

# **Faire collaborer la population étudiante dans sa diversité**

Pédagogies en pratique

sous la direction  
d'Emmanuel Sylvestre et  
Christelle Lison





**Faire collaborer  
la population étudiante  
dans sa diversité**

## **Pédagogies en pratique**

«Pédagogies en pratique» est une série d'ouvrages consacrés à l'innovation pédagogique et à son impact concret sur l'enseignement et l'apprentissage. Chaque volume propose une sélection minutieuse de dispositifs pédagogiques éprouvés, provenant de divers contextes et institutions éducatives.

Rédigés par des praticien·nes passionné·es et engagé·es, ces ouvrages offrent un regard authentique sur les pratiques novatrices qui transforment l'enseignement supérieur. Nos auteur·rices, eux·elles-mêmes enseignant·es, partagent leurs expériences, leurs réussites et les défis auxquels ils et elles sont confronté·es, offrant ainsi des perspectives pratiques et inspirantes pour tous·tes celles et ceux qui cherchent à améliorer leur pratique pédagogique.

Guidé·es par une approche soutenue par la recherche, nos praticien·nes collaborent avec des équipes d'appui pédagogique pour s'assurer que chaque dispositif est ancré dans le Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), garantissant ainsi sa pertinence et son efficacité.

Sous la direction d'Emmanuel Sylvestre (Université de Lausanne), cette série se veut un précieux outil pour tous·tes celles et ceux aspirant à créer des expériences d'apprentissage enrichissantes et significatives pour leurs étudiant·es.

# **Faire collaborer la population étudiante dans sa diversité**

Pédagogies en pratique

**Emmanuel Sylvestre  
Christelle Lison**



Cet ouvrage a reçu le soutien du Fonds Open Access Gold de l'Université de Lausanne (Unil), du Centre de soutien à l'enseignement de l'Unil, ainsi que du Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke.

Direction générale: Lucas Giozzi  
Directions éditoriale et commerciale: Sylvain Collette et May Yang  
Direction de la communication: Manon Réber  
Responsable de production: Christophe Borlat  
Éditorial: Alice Micheau-Thiébaud et Jean Rime  
Graphisme: Anne Kumpli  
Comptabilité: Daniela Castan  
Logistique: Émile Razafimanjaka

Première édition, 2025

© Épistémé, Lausanne

Épistémé est une maison d'édition de la fondation des Presses polytechniques et universitaires romandes

ISBN 978-2-88915-605-4, version imprimée

ISBN 978-2-8323-2306-9, version ebook (pdf), [doi.org/10.55430/FCLESA01](https://doi.org/10.55430/FCLESA01)

Imprimé en France

Ce livre est sous licence:



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

# Sommaire

Introduction \_\_\_\_\_ 7  
Christelle Lison & Emmanuel Sylvestre

## Première partie

**Développer une pédagogie collaborative inclusive** \_\_\_\_\_ 19

1 Une pédagogie expérientielle, entreprenante  
et inclusive \_\_\_\_\_ 21  
Christel Tessier-Dargent & Stéphane Guillet

2 *Free-riding*: faciliter l'inclusion dans le travail  
en équipe \_\_\_\_\_ 43  
Pierre Lavenex & Sophie Serry

3 Construire des synergies et trouver sa place  
dans un travail d'équipe \_\_\_\_\_ 63  
Estelle Morlé, Stephan Courteix, Jean-Loup Castaigne & Paul  
Vincent

## Deuxième partie

**Étendre la collaboration à distance** \_\_\_\_\_ 87

4 Favoriser la collaboration par la diversité  
des profils d'apprenant-es \_\_\_\_\_ 89  
Sandrine Decamps

5 L'apprentissage collaboratif international  
en ligne: une revue de littérature \_\_\_\_\_ 109  
Cécile Mathou

<b>6 Un hackathon virtuel international: apprendre dans la diversité</b>	131
Chloé Avonture, Marine Bonduelle, Antoine Blondelle & Carl Pitchford	
<b>Conclusion générale</b>	153
Emmanuel Sylvestre & Christelle Lison	
<b>Bibliographie</b>	165
<b>Présentation des auteurs et autrices</b>	183
<b>Remerciements</b>	189
<b>Table des matières</b>	191

Christelle Lison & Emmanuel  
Sylvestre

# Introduction

Les compétences transversales (*soft skills*) sont considérées comme essentielles au développement personnel et professionnel des êtres humains (Peyron et Lanquar, 2023). Reprenant plusieurs études, Kyllonen (2013) souligne même qu'elles sont la clé de la réussite professionnelle, plus encore que les compétences cognitives. Dans cette perspective, savoir collaborer fait partie de ces compétences transversales. En effet, c'est l'une des cibles que l'on a vues apparaître dans de nombreux référentiels (Lison, 2023). Toutefois, ce ne sont pas des compétences simples à développer.

Les compétences dites transversales sont importantes à déployer dans la mesure où elles sont transférables à diverses situations (Didry, 2020), ce qui est le cas de la collaboration (Kiffin-Petersen, 2004). Le travail en équipe est d'ailleurs l'une des modalités pédagogiques les plus utilisées par les enseignant-es du supérieur, mais plutôt comme moyen d'enseignement que comme objet. Autrement dit, s'il est facile de mettre les étudiant-es en groupe, il est bien plus difficile de les faire travailler ensemble! Lorsqu'il est question d'étudiant-es dits à besoins particuliers ou d'adultes en formation continue, nous pouvons imaginer à quel point les difficultés

peuvent être majeures : organisation de l'horaire, gestion des personnalités, quête de la formation... Après avoir établi que le développement de compétences transversales était essentiel, nous pouvons nous demander si c'est le rôle de l'université. Et, si oui, comment ?

Selon de nombreux écrits, il apparaît qu'il n'existe pas de consensus pour définir les compétences transversales (Riggio et Saggi, 2015; Theurelle-Stein et Barth, 2017). Celles-ci sont en quelque sorte un concept générique, ou chapeau, qui comprend « tantôt des compétences sociales, émotionnelles, communicationnelles, tantôt des traits de personnalité, relevant souvent du concept de capital psychologique, tels que l'optimisme, le sentiment d'auto-efficacité, l'espoir, la résilience, la capacité à travailler en équipe ou encore des traits de leadership » (Luthans *et al.*, 2007, cités dans Didry, 2020, p. 13). Dans une approche intégrant les compétences aux enjeux des organisations, Didry (2020) définit les compétences transversales comme « un ensemble de savoir-être favorisant l'adaptation à son environnement, aux autres et à soi-même, grâce à la mise en œuvre de compétences inter- et intrapersonnelles » (*ibid.*, p. 13). À la lecture de cette définition, nous considérons donc la collaboration comme une compétence transversale (Gibert *et al.*, 2017) que nous avons, en tant qu'acteurs de l'enseignement supérieur, la responsabilité d'amener les apprenant-es à développer.

