

# le travail collaboratif

# RHAPSODIE

# SUR LA COLLABORATION

Alain Chaptal

UNIVERSITÉ PARIS-VIII

MSH PARIS-NORD, LABSIC UNIVERSITÉ PARIS-XIII

*Une rhapsodie est une composition musicale de style et de forme libres, une liberté à laquelle prétendent ces remarques impertinentes qui forment un ensemble passablement hétérogène.*

**L**a collaboration est assurément un thème à la mode, un point de passage obligé du discours politiquement et pédagogiquement correct. Mon expérience de chercheur m'incite cependant à relativiser cette injonction souvent pressante. Il est certes toujours périlleux pour un chercheur de partir de son expérience personnelle qui ne peut en rien prétendre à quelque représentativité scientifique que ce soit. Pourtant, pour aller à contre-courant des dithyrambes sur la nouvelle dimension collaborative du Web et la déclinaison *ad nauseam* à des fins publicitaires des références au 2.0, je prendrai le risque de commencer par évoquer sous forme d'anecdote (ou de vérité simple?) les désillusions auxquelles expose parfois le souci de collaborer à toute force.

## 1. Du bel outil innovant au bon vieil outil

Tout chercheur se doit désormais de participer à des projets qui lui assureront également le financement de ses travaux. Pas de projet innovant digne de ce nom qui ne commence par la mise en place d'un outil de collaboration. Nous vivons une époque moderne, comme le notait déjà dans sa chronique radiophonique des années 90 sur France Inter le journaliste Philippe Meyer. Or que constate-t-on, du moins selon mon expérience personnelle? Un gros contingent de participants potentiels n'ouvre jamais cet outil, trop trivial sans doute. Parmi ceux qui s'engagent la fleur au fusil, une forte proportion, dérangée par une nouvelle ergonomie, par quelques arcanes difficilement pénétrables, ou ne retrouvant pas des habitudes antérieures, renonce sur-le-champ et s'enfonce dans le silence. Les courageux persévèrent mais la petite troupe s'effiloche au fil du temps, confrontée à ces interfaces mystérieuses, aux pesanteurs de certaines fonctions répétitives, aux éventuels bugs. Au bout du compte, le bel outil n'est guère utilisé que dans une version minimaliste, comme entrepôt partagé où l'on vient déposer comptes rendus de réunions, agendas et documents de travail. Pour le

reste, chacun a recours aux bons vieux outils habituels pour communiquer et échanger.

Anecdote non significative? Certes, mais je prends le pari que de nombreux lecteurs y retrouveront leur propre expérience. D'où une possible double leçon incitant en tout cas à la prudence: la collaboration ne se décrète pas *a priori* et toute tentative pour l'imposer de manière abstraite dès l'initialisation d'un projet, avant même que les divers acteurs ne se soient reconnus et en aient éprouvé le besoin, est vouée à rencontrer de sérieuses difficultés; d'autre part, il n'est pas besoin d'outils spécialisés dits « collaboratifs » pour collaborer: des outils simples utilisés intelligemment suffisent le plus souvent. Une preuve éclatante? Élaborer collectivement un manuel scolaire est une tâche extraordinairement complexe et difficile. Sésamath l'a fait sans recourir à ces fameux outils du Web 2.0.

## 2. L'idée de collaboration et la communauté des enseignants

Deuxième remarque à l'opposé, pour me faire pardonner tout de suite le côté grincheux de cette première notation. L'idée de collaboration constitue, assurément, un élément majeur de la culture professionnelle des enseignants un peu partout dans le monde. Une caractéristique qui fonde une identité spécifique par rapport aux autres communautés professionnelles comparables selon la classification du sociologue américain des organisations Henry Mintzberg<sup>1</sup> (comme les médecins, les architectes...), fondées elles aussi sur un niveau de qualification spécifique, des règles professionnelles précises, une régulation entre pairs fondée sur l'égalité de traitement... Au-delà de sa place dans l'imaginaire professionnel, cette idée connaît aussi une traduction très pratique dans la manière habituelle qu'ont les enseignants d'adapter les ressources produites par d'autres (et particulièrement par d'autres enseignants) à la spécificité de leurs élèves ou de leur démarche. Cette culture particulière est naturellement en résonance avec la thématique collaborative du Web 2.0, d'où la vogue du terme dans nos communautés.

