organisés des moments théoriques autour des différentes étapes du SoTL (Bélisle, Lison et Bédard 2016), ainsi que des temps d'échange sur les projets de chacun. Le nombre d'heures de travail estimé est d'environ 200 heures par apprenant, cumulant temps de travail en présentiel et temps de travail hors cours.

Ces événements étant de nature participative, les étudiants interagissent très souvent, parfois en duo, parfois en petit ou en grand groupe, selon des modalités variées, comme nous le verrons dans la section 3. Dès lors, il nous semble pertinent de nous interroger sur les aspects coopératifs et/ou collaboratifs proposés dans le cadre du DU. L'objectif de ce travail est donc d'étudier comment la collaboration et/ou la coopération en jeu au cours des différentes séquences pédagogiques de ce DU ont pu influencer les apprentissages et le développement personnel des praticiens-chercheurs lors de cette formation.

Il convient dans un premier temps d'adopter un cadre théorique pour tenter de circonscrire les notions de collaboration et de coopération. Dans un deuxième temps, nous confronterons ces notions à l'expérience de formation de sept inscrits au DU en limitant notre réflexion aux moments qui encourageaient la collaboration et/ou coopération.

2. Apprentissage collaboratif versus apprentissage coopératif

La littérature aborde souvent les notions d'apprentissage collaboratif et d'apprentissage coopératifs de concert (Panitz 1999 ; Gillies & Ashman, 2003 ; Roberts, 2004 ; Baudrit, 2007) pour essayer d'en dessiner les frontières. Nous proposons de revenir dans cette partie sur quelques éléments définitoires non exhaustifs mais pertinents pour notre analyse future.

² Pour une description détaillée voir : <https://idip.unistra.fr/pedagogie-universitaire/du-en-pedagogie-de-lenseignement-superieur/>

Selon Dillenbourg, Baker, Blaye and O'Malley (1996), l'apprentissage collaboratif suppose un travail de groupe dans lequel les participants s'engagent de façon coordonnée pour résoudre un problème alors que le résultat d'un travail coopératif est obtenu par la répartition des tâches entre participants. Chaque participant est alors responsable d'une sous-tâche qu'il réalise pour participer au rendu final (Dillenbourg, 1999). Panitz (1999) reconnaît que ces deux situations d'apprentissage permettent a priori de gommer la compétition entre les individus.

De plus, selon Baudrit (2007), « l'apprentissage collaboratif se prête à la rencontre de points de vue divergents », soit à l'émergence de conflits socio-cognitifs. Tandis que cet aspect est pratiquement inexistant des situations d'apprentissage coopératif où chaque participant a une tâche initialement définie et non partagée. Se pose donc naturellement la question de la symétrie (ou de l'asymétrie) des connaissances des pairs en présence. Pour Dillenbourg (1999), dans une situation collaborative, ils « sont plus ou moins au même niveau et peuvent produire les mêmes actions, il ne devrait y avoir ni leader, ni suiveur » alors que Johnson et Johnson (1990) parlent plutôt d'hétérogénéité pour caractériser l'apprentissage coopératif, une hétérogénéité fondée sur une constitution mixte des groupes notamment en termes de niveau. Dans l'apprentissage collaboratif, les pairs prennent alors le rôle d'instructeur et permettent grâce au dialogue la co-construction, qui pourra ensuite évoluer vers une auto-construction, des connaissances (Damon, 1984 ; Baudrit 2007).

Hiltz (1998) ou Johnson et Johnson (2001), enfin, proposent de fonder la distinction sur les situations d'apprentissage. Il y a collaboration lorsque les situations favorisent les interactions étudiants-étudiants alors qu'il y a coopération lorsque les étudiants sont invités à travailler en petit groupe sous la supervision d'un enseignant.

Il apparaît donc que les contours définitoires de ces notions peuvent rester flous et évoluer selon que l'on se situe au niveau des situations d'apprentissage, des interactions ou de la (co) construction des savoirs.

3. Le DU, situation de coopération ou de collaboration ?

Il convient maintenant de s'interroger sur l'articulation entre coopération et la collaboration autour des différents moments du parcours de formation. Nous avons choisi de centrer nos réflexions sur trois moments clés : les entretiens individuels entre le CP et le praticien-chercheur (ci-après désigné par « étudiant »), les ateliers de formation et les regroupements mensuels.