## **La collaboration comme activité d'apprentissage**

Nous pouvons nous demander ce dont il est concrètement question lorsque l'on parle de collaboration. Force est de reconnaître qu'il s'agit d'un concept que l'on peut qualifier de sens commun dont les contours sont flous. Hannah Arendt disait que la faculté d'agir ensemble est « le miracle qui sauve le monde, le domaine des affaires, de la ruine normale,

“naturels” » (Arendt, 1983, p. 278). Dans la littérature, il y a parfois un débat entre travail collaboratif et travail coopératif. Il arrive même régulièrement que ces deux termes soient utilisés de manière interchangeable. Cependant, ces deux concepts présentent des différences significatives qui peuvent influencer la dynamique d'un groupe et l'atteinte de ses objectifs. Ainsi, Henri précise que « la collaboration renvoie à une forme particulière d'apprentissage en groupe où priment l'engagement mutuel des participants et l'idée de coconstruction des connaissances en vue de résoudre un problème et d'atteindre un but commun » (Henri, 2010, p. 170). À l'inverse, elle précise que la coopération, pour sa part, « est fondée sur le partage du travail entre les membres du groupe, c'est-à-dire sur la division de la tâche en une série de sous-tâches devant être réalisées individuellement » (*ibid.*, p. 171). Cela signifie que la coopération et la collaboration diffèrent par la profondeur de l'interaction, le degré d'engagement et le type de résultats qu'elles produisent. De notre point de vue, nous retenons que la collaboration est « un processus par lequel des acteurs autonomes interagissent par une négociation formelle et informelle, créant ensemble les règles et structures régissant leur relation et les manières d'agir ou de prendre des décisions sur l'objet qui les rassemble; c'est un processus impliquant des valeurs partagées et des interactions mutuellement bénéfiques » (Thomson et Perry, 2006, cités dans De Ridder *et al.*, 2018, p. 15). Ce faisant, pour que le travail soit effectué, il importe que les personnes engagent les efforts nécessaires pour atteindre des cibles définies. Les rapports entre les différents apprenant-es sont donc horizontaux et une communication ouverte et transparente est essentielle.

## L'intérêt du travail collaboratif

Pourquoi la modalité du travail en équipe ou du travail collaboratif paraît-elle aussi essentielle à l'heure actuelle? En

réalité, ce n'est pas si surprenant si l'on regarde les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle énoncées par divers organismes (*Assesment & Teaching of 21st Century Skills*; *Partnership for 21st Century Skills*; Gouvernement du Québec, 2019; *Te@chthought*). Nous sommes dans une société de l'économie du savoir où les savoirs relationnels, c'est-à-dire la capacité à coopérer et à communiquer avec de multiples personnes, détenant différentes expertises dans divers contextes, sont indispensables. Cela transforme ainsi les rapports au temps et à l'espace dans le monde du travail (Boutillier et Fournier, 2009). En effet, il est aujourd'hui difficilement imaginable de penser un métier dans une perspective solitaire. Nous sommes presque toujours en situation de collectivité, d'échanges, de mutualisation. Évoluer au cœur d'une entreprise, quelle qu'elle soit, ou même comme travailleur-euse autonome implique une forme de collaboration.

Travailler en équipe permet aux apprenant-es d'apprendre à collaborer et vice-versa. Cela peut sembler évident, et pourtant cela ne l'est pas ! Mentionnons quelques avantages du travail en collaboration, entre autres, dans le cadre d'un cours. Cela permet notamment aux apprenant-es de réaliser un projet de plus grande ampleur que s'il avait été mené seul. Par exemple, dans le cadre de la réalisation d'un projet multidisciplinaire, les étudiant-es peuvent combiner leurs compétences et leurs expertises variées pour résoudre des problèmes complexes de manière plus efficace. Ainsi, ils vont pouvoir approfondir leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être, voire leurs savoir-devenir, non seulement d'un point de vue individuel, mais également dans une perspective collective.

Travailler avec les autres nous permet aussi de confronter notre point de vue et de prendre conscience de nos conceptions afin de les faire évoluer à partir de celles des autres (Lanarès et Daele, 2013). Cela nous amène dès lors à aiguïser notre pensée critique, compétence essentielle à l'heure où l'information se trouve partout, mais demande à être triée,

analysée et validée, et où les intelligences artificielles génératives peuvent produire des contenus en quelques secondes. Enfin, reconnaissons que le fait de mettre les apprenant-es en groupe leur permet d'utiliser les ressources de chaque membre et de profiter des forces individuelles pour espérer aller plus loin, le collectif encourageant le dépassement de l'individuel. Un exemple concret peut être tiré des projets de développement de logiciels *open source*, où les contributions de chaque membre de l'équipe se combinent pour créer un produit final robuste et innovant.

## Les acteurs de la collaboration

Maintenant que nous avons posé quelques avantages du travail collaboratif, nous pouvons nous demander qui sont les acteurs de cette collaboration. Nous définissons une équipe comme un regroupement formel d'apprenant-es, au moins deux, avec des caractéristiques, des connaissances et des compétences complémentaires, engagés dans une mission commune, qui se fixent des objectifs clairs et qui se sentent mutuellement responsables de l'atteinte de ces objectifs (Lanarès et Daele, 2013; St-Arnaud, 2008). Pour que les apprenant-es puissent atteindre la cible, plusieurs conditions sont essentielles. Tout d'abord, il importe que le climat dans lequel ils évoluent soit sain et bienveillant, qu'ils aient des valeurs partagées sur lesquelles reposent les objectifs, que les actions à mettre en place soient clairement identifiées afin de préciser les rôles et les responsabilités des membres de l'équipe, que les ressources (matérielles, temporelles, humaines, financières) soient à leur disposition et que la communication au sein de l'équipe soit claire, ouverte et transparente. Dans ce cadre, la réussite d'une activité d'apprentissage collaborative va dépendre de la prise en compte de la diversité des

apprenant-es, mais aussi de leur capacité à travailler ensemble de manière efficace, efficiente et respectueuse.

## La collaboration à distance

Il importe de souligner que l'un des enjeux qui sont apparus ces dernières années est le fait de devoir collaborer à distance. En effet, cet exercice peut être encore plus difficile pour les apprenant-es, particulièrement lorsqu'ils proviennent de milieux variés ou lorsqu'ils ont des profils particuliers. Pensons notamment aux étudiant-es qui ne partageraient pas la même langue maternelle ou encore à celles et ceux qui présentent une neurodivergence. Si nous avons aujourd'hui accès à de multiples outils qui devraient faciliter cette collaboration à distance, nous pouvons constater que ce n'est pas aussi aisé qu'on pourrait le penser (Snellman, 2014). Il devient encore plus essentiel dans ce contexte de préparer la population étudiante à collaborer et à discuter du processus avant de commencer le travail. Nous devrions ainsi les amener à discuter collectivement d'un code de conduite, d'une gestion des traces des décisions prises, des outils numériques à mobiliser ou encore d'intégrité éthique. Par ailleurs, en contexte distanciel, la communication est un enjeu encore plus important, considérant parfois la difficulté de compréhension des propos écrits où le non-verbal ne peut entrer en ligne de compte. Dans une collaboration à distance, les caractéristiques des divers membres de l'équipe, comme l'âge, les connaissances antérieures, les expériences professionnelles ou scolaires, etc., doivent être d'autant plus considérées pour éviter toute frustration, voire le conflit, et une planification rigoureuse doit être pensée. Ce faisant, il nous paraît opportun de former les étudiant-es en ce qui a trait au travail en équipe et à mettre en lumière les avantages, mais aussi les enjeux, de la collaboration à distance en les sensibilisant dès le départ aux points de vigilance. De

plus, en tant qu'enseignant-e, il nous semble nécessaire de nous interroger sur les outils numériques qui seront mobilisés par les étudiant-es dans ce cadre et de nous positionner notamment par rapport aux outils institutionnels et au respect de la vie privée.