## 3. Les outils de collaboration et les jeunes

Une vogue qui va de pair avec la célébration des nouveaux talents et compétences supposés des jeunes

1. Cf. Mintzberg 1998 pp. 255 et suivantes.

2. Cf. son article dans *Educational Leadership*, December 2005/January 2006, Volume 63, Number 4.

« Learning in the Digital Age » pp. 8-13  
[http://www.ascd.org/authors/ed\\_lead/el200512\\_prensky.html](http://www.ascd.org/authors/ed_lead/el200512_prensky.html).

3. Cf. Becta 2008, *Harnessing Technology: Next Generation Learning 2008-14*  
<http://publications.becta.org.uk/download.cfm?resID=37348>.

4. Cf. *Educause Centre for Applied Research, The ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology 2005, 2006 et 2007*  
<http://www.educause.edu/ecar/16004?time=1231104743>.

tombés tout petits dans la marmite numérique, qu'on qualifie de « *beta generation* » comme au Royaume-Uni, ou, comme en Amérique, de « *generation Y* », de « *Millennials* » ou encore de « *Digital Natives* » selon l'expression de Marc Prensky<sup>2</sup>. Ma troisième remarque visera à mettre en garde contre ce nouvel avatar d'une mode du jeunisme. Une mode dont la déclinaison éducative se retrouvait, par exemple, parfaitement synthétisée dans l'intervention de Ralph Young, vice-président « *Public Sector* » de Microsoft en juillet 2008 à l'Unesco lors du *Education Leaders Forum* organisé par cette entreprise. Une démonstration en trois temps : « *The technology students use to learn may not be the technology that teachers use to teach* » ; « *traditional methods of delivery are no more relevant for students* » ; d'ailleurs « *there is no more traditional Higher Education student* ». Elle débouche assez naturellement aussi sur l'intérêt supposé de ce qu'on appelait autrefois en France « l'école parallèle » et qui devient ici l'*Informal Learning* au centre du discours du docteur Abdul Wahid Khan, directeur général adjoint de l'Unesco lors de ce même forum, ou que l'on retrouve aussi mis en avant par exemple dans le nouveau plan TICE de nos voisins anglais<sup>3</sup>. On parle alors de *Learning 2.0*, voire de *Tribal Learning* pour mieux marquer la parenté avec les fameux réseaux sociaux du Web.

Parler ainsi en général de l'usage par les jeunes des outils de collaboration, c'est d'abord commettre la même erreur que parler d'autonomie en omettant les conditions de celle-ci et notamment les stades successifs du développement des élèves. Un jeune chercheur français, Cédric Fluckiger, a bien montré dans sa remarquable thèse comme dans une étude réalisée pour France Telecom et présentée lors du colloque international JOCAIR'08 combien les usages par les élèves des technologies web 2.0 variaient énormément avec l'âge et aussi ce qu'ils avaient de lié à de simples savoirs procéduriers sans compréhension profonde des fonctions mises en œuvre.

D'autre part, au-delà du discours et de certains aspects superficiels liés notamment à l'attrait de la nouveauté, est-on si assuré que ces jeunes plébiscitent ces outils collaboratifs ou même le recours massif à la technologie dans l'enseignement ? Une étude américaine menée parmi les étudiants du premier cycle du supérieur par Educause, un consortium reconnu, étude particulièrement intéressante parce qu'elle est fondée sur

**« Au total, et malgré les incitations officielles, cette collaboration aux États-Unis demeure donc limitée à l'environnement local entre enseignants et ne concerne que très peu les élèves. »**

de très larges échantillons et qu'elle constitue une photographie renouvelée tous les ans<sup>4</sup>, incite à davantage de prudence. Ces étudiants y font en effet preuve d'une grande stabilité dans leurs jugements et dans la confirmation d'une tendance favorable à un usage modéré des TICE durant les cours.