3.1. Entretiens individuels : étudiant – conseiller pédagogique

Rappelons que pendant tout le processus du SoTL, le praticien-chercheur était accompagné d'un même CP. Cet accompagnement individualisé pouvait revêtir différentes formes (échanges par mail, par téléphone ou rendez-vous) en fonction des besoins et des modes de fonctionnement de chacun. Ces interactions étaient asymétriques puisque si l'étudiant avait l'expérience de sa situation d'enseignement particulière, choisie comme objet de transformation pédagogique, le CP, en revanche, avait l'expertise des cadres conceptuels propres à la pédagogie universitaire. Ces situations entraient donc plutôt dans le champ du travail coopératif, en accord avec la caractérisation par l'hétérogénéité de Johnson et Johnson (1990). Notons toutefois que Baudrit (2007) indique que les situations collaboratives permettent la rencontre de points de vue divergents. En d'autres termes, le CP adopte une posture d'accompagnement³ dans laquelle, il essaie autant que possible, d'amener l'étudiant à confronter intuition et théorie afin qu'il trouve lui-même des solutions. Il conjugue pour cela les postures distinguées par Paul (2012) : « éthique », « non-savoir », « dialogue », « écoute » et « émancipatrice ». A charge de l'étudiant de déterminer dans sa pratique, ce qui peut relever d'habitudes ou d'intuitions de fonctionnement, de convictions (non explicitées) sur l'enseignement et l'apprentissage et de le confronter à la littérature proposée par le CP ou trouvée de façon autonome. La posture de « non-savoir » du CP semble alors déterminante puisque imposer son savoir serait non pertinent pour le développement du praticien-chercheur attendu que cela pourrait conduire à la simple réplique sans réelle appropriation.

3.2. Regroupements

Une fois par mois, tous les participants au DU étaient invités à se réunir une demi-journée avec les quatre CP autour d'une thématique spécifique dans la progression SoTL (Bélisle, Lison et Bédard 2016). La posture des CP était ici différente puisqu'ils avaient élaboré le programme et étaient donc en charge de son bon déroulement. Au préalable, les étudiants avaient un travail à préparer, généralement une présentation de l'état actuel de leurs questionnements. Ces regroupements étaient conçus pour favoriser deux types d'échanges : premièrement des interactions symétriques (étudiant – étudiant) mais également des interactions asymétriques (étudiants – CP). Nous ne traiterons pas ici des échanges

³ posture de type "Guide on the side" en Anglais

asymétriques puisqu'ils sont relativement similaires à ceux que nous avons déjà développés précédemment en 3.1.

Nous considérons la relation entre les étudiants comme symétrique dans la mesure où ils poursuivent tous un objectif commun de transformation pédagogique. Cette symétrie et les échanges encouragés par les activités proposées ont conduit à la mise en place d'une collaboration entre les étudiants, avec la mobilisation de théories et de méthodes différentes et naturellement des résultats propres à chacun.

D'une part, puisque les regroupements étaient l'occasion pour les CP de présenter des points théoriques et de proposer des moments de travail en petit groupe, les étudiants ont pu co-construire (de façon collaborative) leurs connaissances et compétences de praticien-chercheur en pédagogie autour de notions précises comme la mise en place d'un SoTL ou d'outils théoriques (modèles de la motivation, structure de l'article attendu...) ou encore pratiques (entretiens, questionnaires...).

D'autre part, puisque les regroupements étaient également le moment pour les étudiants de présenter l'état d'avancement de leur travail en petit ou en grand groupe, grâce à des activités qui favorisent le feedback et le retour d'expérience, chacun a pu collaborer à la mise en place du SoTL des autres participants. Ces activités, réalisées en commun, ont probablement favorisé l'apprentissage en profondeur dans le sens détaillé par Romano (1991). La participation au regroupement, évoluant pour chaque enseignant-chercheur, dans un registre de production, solidarité et entretien (Saint-Arnaud 2008) a permis d'avancer dans le travail avec une dynamique différente et plus productive que celle générée par un travail solitaire.