## La diversité des apprenant-es

La diversité des apprenant-es est une réalité croissante dans nos universités. Celle-ci peut se rapporter «aux conditions, aux modes d'expression et aux expériences de différents groupes définis par l'âge, le niveau d'éducation, l'orientation sexuelle, la situation ou les responsabilités de parent, le statut d'immigration, le statut d'Autochtone, la religion, la situation de handicap, la langue, le lieu d'origine, l'origine ethnique, la culture, la situation socioéconomique et d'autres attributs» (CRSNG, 2017, p. 4), comme cela a été repris par différentes instances d'enseignement supérieur tels l'Université du Québec à Montréal ou l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES) au Québec.

Comme le soulignaient déjà certains chercheurs il y a une quinzaine d'années (Hockings, 2010; Reay *et al.*, 2010), cette diversité peut enrichir les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage en offrant une multitude de perspectives et d'expériences qui peuvent stimuler le débat, encourager la créativité et préparer les étudiant-es à travailler dans un monde globalisé. Cependant, cette diversité peut également poser des défis en matière de gestion de classe, de conception de programmes et d'égalité des chances.

### Les défis de la diversité

Tel que nous l'avons mentionné, le travail collaboratif n'est pas chose simple, et ce, d'autant plus lorsque les apprenant-es

ont des profils que l'on pourrait qualifier de particuliers. Nous pensons ici aux étudiant-es qui sont parents ou proches aidants; avec une neurodivergence; porteurs d'un trouble ou d'une difficulté d'apprentissage; empêchés, que ce soit parce qu'ils sont des sportifs de haut niveau ou des artistes en émergence; aux étudiant-es qui habitent loin des campus; enfin, aux allophones ou aux étudiant-es provenant d'une autre culture (Lison, à paraître). Ces apprenant-es ont des finalités, des attentes et des stratégies d'apprentissage et de travail qui peuvent être fort différentes les unes des autres.

Si l'on pense uniquement par exemple aux étudiant-es allophones ou provenant d'une autre culture, il importe d'interroger la vision même du travail collaboratif dans une perspective interculturelle, les habitudes des un-es et des autres ou encore les postures face aux conflits sociocognitifs potentiels. Les expériences montrent que le travail en groupe interculturel peut être extrêmement porteur, mais il compte également son lot de difficultés, pouvant amener au renforcement des stéréotypes (Popica, 2020), et ce, tant de la part des étudiant-es que des enseignant-es. Dès lors, comment amener les étudiant-es à développer une identité commune permettant l'atteinte des cibles d'apprentissage? Nous pouvons envisager que les stratégies pédagogiques mises en place par l'enseignant-e sont un levier potentiel, mais ce n'est pas suffisant pour penser le succès de ces groupes interculturels. En effet, si, sur papier, le fait de mettre en place des équipes hétérogènes peut paraître intéressant, il nous semble essentiel de former les apprenant-es au travail collaboratif et de les inciter à discuter du processus autant que du produit à réaliser (Lison et Denis, 2021). Nous devons également nous demander, en tant qu'enseignant-e, pourquoi nous souhaitons proposer aux apprenant-es de collaborer et comment notre dispositif de formation est porteur de sens face aux attentes ou, a contrario, source de difficultés pour les acteurs engagés.

## Les approches pédagogiques inclusives comme levier

Afin de relever ces défis, nous avons vu apparaître, au cours des dernières années, des approches de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de toutes et de tous (Lison, à paraître). Parmi celles-ci, mentionnons la conception universelle de l'apprentissage (Hall *et al.*, 2012; Rose et Meyer, 2002). L'objectif de cette dernière est de penser l'inclusion de tous les apprenant-es en mettant en place des pratiques pédagogiques et évaluatives permettant à chacun-e de réussir, et ce, malgré les différences, mais aussi de développer leur potentiel et leur autonomie. Quelle que soit la démarche retenue, il importe (1) de favoriser les apprentissages en mettant en œuvre des stratégies pédagogiques et évaluatives et flexibles; (2) de prendre en compte la dimension affective de l'apprentissage en considérant l'importance du climat et du sentiment de présence; et (3) de viser le développement de stratégies cognitives et métacognitives de haut niveau par les étudiant-es. Si cela peut sembler « facile à faire », il importe de comprendre que l'enseignant-e ne peut être le seul acteur de cette démarche et que le processus ne peut être un succès en une seule itération. En effet, les étudiant-es doivent être partie prenante de la démarche. Mais comment les amener à s'inscrire dans une démarche d'inclusion de leurs pair-es? Comment les inciter à développer une identité commune permettant d'atteindre l'objectif ciblé?

### Structure de l'ouvrage

L'ouvrage est divisé en deux parties. La première partie, intitulée « Développer une pédagogie collaborative inclusive », porte sur des dispositifs pédagogiques visant à promouvoir la collaboration au sein des équipes d'apprenant-es provenant

d'horizons divers. Elle aborde des sujets tels que le développement de compétences soutenant la collaboration avec un public varié, l'engagement dans le travail de groupe, et la création de synergies, offrant des outils pratiques pour améliorer l'expérience d'apprentissage et favoriser une participation prenant en compte l'ensemble de la communauté étudiante dans sa diversité.

Le chapitre 1, « Une pédagogie expérientielle, entrepreneuriale et inclusive », explore une approche pédagogique innovante qui combine l'entrepreneuriat et l'inclusion dans le contexte d'une formation au brevet de technicien supérieur (BTS) de gestion en France. Les auteur-trices ont développé un dispositif pédagogique s'appuyant sur l'activité de « mini-entreprises » proposé aux 24 étudiant-es de la promotion. Ce chapitre met en avant des méthodes d'apprentissage fondées sur l'expérience et la collaboration, permettant aux étudiant-es d'atteindre les objectifs d'inclusion fixés au départ comme le développement de l'esprit d'équipe, la confiance en soi ou la persévérance.

Le dispositif d'accompagnement des équipes étudiantes présenté dans le chapitre 2, « *Free-riding*: faciliter l'inclusion dans le travail en équipe », examine le phénomène des étudiant-es « clandestins » dans les travaux de groupe, comme les nomment les auteur-trices. Ces derniers proposent des stratégies et des outils pour encourager l'inclusion et l'engagement de tous les membres de l'équipe, comme le « guide du travail en équipe », la détection du conflit par l'enseignant-e ou l'« espace neutre de dialogue ». Ces outils concrets ont été testés auprès d'une population étudiante de 127 personnes inscrites dans un cours de psychologie de niveau master.