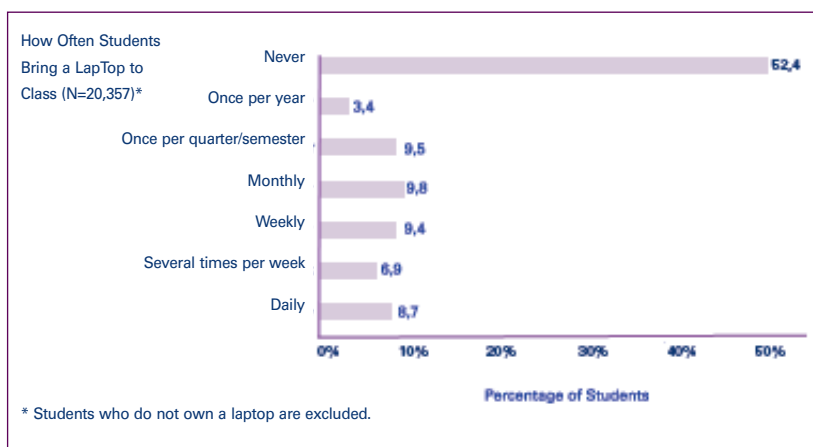
Preference for Use of IT in Courses	No IT	Limited	Moderate	Extensive	Exclusive
2005	3,9 %	25,6 %	40,6 %	27,3 %	2,7 %
2006	2,7 %	17,0 %	56,2 %	19,5 %	4,6 %
2007	2,0 %	15,5 %	59,3 %	20,4 %	2,8 %

De la même façon, pour les nouveaux arrivants (*freshmen*) comme pour les étudiants de quatrième année (*seniors*), l'utilisation des outils du Web 2.0 progresse peu d'une année sur l'autre et reste limitée.

Tech that students used in course	Seniors 2006	Seniors 2007	Freshmen 2006	Freshmen 2007
Blog	6,1 %	7,9 %	7,9 %	9,9 %
Webcast	4,2 %	4,2 %	3,3 %	4,4 %
Podcast	3,0 %	4,5 %	3,7 %	6,0 %

Quant aux 73,7 % d'étudiants possédant un ordinateur portable, plus de la moitié (52,4 %), selon ECAR 2007, ne l'apportent jamais en cours et ils ne sont que moins de 9 %, au contraire, à l'apporter chaque jour.

On voit là la grande différence existant entre l'usage dans la sphère privée et la réalité de l'usage en situation de cours.



#### 4. Réalité de la collaboration

Quelles leçons peut-on par ailleurs tirer d'expériences étrangères relatives à des pays où les TICE jouent un rôle plus essentiel que chez nous ? Ma quatrième remarque, fondée sur des études conduites aux États-Unis ou en Angleterre, tendra, au-delà de la place que celle-ci occupe dans l'imaginaire professionnel, à relativiser l'importance réelle de la collaboration entre enseignants.

Une étude américaine conduite conjointement par les deux principaux syndicats d'enseignants et publiée en juin 2008<sup>5</sup> conclut à un usage encore globalement limité des TICE et note qu'environ la moitié seulement des enseignants partagent leurs ressources avec des collègues, un phénomène plus marqué dans les zones favorisées des banlieues résidentielles (53,7 %) que dans les écoles des centres urbains sensibles (40,2 %). Une collaboration plus fréquente pour les enseignants de l'équivalent de notre collège (56,6 %) que pour ceux de l'école élémentaire (44,5 %) ou du lycée (51,4 %).

Constat limité valable aussi pour l'Angleterre, pays pourtant légitimement fier de ses résultats en matière de TICE, conséquence d'une politique structurée, globale et durable. Rappelons qu'en 2007 l'État investissait environ 323 millions de £ pour les TICE dans le primaire et 282 millions dans le secondaire auxquels il convient encore d'ajouter 50 millions de £ de *e-Learning Credits*, crédits ministériels distribués aux écoles pour acquérir des ressources parmi un catalogue regroupant plus de 10 000 références provenant de plus de 1 100 fournisseurs<sup>6</sup>. Le périmètre géographique de la collaboration semble toutefois restreint. Celle-ci demeure essentiellement locale : si 82 % des enseignants du primaire (64 % du secondaire) demandent conseil en matière de TICE à des collègues du même établissement, ils ne sont que 20 % (21 % pour le secondaire) à le faire auprès d'enseignants extérieurs. Même résultat pour le partage de ressources. Les enseignants anglais créent fréquemment des ressources numériques : 43 % de ceux du primaire et 46 % du secondaire le font au moins une fois par semaine. Ils les partagent volontiers au sein de leur établissement (respectivement 75 % et 86 %) mais beaucoup plus rarement avec d'autres établissements (respectivement seulement 6 % et 17 % le font)<sup>7</sup>. Ces ressources produites par d'autres enseignants sont utilisées telles quelles au moins une fois par semaine pour 44 % des enseignants du primaire et 34 % du secondaire. Avec la même fréquence, respectivement 20 % et 15 % réutilisent ces ressources mutualisées en les adaptant. Quant à faire collaborer leurs élèves, 75 % des enseignants du primaire et 84 % de ceux du secondaire reconnaissent ne le faire que rarement ou jamais. Au total, et malgré les incitations officielles, cette collaboration demeure donc limitée à l'environnement local entre enseignants et ne concerne que très peu les élèves.