3.3. Ateliers de formation

Pour valider le DU, l'étudiant était tenu de suivre dix ateliers de formation thématiques. Choisis parmi ceux proposés par l'IDIP, ils réunissaient une vingtaine d'enseignants, non exclusivement participants au DU. Organisés de manière comparable aux regroupements dédiés aux participants au DU (repères théoriques puis travaux en groupe), ils favorisent la collaboration entre pairs autour de la co-construction de savoirs. Ces ateliers, bien que pas nécessairement reliés au projet SoTL de l'étudiant, permettent toutefois la construction de l'identité du praticien-chercheur en devenir au travers d'une démarche réflexive.

4. Témoignage des participants au DU

4.1. Méthodologie

Afin de circonscrire la place de la coopération et celle de la collaboration dans le DU, nous avons interrogé l'ensemble des treize participants à l'aide d'un questionnaire en ligne, et récolté sept réponses. Parmi les 6 participants qui n'ont pas répondu, certains ont indiqué ne pas pouvoir répondre parce qu'ils n'avaient pas terminé leur DU (réalisation en 2 ans). Il a été demandé aux répondants d'associer une forme d'apprentissage à chacun des trois temps précédemment évoqués : entretien individuel, regroupement et atelier. Dans le but d'homogénéiser la signification des termes pour les répondants, les définitions liminaires suivantes étaient jointes au questionnaire :

- Une collaboration est un travail de groupe dans lequel les participants s'engagent de façon coordonnée ;
- Une coopération est un travail de groupe dans lequel les tâches sont réparties entre participants et spécifiques à chacun. Chaque participant est alors responsable d'une sous-tâche qu'il réalise (seul) pour participer au rendu final.

Le questionnaire comprenait dix questions réparties comme suit : trois questions pour chaque moment défini (entretien individuel, regroupement et atelier), plus une question globale. Ces questions étaient :

- Les [moments] ont-ils eu un effet sur votre apprentissage ? Lequel, et pourquoi ? (Q 1, 4, 7)
- Comment qualifieriez-vous le type de travail (collaboratif, coopératif, autre) mis en œuvre lors de ces [moments] ? (Q 2, 5, 8)
- La nature du travail y a-t-elle influencé votre apprentissage ? Comment ? (Q 3, 6, 9)
- Comparativement, au sein du DU, quel moment/séquence ou enchaînement de moments a eu le plus d'impact sur votre apprentissage ? Pourquoi à votre avis ? (Q 10)

4.2. Analyse des résultats

L'analyse générale des 7 réponses fait apparaître que tous les participants n'ont pas associé le même type de travail à chacun des moments. Il nous faut alors représenter les moments d'apprentissage comme une combinaison à différents degrés des différents types de travail (coopération, collaboration au premier abord) cités. Les questions 2, 5, 8 ont été analysées en termes d'occurrence des différents termes dans les réponses comptabilisant les « coopératif » et « collaboratif ». Lorsque qu'un autre mode d'apprentissage était nommément indiqué nous

l'avons répertorié comme tel, par opposition aux réponses indiquant "autre". Dans certaines réponses, plusieurs modalités d'apprentissage ont été utilisées pour caractériser un même moment, ce qui explique le nombre total de réponses potentiellement supérieur à 7. Nous avons ainsi caractérisé chaque moment en fonction du nombre de réponse « coopération », « collaboration » ou « autre » sur l'ensemble des réponses collectées (Figure 1) ; nous reviendrons par après sur l'apparition d'un quatrième qualificatif, celui de « compagnonnage ». Les réponses aux autres questions ont été utilisées pour apprécier l'effet de ces modalités d'interaction sur les apprentissages.

Il ressort globalement des réponses que, sur l'ensemble du DU, le travail réalisé est ressenti comme mobilisant un mélange d'apprentissage coopératif et collaboratif, et que cette répartition varie en fonction de chaque individu.

On peut détailler les résultats obtenus pour chacun des moments ciblés :

Les regroupements, à l'exception d'une réponse, sont perçus comme des moments collaboratifs, certainement à cause des interactions importantes entre pairs. En effet, ainsi que le mentionnent les répondants "l'alternance entre observation du travail des autres membres du groupe, présentation du sien et feed-back entre pairs (...) a favorisé ma réflexion" ou "les avis désintéressés (d'un point de vue thématique) des pairs, qui ont des problématiques pédagogiques parfois similaires, permettent d'élargir sa vision de la pratique pédagogique". 5 répondants sur 7 expriment explicitement les effets perçus, comme : "[ayant] favorisé ma réflexion autant que la prise de distance qui m'ont permis d'avancer un pas plus loin ou de ne pas lâcher." ; "[ayant] demandé de consolider mes apprentissages, car j'avais besoin de faire le tri parmi de nombreuses suggestions et propositions alternatives."