Le chapitre 3, « Construire des synergies et trouver sa place dans un travail d'équipe », met l'accent sur la construction de dynamiques positives au sein des équipes de travail. Ce chapitre analyse le rôle d'un outil d'évaluation permettant de fournir du feedback sur les dynamiques collectives au

sein des équipes étudiantes dans le cadre d'une formation en architecture. Durant six ans, cet outil d'évaluation a été testé et amélioré. Les auteur-trices présentent trois études de cas approfondies mettant en avant ses points forts et ses limites.

Axée sur les nouvelles modalités de collaboration rendues possibles par les technologies numériques, la deuxième partie, intitulée « Étendre la collaboration à distance », traite de la diversité des profils d'apprenant-es dans le cadre d'un dispositif de formation hybride et de l'apprentissage collaboratif international en ligne (*Collaborative Online International Learning*, COIL). Les trois chapitres de cette partie proposent des pistes pour surmonter les défis de l'apprentissage collaboratif à distance et mettent en lumière les avantages des projets collaboratifs internationaux, tels que les hackathons virtuels.

Le chapitre 4, « Favoriser la collaboration par la diversité des profils d'apprenant-es », explore les défis et les opportunités de la collaboration en ligne, en particulier dans des environnements d'apprentissage diversifiés. Ce dispositif s'intègre dans une formation hybride en psychologie de l'éducation à laquelle participent 234 étudiant-es de deuxième année universitaire en Belgique. Cette formation est composée d'une partie de cours magistral en présentiel et d'une partie de travaux pratiques réalisée à distance via une plateforme numérique. L'autrice a pu identifier que les équipes présentant un profil de participation hétérogène obtenaient de meilleures performances en matière d'apprentissage que les équipes ayant un profil plus homogène.

Au chapitre 5, « L'apprentissage collaboratif international en ligne: une revue de littérature », l'autrice a synthétisé les travaux de recherche portant sur l'approche de mobilité virtuelle connue sous le nom de *Collaborative Online International Learning* (COIL). Après avoir exposé la genèse du concept, elle met en avant les compétences que la participation à un COIL permet de développer auprès de la population étudiante. Elle

présente différentes activités pédagogiques que les enseignant-es peuvent mettre en œuvre afin de favoriser la collaboration de toutes et tous dans un contexte multiculturel ainsi que leurs conditions de réalisation. Sans sous-estimer la complexité de la mise en œuvre d'une telle approche, elle propose certains leviers permettant d'optimiser la réussite du dispositif.

Enfin, «Un hackathon virtuel international: apprendre dans la diversité» est proposé au chapitre 6. Il y est décrit l'organisation d'un dispositif pédagogique s'appuyant sur les principes du COIL qui a remplacé une semaine internationale, autrefois organisée en présentiel. Les auteur-trices présentent les résultats de ce hackathon virtuel international qui a été testé auprès de 270 étudiant-es provenant de trois universités différentes et de 14 entreprises d'origines diverses. Tout en indiquant qu'une telle initiative peut favoriser l'apprentissage par les pair-es, développer des compétences interculturelles et professionnelles et renforcer le sentiment de communauté parmi les participant-es, les auteur-trices indiquent que l'utilisation d'un format complètement en ligne peut restreindre la dynamique de groupe.

Partie 1

**Développer  
une pédagogie  
collaborative inclusive**



Christel Tessier-Dargent  
& Stéphane Guillet

# 1 | Une pédagogie expérientielle, entreprenante et inclusive

## Résumé

Comment faire collaborer des étudiant-es d'horizons divers et, par cette expérience, améliorer leur confiance en eux-elles, leur autonomisation, leur désir d'apprendre ainsi que leur sentiment d'appartenance à un monde dont ils se sentent parfois exclus ? Nous proposons un dispositif fondé sur l'apprentissage expérientiel, autour d'un projet de mini-entreprises mené par des étudiant-es en formation au brevet de technicien supérieur de gestion, comme outil d'inclusion et de développement de l'esprit d'entreprendre. Cette approche valorise la variété des profils puisque c'est dans le processus même de la démarche entreprenante que s'inscrit l'inclusion (Byrne *et al.*, 2014). Le dispositif pédagogique est présenté avec ses enjeux et contraintes. Une mise en perspective est opérée par une revue de la littérature croisée, portant sur les pédagogies inclusives et actives dans le cadre de l'éducation à l'esprit entrepreneurial. Les résultats obtenus sont présentés, points forts et axes d'amélioration.

## Introduction

Comment amener les étudiant·es à s'inscrire dans une démarche d'inclusion ? Quelles actions mettre en place pour les engager dans leur scolarité afin de favoriser la persévérance, limiter le décrochage, augmenter la confiance en soi et l'esprit d'équipe ? À travers notre pratique professionnelle en classes de filière technologique – terminale sciences et technologies du management et de la gestion et brevet de technicien supérieur en management des unités commerciales (BTS MUC) –, mes collègues et moi avons réalisé combien certain·es étudiant·es sont démotivés par les apprentissages scolaires. Ils ont du mal à donner du sens aux connaissances éparses et n'ont pas conscience des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils acquièrent dans l'environnement scolaire, et de leur importance dans le contexte professionnel. Ces classes comptent de nombreux étudiant·es en difficulté d'apprentissage, en précarité sociale et/ou en vulnérabilité physique, qui arrivent souvent « cabossés », après des parcours scolaires difficiles, ponctués de ce que le système scolaire leur renvoie comme des signaux d'échecs. Quels sont alors les leviers de l'engagement en contexte scolaire, qui permettent d'inclure ces jeunes dans les apprentissages, pour devenir acteurs de leur projet personnel et professionnel ? Même si le bien-fondé de l'inclusion scolaire pour tous les jeunes n'est plus une question, les objectifs et modalités en sont encore largement débattus (Bergeron *et al.*, 2011 ; de Lajonquière, 2020). Même si les choses ont évolué en dix ans, la notion d'inclusion scolaire et les pratiques qui en découlent continuent de susciter un certain scepticisme chez praticiens et parents et les définitions en sont multiples. Nous retenons celle de Rousseau *et al.* (2010, p. 10) en raison de ses dimensions pédagogiques, dynamiques et sociales : « L'école inclusive est celle qui se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Dans

cette école, l'expression "plein potentiel" ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'apprivoiser.» Nous ajoutons qu'il serait intéressant de compléter cette définition de l'école inclusive, centrée sur l'intellect, par une mention du corps physique, comme vecteur de présence au monde. Ce type de dispositif de pédagogie inclusive vise à ce que tous les étudiant-es aient le sentiment d'avoir leur place, d'être acceptés, d'être en sécurité et d'être reconnus à leur juste valeur ; afin de connaître le bien-être sur le plan physique, socioaffectif et comportemental, et ainsi de pouvoir effectuer le meilleur apprentissage possible (Kenny et Amedjkouh, 2024). Car notre contexte est celui décrit dans le rapport PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) fourni par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2019) : les élèves français ont plus « peur de l'échec » que la moyenne des pays de l'OCDE, ont aussi moins confiance en eux (59% contre 71% pour la moyenne des pays) et sont près d'un tiers (31%) à se sentir « comme un étranger à l'école » (20% dans la moyenne OCDE). Nos étudiant-es ne font pas exception, qui ont une évaluation individuelle biaisée par leur expérience de l'école, que nous pouvons percevoir dans les fiches d'information remplies à la rentrée, dans les échanges individuels établis au long cours en tant qu'enseignant référent, ou dans les remédiations proposées en classe entière : ils ont développé une faible estime d'eux-mêmes, sur leur capacité à réussir et sont résignés. Nous avons donc réfléchi aux moyens à mettre en œuvre pour adapter nos pratiques pédagogiques aux besoins de ces étudiant-es. Nous proposons ici un retour sur une des applications menée et observée en classe, pour permettre à chacun-e d'exprimer son potentiel, et au groupe

classe d'évoluer et d'interagir de façon adaptée et constructive pour tous.