#### 5. Concurrence et collaboration

Dernière remarque. Le contexte général de mise en concurrence dans lequel se trouvent ces enseignants en Angle-

5. Cf. *Access... 2008*.
6. Cf. *Chaptal 2008*.
7. Cf. *Kitchen et al. 2007*.
8. **Du moins jusqu'à l'été 2008. Le fiasco technique des tests confinant au scandale national a conduit le gouvernement à réduire le nombre de ces tests de plus en contestés, par ailleurs, par les enseignants.**

terre ou aux États-Unis ne favorise certainement pas la collaboration. En Amérique, la loi *No Child Left Behind* de 2001 imposant la généralisation des tests rend les enseignants comptables des résultats de leurs élèves. En Angleterre, où l'obsession des tests était de mise<sup>8</sup> et où le *National Challenge* est un peu l'équivalent de NCLB, le rôle majeur des *League Tables*, palmarès annuel des écoles, et la publication par le gouvernement au printemps 2008 de la liste des établissements en échec (*Failing Schools*) exacerbent la concurrence entre établissements. Dans ces deux pays, la multiplication des données relatives aux résultats des élèves nourrit d'une part l'illusion des décideurs de pouvoir enfin percer le mystère de ce qui se passe en classe et d'être ainsi en mesure de distinguer les enseignants méritants pour pouvoir les favoriser en termes de rémunération. Elle permet, d'autre part, de nourrir le thème du libre choix des parents en proposant une information sur les performances des écoles présentée comme objective et transparente. Un libre choix censé s'opérer en faveur de dispositifs alternatifs au système public traditionnel : *Charter, Voucher, Virtual Schools, Home Schooling* aux USA, *academies, trust schools* en Angleterre. Pour favoriser ces évolutions, les décideurs comptent en effet sur la pression sociale des parents considérée comme moteur du changement pour un système éducatif perçu comme « résistant », quitte à favoriser chez ceux-ci une approche désormais consumériste de l'éducation.

Le thème de la collaboration, du *Learning 2.0*, demeure certes plus que jamais présent dans les discours officiels sans toutefois craindre la contradiction car quelle place reste-t-il alors pour cette collaboration dans un contexte de mise en concurrence des établissements – et des enseignants – à l'heure où tel savoir-faire ou bien la possession de tel outil ou ressource deviennent des avantages compétitifs ? Ces politiques ont déjà des effets tangibles, conduisant par exemple, en Angleterre comme aux États-Unis, les enseignants à s'adapter en réduisant leurs objectifs pédagogiques et en développant l'approche utilitariste du « *Teaching to the Test* » dont on connaît les effets pervers à long terme.

Une leçon qui mérite sans doute d'être méditée. ●

#### Bibliographie

- *Access, Adequacy, and Equity in Education Technology, Results of a Survey of America's Teachers and Support Professionals on Technology in Public Schools and Classrooms* (2008), NEA et AFT, 72 p. <http://www.nea.org/research/images/08gainsandgapsedtech.pdf>
- CHAPTAL, A. (2008), *TICE : Rule Britannia ?* Rapport d'étude réalisée pour Cap Digital, 35 p. <http://www.capdigital.com/xwiki/bin/download/International/Europe/Rule%20Britannia.pdf>
- FLUCKIGER, C. (2007), *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*, thèse de doctorat de l'ENS Cachan en Sciences de l'éducation sous la direction d'Éric Bruillard, multigr. 418 p.
- FLUCKIGER, C., LELONG, B. (2008), « Enfants, sécurité et usages d'Internet, Avancée en âge et autonomisation des jeunes européens » in *Actes du colloque international JOCAIR'08, Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*, M. Sidir, G.-L. Baron et E. Bruillard (eds), Amiens, université de Picardie Jules Verne, Hermès Lavoisier, Paris, pp. 439-451.
- KITCHEN, S., FINCH, S. and SINCLAIR, R. (2007), *Harnessing Technology schools survey 2007*. Coventry: Becta, published 10 July 2007, 124 p. [http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page\\_documents/research/harnessing\\_technology\\_schools\\_survey07.pdf](http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/harnessing_technology_schools_survey07.pdf)
- MINTZBERG, H. (1998 [première édition 1990]) *Le management, voyage au centre des organisations*, éditions d'organisation, Paris, 570 p.