Les ateliers ont été perçus de manière plus diverse, mais majoritairement collaborative. Le fait que chaque enseignant suive des ateliers différents, avec des personnes extérieures au DU, rend l'analyse de ces réponses délicate.

Les rendez-vous sont globalement perçus comme un mélange de collaboration et de coopération, ce qui suggérerait de les caractériser comme des moments hybrides de "collapération". En effet, les réponses sont majoritairement réparties entre ces deux modalités d'interaction, mais certains ont aussi perçu les deux formes d'interaction en alternance au cours des différents entretiens ; "Plutôt coopératif, car nos rôles étaient complémentaires. [...] Pendant les rendez-vous à proprement parler la nuance entre collaboration et coopération est moins claire." Par ailleurs, trois répondants ont mentionné les rendez-vous pédagogiques comme des moments de compagnonnage. Cette modalité d'interaction n'avait pas été proposée dans le questionnaire. Toutefois, si on le traduit par compagnonnage cognitif tel que

Diplôme Universitaire « Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur » : exemple de collapération

proposé par Poteaux et Pelaccia (2016) dans le cadre du “transfert d'apprentissage de la salle de cours au milieu de soin” pour les étudiants en médecine, on peut aisément faire le parallèle avec à l'accompagnement dans la démarche SoTL. Par ailleurs, le compagnonnage cognitif, met en interaction des profils asymétriques pour œuvrer vers un but commun avec des tâches spécifiques, ce qui est la définition de la coopération. Concernant les effets, notre hypothèse est que ces modalités de travail favorisent l'apprentissage en profondeur. Les déclarations des répondants tendent à confirmer cette hypothèse : “ces discussions m'ont forcé à m'exprimer et à clarifier ma pensée. [...] ça m'a permis d'identifier des points importants, des hypothèses, des objectifs qui restaient flous avant les discussions.” ou encore “Oui, ce qui me semble vraiment bénéfique dans cette situation c'est que les connaissances du CP et les miennes ne se situent pas au même niveau, j'ai donc pu me nourrir des connaissances et des compétences du CP pour faire avancer ma réflexion.”

5. Perspectives

Nous avons exploré la question de la nature du travail en jeu dans les moments pédagogiques du DU. Si les regroupements (collectifs) font ressortir une prédominance de la collaboration, les autres moments (entretiens et ateliers) mélangent coopération, collaboration et compagnonnage, selon un équilibre et une alternance qui dépend de chacun. Un facteur discriminant pourrait être le caractère symétrique (entre pairs) ou asymétrique (étudiant - CP) de la relation. Le DU étant un ensemble de moments où se conjuguent collaboration et coopération, nous proposons de les regrouper sous le terme de collapération.

En ce qui concerne les effets sur l'apprentissage, il ressort des réponses qu'un point essentiel a été la présence de l'autre. Celui-ci offre à l'étudiant un miroir qui permet un retour sur ses réflexions et son projet, lui proposant d'autres axes d'évolution. Ce retour est d'ailleurs ressenti de façon d'autant plus positive qu'il est exprimé de façon bienveillante.

Si notre première analyse montre que ces modalités de travail ont été globalement ressenties de façon positive, il convient néanmoins de se questionner sur la mise en place effective. Ainsi, comme l'indique cette réponse : “Un des retours profitables est celui avec les post-it [...]. Ça permet à des voix plus discrètes d'exprimer des choses souvent plus encourageantes que ceux qui prennent la parole.”. Les différentes réponses laissent à penser que le climat, les méthodes de travail et la bienveillance des comportements sont importants pour obtenir des effets positifs sur l'apprentissage. A ce titre, il serait intéressant d'étudier l'importance du

contexte, en l'occurrence l'absence de compétition liée à des objectifs individuels disjoints (Panitz 1999).