## Le contexte et la problématique

Comment faire collaborer des étudiant-es d'horizons divers et, par cette expérience, comment améliorer confiance en eux, autoefficacité (Bandura, 1997), lieu de contrôle interne – croyance d'une personne que ce qui détermine principalement sa réussite est elle-même (Mignon, 2021) –, autonomisation, désir d'apprendre, engagement, et par là même leur sentiment d'appartenance à un groupe et un monde dont ils se sentent exclus? Nous présentons ici une piste pédagogique, sous la forme d'un projet de mini-entreprises sur une année scolaire, mené dans une classe de 24 étudiant-es – 13 filles et 11 garçons – de BTS MUC première année. Comme souvent dans ces sections (Orange, 2010; Iannone, 2015), le groupe se compose d'étudiant-es issus des filières professionnelles et technologiques, de milieux socioéconomiques populaires et parfois de cultures minoritaires. Ils se sentent en situation d'échec scolaire, voire de décrochage<sup>1</sup>, stigmatisés, présentant pour certain-es des difficultés d'apprentissage ou de comportements, inscrits par défaut dans une filière rarement choisie. Nous les avons accompagnés pour former six groupes de quatre étudiant-es, autant de mini-entreprises dont l'idée a germé dans leur esprit et qu'ils ont développée de septembre à juin.

Cette activité transverse de groupe est fondée sur l'apprentissage expérientiel: ils pensent, conçoivent et animent une petite entreprise commerciale, puis défendent leur projet devant un jury de professionnels, en compétition avec d'autres structures scolaires, au niveau régional puis national. De notre point de vue, cette initiative est un outil efficace

<sup>1</sup> <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/vfdqf> (consulté le 10/03/2025).

d'inclusion et de développement de l'esprit d'entreprendre : les mini-entreprises sont des activités qui s'organisent selon un modèle proche de celui de petites et moyennes entreprises réelles, permettant ce qu'on nomme une «simulation comportementale». Elles puisent leur pertinence dans un mouvement déjà ancien, *Young Enterprise*, créé en 1963 au Royaume-Uni, lui-même inspiré du programme américain *Junior Achievement*. Dans ce cadre, il s'agit moins d'éducation à l'entrepreneuriat que d'éducation *par* l'entrepreneuriat, comme outil d'apprentissage. Cette approche pragmatique donne toute sa place à la valorisation de profils variés, comme nous le verrons. Le dispositif pédagogique entrepreneurial de 60 heures est structuré sur une année scolaire, à raison de deux heures hebdomadaires sur 30 semaines – prises sur les heures du programme dévolues à la culture générale et à l'expression française et au management des unités commerciales –, favorisant une forte dimension inclusive. Cette expérience collaborative et immersive permet aussi de valoriser et d'acquérir des compétences variées. En particulier, la démarche dote les étudiant-es de compétences qui leur seront utiles dans de multiples situations de vie, qu'elles touchent au monde du travail ou non : créativité, prise de parole en public, travail en équipe, accoutumance à évoluer dans un environnement incertain et complexe, gestion des émotions. L'activité est animée en binôme par deux enseignant-es, un enseignant de français en situation de handicap moteur et une enseignante de gestion qui a une expérience professionnelle en entreprise, avec le support de deux encadrants extérieurs, entrepreneurs retraités, et d'un référent de l'association fédératrice *Entreprendre pour apprendre* agréée par le ministère de l'Éducation nationale.

Par ce projet, nous souhaitons amener les étudiant-es à atteindre certaines compétences, en particulier celles que nous avons identifiées comme clés dans une perspective d'inclusion : (1) esprit d'équipe et solidarité ; (2) confiance en soi

(estime de soi, compétences perçues et sentiment d'efficacité); (3) engagement et persévérance; (4) contextualisation et compréhension du sens des apprentissages (par le mode projet, en lien avec le monde professionnel).

## Le cadre théorique

La revue de la littérature croisée, qui a fait émerger notre démarche, porte d'une part sur les pédagogies inclusives, en particulier la pédagogie dite universelle, et d'autre part sur la pédagogie active, l'apprentissage par problèmes et par projets et les méthodes inductives, dans le cadre de l'éducation à l'esprit entrepreneurial. Nous retenons les recherches tournées vers un apprentissage participatif, collaboratif et dans l'acceptation de chacun (Ainscow et Sandill, 2010). L'analyse est « en entonnoir », partant des courants de pensée les plus génériques pour descendre au niveau des méthodes et des outils proposés, afin d'arrêter notre choix sur le dispositif pédagogique le plus adapté à notre volonté d'inclusion, passant par le développement chez les apprenant-es de l'esprit d'équipe et de solidarité, de la confiance en soi, de la persévérance et de la compréhension contextualisée du sens des apprentissages.

L'école inclusive met l'accent sur le potentiel de chacun, la capacité à communiquer et à apprendre l'un de l'autre (Hick *et al.*, 2009). L'essence de la pédagogie dite universelle est au cœur de la planification de l'inclusion scolaire (Stainback et Stainback, 1990) : elle invite à prendre en compte le processus d'apprentissage et les préférences individuelles en situation scolaire. Rose et Meyer (2002) estiment qu'un des plus grands défis associés à la gestion de la diversité en classe est de maintenir des exigences élevées pour tous les étudiant-es afin de favoriser la progression de tous, et ce, au mieux de leurs capacités. Selon Bergeron *et al.* (2011), cette approche favorise la création d'une culture d'apprentissage où la diversité est acceptée et où les étudiant-es sont invités à démontrer leurs connaissances

de différentes façons. D'autres encore y associent une augmentation des interactions et le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté d'apprentissage qu'est la classe (*ibid.*). Enfin, ce courant s'inscrit dans une perspective de dénormalisation où les étudiant-es peuvent « vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptés en société » (Aucoin et Vienneau, 2010, p. 68). Cette pédagogie conçoit ainsi la classe comme lieu où se côtoient autant de différences qu'il y a d'élèves. Les travaux de Freire (1968) démontrent comment l'esprit critique est un élément clé à développer pour rechercher l'inclusion par une pédagogie adaptée. Cette démarche permet de faire de l'élève un sujet actif engagé dans son développement personnel et dans celui de la société et a été analysée sous l'angle de l'éducation entrepreneuriale par Fayolle (2021) comme une pédagogie émancipatrice. Cette posture « commande de lutter contre toute forme de discrimination quelles qu'en soient l'origine et la nature » (*ibid.*, p. 61). De même, l'autonomisation est « un processus de maturation progressive et spécifique à chaque être humain qui le vit selon un rythme qui lui est propre » (*ibid.*, p. 62) : il s'agit donc de tenir compte de ce postulat pédagogique et de privilégier les expériences qui stimulent la prise de décision et la responsabilité (Lenoir et Lizardi, 2007). Se met en place un processus d'écoute mutuelle, d'expression et d'acceptation d'opinions divergentes et de convergence vers une synthèse partagée. Somme toute, cette forme d'apprentissage est un processus continu, dirigé vers le développement de la capacité des apprenant-es à agir dans le monde réel afin d'y prendre place et de le transformer (Rugut et Osman, 2013). Dans ce mode de relation, l'enseignant-e est un facilitateur, un maïeuticien qui conçoit et met en place les conditions et les situations d'apprentissage. Ce faisant, les apprenant-es prennent conscience des réalités de leur environnement, mais aussi de leurs capacités à s'orienter dans ce monde et à saisir des opportunités de vie en fonction de leurs valeurs (Loi *et al.*, 2021).

Après cette première analyse de la pédagogie inclusive, nous avons identifié les méthodes, les outils et les dispositifs afférents. Ainsi, la démarche expérientielle dite «entrepreneante» joue un rôle clé face à l'échec scolaire, pour la motivation et l'inclusion d'apprenant-es aux profils divers. Les principes en sont la responsabilisation des étudiant-es, l'apprentissage collectif par l'expérience directe plutôt qu'à partir de concepts abstraits. Les étudiant-es, en petits groupes, interagissent avec des partenaires extérieurs qu'ils n'auraient pas rencontrés autrement – ici, personnes moins valides, retraités, entrepreneurs étrangers. Le principe de l'apprentissage réflexif est également central, qui consiste à exploiter consciemment et systématiquement l'expérience pour la transformer en leçons pour l'avenir. Cette stratégie pédagogique entrepreneante est utilisée avec succès dans les milieux marginalisés ou défavorisés (Verzat, 2011). Il s'agit d'une approche collective et dynamique de résolution de problèmes visant à répondre positivement à la diversité des étudiant-es (UNESCO, 2006) et à exploiter ces différences comme une ressource susceptible de contribuer à l'apprentissage. Enfin, pour préciser l'intention, nous sommes restés attentifs aux travaux sur la dynamique motivationnelle de Viau (2009). Vivre la résolution collective des problèmes est un moyen de développer la coopération entre étudiant-es et d'augmenter l'autoefficacité de chacun-e. Pour maintenir la motivation, les enseignant-es se doivent aussi de laisser les étudiant-es s'exprimer et faire des choix, encourager les efforts, accorder de l'écoute, être empathiques et bienveillants (Leroy *et al.*, 2013).

Le projet expérientiel des mini-entreprises offre ainsi le cadre de cette démarche pédagogique inclusive et permet un espace d'expérimentation pour les enseignant-es. Notre choix pédagogique s'est donc arrêté sur ce dispositif, considéré comme le plus faisable (temps, budget, appui politique, ressources humaines), pertinent et répondant aux objectifs, à savoir développer chez nos étudiant-es l'esprit d'équipe, la

confiance en soi, la persévérance et la compréhension contextualisée des apprentissages.

## Le dispositif et le scénario pédagogique

Le dispositif s'appuie sur deux enseignant-es qui accompagnent les 32 étudiant-es, avec outils et méthodes appropriés. Ils font le choix volontaire d'une posture spécifique dans ce dispositif, de facilitateur (St Pierre *et al.*, 2012) et pratiquent écoute active, bienveillance constante, retours encourageants réguliers et interventions de remédiation. Ils sont accompagnés de deux encadrants professionnels, qui apportent expérience de l'entreprise, regard exigeant et conseils. Enfin, un membre de l'association fédératrice *Entreprendre pour apprendre* (EPA) porte le cadre national, l'organisation et les outils pédagogiques pour mener à bien et structurer le projet. Avec le soutien de ce référent, le binôme d'enseignant-es organise les différentes étapes du projet de mini-entreprises avec la classe (tableau 1.1).

**TABLEAU 1.1** Les différentes étapes du projet de mini-entreprises (ME).

Période	Septembre	Octobre-novembre	Décembre-avril	Mai-juin (juillet)
Phase	PRÉSENTER	DÉMARRER	CONCRÉTISER	CLÔTURER
Étape	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Actions réalisées par les étudiant-es	Mini-entreprise Étapes/ Livrables Mentor/ Partenaire Constitution des groupes Validation d'une idée	Affiner idée Réaliser étude de marché Répartir les rôles Officialiser sa ME Planifier	Faire vivre sa ME Tester un prototype Faire budget prévisionnel Identifier financement Communiquer (Produire, vendre) (Comptabiliser)	Voyage/ Championnats Régionaux/ Nationaux Bilan personnel/ collectif Célébration de la fin de projet

Dès l'étape 1, les étudiant-es forment des groupes qui démontrent leur volonté de créer, tous ensemble, avec un enthousiasme que ressentent enseignant-es et professionnels encadrants. Ils appréhendent la gestion de projet collective et sont acteurs de leurs propres apprentissages, en avançant pas à pas vers les objectifs apportés graduellement, à chaque étape. Ils constituent eux-mêmes leurs groupes, sur la base des idées de projets présentées par chacun – séance de « pitch » –, puis officialisent la mini-entreprise (contrat, mission). L'ensemble du processus s'appuie sur une grande contrôlabilité par les étudiant-es. Il s'agit de développer les capacités à s'organiser, à travailler en équipe, à prendre la parole en public, ainsi que de favoriser les prises de décisions et de responsabilités. De plus, le processus pédagogique, tel qu'il est conduit, éveille, stimule, valorise des capacités dites « *soft-skills* », tels la créativité, la persévérance, l'autonomie, l'esprit d'initiative, et la capacité à gérer et/ou à travailler en équipe, ce qui permet à tous les profils d'apprenant-es de se révéler. De même, les méthodes de présentation de l'information sont variées pour convenir aux différents modes d'apprentissage des étudiant-es : cours en classe, fiche méthodes EPA, interventions d'entrepreneurs, capsules vidéo, exposés. Les enseignant-es proposent aussi à chaque étape du projet plusieurs modalités pour impliquer les étudiant-es et que chacun-e trouve sa place selon son appétence : plusieurs rôles sont à attribuer dans l'équipe projet, puis dans la mini-entreprise (ex : PDG, responsable finance, R&D [recherche et développement], communication). Les enseignant-es expliquent quelles sont les tâches à répartir dans l'équipe : présentation orale, communication écrite aux parties prenantes, organisation (plan de financement, stratégie marketing, prototypes), tout en laissant une grande marge de décision quant à la forme que revêtent les différents livrables. Les étudiant-es s'emparent alors d'une variété de moyens d'expression selon leur inclination propre et les besoins du projet : jeu de rôle, pitch, exposé,