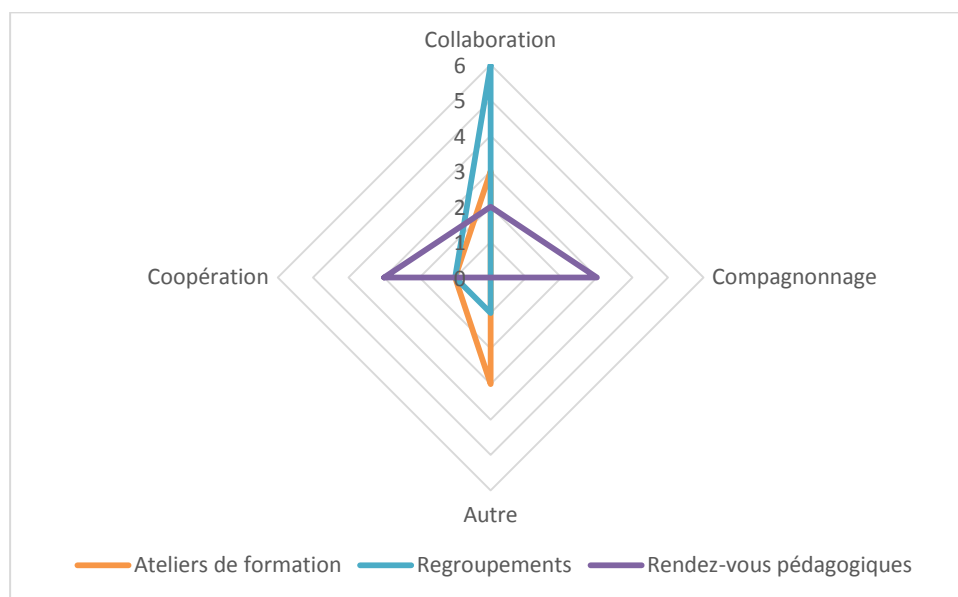


Figure 1

Distribution des activités proposées pendant le DU sur les composantes coopération, collaboration, compagnonnage et autre.

Références bibliographiques

- Ashman, A. et Gillies, R. (Eds.). (2003). *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. Angleterre : Routledge.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif : Plus qu'une méthode collective ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur-Cadres de référence, outils d'analyse et de développement* (p. 75-90). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bédard, D. et Gérard, L. (2014). La professionnalisation du métier d'enseignant chercheur : Apprendre à devenir un « praticien-chercheur ». Dans L. Gérard et P. Buznic (dir.) *L'apprentissage informel du métier d'enseignant : problématiques émergentes en Sciences de l'éducation* (p. 191-202). Paris, France : L'Harmattan.
- Colet, N. R., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, (67), 91-104.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a Mentor—fostering talent in your organisations*. Londres, Royaume-Uni : Kogan Page Publishers
- Damon, W. (1994), Commentary. *Human Development*, 37(2), 140-142.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. et O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. Dans E. Spada et P. Reiman (dir.) *Learning in humans and machine: towards an interdisciplinary learning science* (p. 189-211). Oxford, Angleterre : Elsevier.

Diplôme Universitaire « Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur » : exemple de collaboration

- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by “collaborative learning”? Dans P. Dillenbourg (dir.) *Collaborative learning: cognitive and computational approaches* (p. 1-19). Oxford, Angleterre : Pergamon
- Hiltz, S. R. (1998). *Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities*.
- Johnson, D. W. et Johnson R.T. (1990) What is cooperative learning? Dans M. Brubacher, R. Payne et K. Rickett (dir.) *Perspectives on small group learning* (p. 68-80). Oakville, Canada: Rubicon Publishing Inc.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, (3), 13-20.
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* Québec, Canada : PUQ.
- Poteau, N. (2015). De la recherche-action à la pédagogie universitaire : une démarche pour articuler enseignement et recherche. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (34), 75-90.
- Poteaux, N. et Pelaccia, T. (2016). Favoriser le transfert des apprentissages de la salle de cours au milieu de soins. Dans Pelaccia (dir.), *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé ?* (p. 169-180). Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Roberts, T. S. (dir.) (2004). *Online collaborative learning: Theory and practice*. Hershey, Etats-Unis : IGI Global.
- Romano, G. (1991). Étudier... en surface ou en profondeur. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 6-11.
- Saint-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes : participation et animation*. Québec, Canada : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.