documentation écrite, poster, vidéo, chanson, dessin, prototype 3D, échanges par mail, par téléphone ou de visu avec des prestataires ou clients potentiels. Le droit à l'erreur est souligné pour apprendre le rôle formateur des échecs. La présence régulière des encadrants professionnels apporte également une perspective importante aux étudiant-es : ils leur permettent de se projeter dans un contexte professionnel, d'en comprendre les contraintes et l'incertitude, et aussi de le démystifier. Enfin, la mini-entreprise permet aux étudiant-es de vivre l'enseignement en dehors de l'établissement scolaire, ce qui favorise un lien entre l'enseignement académique et l'environnement professionnel : rencontres hors les murs de la salle de classe, à la cafétéria, chez les prestataires et voyage de présentation du projet à Lyon, puis à Paris. Les voyages en bus pour le concours régional, puis en train sur deux jours à Paris pour la finale nationale, représentent d'ailleurs des moments forts du projet, leviers puissants d'inclusion : les étudiant-es passent sous le feu des projecteurs, les enseignant-es sont en retrait. C'est aussi un moment de vie en communauté, durant lequel chacun-e se révèle dans sa vulnérabilité, sa précarité sociale, ses phobies scolaires, ses problèmes de santé. Le groupe doit faire preuve d'un solide « esprit d'équipage » (Finaz, 2020) et s'épaule dans cette aventure, dans la tolérance et la bienveillance.

## La méthodologie

Pour évaluer les effets de l'activité de mini-entreprises, nous avons collecté différents types de données durant l'année scolaire auprès des acteurs ayant participé au projet. Les étudiant-es, à l'aide d'un questionnaire d'autopositionnement développé par EPA, se sont prononcés en fin de projet sur les capacités développées. Nous avons organisé une table ronde de retour d'expérience avec les étudiant-es, avant les voyages de présentation du projet, afin qu'ils puissent s'exprimer

librement. Pour favoriser une expression libre encore, un questionnaire ouvert et anonyme a été développé par l'enseignante en responsabilité, afin de recueillir les difficultés perçues, les points de satisfaction et d'amélioration proposés par les étudiant-es. Les retours informels des étudiant-es, professionnels encadrants, référents EPA et enseignant-es, qu'ils soient à l'oral ou par courriel, ont été consignés dans un journal de bord, entre septembre et juin, tenu par l'enseignante référente. L'évolution des résultats scolaires, puis, quand cela a été possible, l'insertion professionnelle des jeunes inscrits au programme y ont aussi été documentées. Ces données sont complétées par les résultats d'une étude d'impact plus générale (EPA, 2023), auprès de 592 jeunes (410 mini-entrepreneurs et un échantillon témoin de 172 jeunes).

### Un questionnaire d'autopositionnement des étudiant-es

Ce questionnaire d'autopositionnement administré en fin de projet permet aux étudiant-es de mesurer les capacités développées dans le cadre du projet de mini-entreprises. Les 24 étudiant-es de la promotion ont répondu à ce questionnaire standard EPA composé de 42 questions et utilisé pour toutes les expérimentations de mini-entreprises. Les sept premières questions portent sur les rôles au sein du projet, puis sept séries de cinq questions ciblent les critères de : *créativité, esprit d'équipe, confiance en soi, esprit d'initiative, sens des responsabilités, persévérance* et *maîtrise de son environnement*. Pour chaque critère, l'étudiant-e se positionne sur quatre questions liées aux activités réalisées, la dernière question étant un positionnement personnel global sur une échelle de 1 à 10. Par exemple, pour le critère de la *créativité*, l'étudiant-e se positionne sur les activités : *imaginer le nom de la mini-entreprise, trouver l'activité de la mini-entreprise, trouver les questions pour le sondage, brainstormer*. La question de positionnement personnel s'intitule

alors : « Sur une échelle de 1 à 10, évalue ta créativité (1 correspondant à une absence totale de créativité, 10 à une très grande créativité) ».

Les 28 questions sur les activités comptent 3 dimensions (D1, D2, D3) sur des échelles à quatre niveaux (N1, N2, N3, N4). Pour la dimension « participation à l'action » (D1), les niveaux sont : Je n'ai pas participé à l'action (N1) / J'ai fait ce qu'on attendait de moi (N2) / J'ai fait plus que ce que l'on attendait de moi (N3) / J'ai tout fait ou presque (N4). Pour la dimension « la capacité à réaliser l'action » (D2), les niveaux sont : Je n'y arrive pas (N1) / J'y arrive, mais je dois encore m'entraîner (N2) / Je suis capable de le faire dans toutes les circonstances (N3) / Je maîtrise et je suis même capable d'aider les autres (N4). Et enfin, pour la dimension « le sentiment de gêne causé par une situation inconfortable » (D3) les niveaux sont : Pas du tout à l'aise (N1) / Plutôt pas à l'aise (N2) / Plutôt à l'aise (N3) / Tout à fait à l'aise (N4). Toutes les questions relatives aux activités utilisent ces intitulés.

## Des retours ouverts des étudiant·es, des enseignant·es et des professionnels encadrants

En plus de ce questionnaire, les retours d'expérience des étudiant·es ont été récoltés à l'oral et par courriel de manière informelle et individuelle entre septembre et juillet, et lors d'une table ronde fin juin avec l'ensemble des 24 étudiant·es, durant laquelle nous les avons interrogés sur trois dimensions : « apprentissages effectués », « difficultés rencontrées » et « points d'amélioration/suggestions ».

Les retours des professionnels encadrants et enseignant·es ont été recueillis à l'oral lors de réunions pédagogiques et par courriel, puis consignés dans le journal de bord. Un bilan de l'activité avec des propositions d'amélioration a été rédigé en commun en fin de parcours. Les autres retours, dont ceux du chef d'établissement et d'un inspecteur régional du rectorat,

ont été récoltés à l'oral ou par courriel et retranscrits dans le journal de bord.

## Les résultats et leur analyse

Nous abordons l'analyse au travers des sept critères du questionnaire d'autopositionnement des étudiant·es sur les capacités développées, puis par les retours ouverts des étudiant·es, professionnels encadrants et enseignant·es.

### Les questionnaires étudiant·es

Concernant les rôles/fonctions au sein des mini-entreprises, les six groupes de quatre étudiant·es ont déclaré s'être répartis en : commercial (cinq), technique (cinq), marketing/communication (quatre), financier (quatre), direction générale (trois), administratif (trois). Cette répartition, assez homogène, est en accord avec les objectifs de leur formation (BTS MUC). Toutes les fonctions n'apparaissent pas dans tous les groupes, car les étudiant·es ont pu choisir et incarner ces rôles selon leur vision.

Pour les 28 questions sur les actions, nous avons utilisé la somme des pourcentages des niveaux N3 et N4 pour les 3 dimensions. Pour la dimension D1, ce pourcentage correspond à «la participation des étudiant·es à l'action au-delà des attentes», pour D2 à «la capacité à refaire cette action dans toutes les circonstances», et enfin pour D3 au «sentiment d'être à l'aise dans cette action». Ces pourcentages permettent de donner un éclairage sur l'engagement des étudiant·es, sur leur capacité à transférer ces apprentissages dans d'autres situations et sur le sentiment de confiance en eux.

Le taux de participation aux actions (D1) se situe entre 58% et 96% (moyenne de 83%). Le pourcentage d'étudiant·es déclarant une participation au-delà des attentes varie de 25%

à 92% selon les actions (moyenne à 60%). Les étudiant-es décidaient de leur implication dans chaque action, mais nous pouvons considérer qu'il y a eu globalement un très grand engagement des étudiant-es dans l'ensemble des actions de leur projet, qui s'étalait sur une année scolaire.

Le pourcentage d'étudiant-es déclarant avoir la capacité à refaire les actions dans toutes les circonstances (D2) varie de 42% à 83% selon les actions (moyenne à 65%). Après ce projet, la confiance des étudiant-es en leur capacité à reproduire ces apprentissages dans d'autres situations est importante. Ces résultats semblent très satisfaisants si nous les comparons au point de vue de l'enseignante référente, également professeure principale, qui constate de grandes difficultés scolaires de ces étudiant-es dans les autres enseignements.

Le pourcentage d'étudiant-es déclarant avoir le sentiment d'être à l'aise dans les actions (D3) varie de 50% à 96% selon les actions (moyenne à 76%). Les actions, en lien avec les critères *esprit d'initiative* et *sens des responsabilités*, sont en moyenne moins bien évaluées par les étudiant-es (64% pour ces critères contre 81% pour les autres). Les étudiant-es se sont sentis à l'aise dans la plupart des actions de ce projet de mini-entreprises.

Enfin, pour les questions de positionnement personnel de 1 à 10 (moyenne à 5,5), 79% à 88% des étudiant-es s'évaluent entre 6 et 10 selon les critères. Les moyennes pondérées se situent entre 6,5 et 7,1 avec dans l'ordre l'esprit d'équipe (7,1), la confiance en soi (7,0) et la persévérance (6,9). Les étudiant-es ressortent de ce projet avec une grande estime d'eux sur les capacités développées.

## Les retours ouverts

Les retours des étudiant-es sont globalement très positifs sur cette expérience et les nombreux apprentissages. Ils soulignent en particulier l'intérêt de travailler en équipe vers un

but commun, d'être solidaires dans l'adversité, d'apprendre à gérer les conflits par la recherche de compromis, et de découvrir différentes façons de penser et d'agir. Ils approuvent la dimension collaborative et non compétitive au sein des groupes tout au long du projet, qui renforce cohésion et solidarité. Les autres groupes sont ainsi venus en aide à l'équipe sélectionnée pour partir à Paris, afin de porter haut les couleurs de la classe et de l'établissement. Ils ont aussi apprécié « être sur le terrain », « être autonomes » dans la conduite d'un projet concret. Ils expriment leur satisfaction à contribuer individuellement à un objectif important, inscrit dans le temps long et la réalité professionnelle. De leur point de vue, l'application immédiate et professionnelle des apprentissages permet de les comprendre et de les ancrer.

L'accompagnement par le référent EPA et les deux encadrants professionnels est important pour les étudiant-es, qui soulignent le plaisir et l'intérêt qu'ils ont eu à interagir avec eux. En effet, ils ont le sentiment d'aborder les tâches à réaliser sous un angle moins scolaire avec leur soutien : les professionnels de l'entreprise apportent des supports moins académiques que pragmatiques et ils encouragent les étudiant-es à l'autonomie et à la persévérance dans la difficulté. Leurs interventions favorisent également la motivation intrinsèque des étudiant-es en difficulté, qui ne sont plus « motivés par la note », mais « pour réussir le challenge ». Pour autant, ils soulignent avec lucidité les difficultés qu'ils ont éprouvées pour s'investir en dehors du temps scolaire, ou encore pour gérer les rapports conflictuels et de responsabilité entre pairs durant le projet.

Les enseignant-es en charge du projet constatent, eux, que le suivi des absences confirme l'assiduité des étudiant-es (aucune absence non justifiée durant l'intégralité du projet) ainsi qu'une amélioration de la participation et de l'implication des étudiant-es dans le cadre scolaire, en comparaison des sessions de cours traditionnels qu'ils encadrent par ailleurs

avec eux – sur les matières professionnelles ou en expression et communication – : ces jeunes « ne sont pas les mêmes » dans ce dispositif, ils sont « plus ouverts, enthousiastes, participatifs, impliqués, fiers de leur production, solidaires ». L’alternance de séquences courtes et variées (réflexion individuelle, travail en petits groupes avec les pairs, échanges en séance plénière avec des professionnels) semble favoriser l’implication de chaque apprenant-e et entretenir la dynamique du processus d’apprentissage, qu’ils perdent parfois dans des formats pédagogiques plus traditionnels. Un intérêt majeur est que l’esprit d’entreprendre s’entraîne et se développe ici « en groupe, par imprégnation, imitation, essai-erreur et travail réflexif » (Bapteste et Trindade-Chadeau, 2014, p. 10). Les enseignant-es, au regard de leur expérience de plus de dix années dans ces sections, constatent aussi des modifications de comportements de la plupart des étudiant-es de la classe : ancrage du respect de l’autre dans sa différence (handicap, culture, difficultés scolaires) ou encore prise de parole plus personnelle et construite. Pour la référente EPA, « le caractère attirant, vivant, voire ludique des situations d’apprentissage motive l’apprenant-e, parce qu’il en tire du plaisir quand il les vit et de la fierté a posteriori ». Ainsi, les enseignant-es responsables considèrent que les objectifs inclusifs recherchés par ce projet, ténacité, travail en équipe, confiance en soi et contextualisation des apprentissages, ont été atteints.

## Conseils de mise en œuvre pratique

Pour clore ce chapitre, nous proposons quelques conseils de mise en œuvre du dispositif pédagogique de mini-entreprises, en nous centrant sur l’objectif d’inclusion. Nous souhaitons d’abord souligner qu’une réflexion sur le terme même d’inclusion nous semble nécessaire, peut-être pour le remplacer par celui, plus pertinent, nous semble-t-il, d’hybridation. En effet, le terme « inclusion » est dérivé du latin *inclusio*,

signifiant « emprisonnement » et non-intégration. À l'image de la philosophe Halpern (2020), nous préférons parler d'hybridation : les rapports de force, les identités de chacun, les interactions entre les parties prenantes, les regards que l'on se porte et la manière dont on se situe les uns par rapport aux autres sont métamorphosés, dans le dispositif dont il est question ici, pour les apprenant-es comme pour les enseignant-es. Il s'agit de créer les conditions d'une rencontre permettant une transformation réciproque, où chacun-e sort de soi-même. L'hybridation, c'est la rencontre entre des gens, des métiers, des idées, des mondes profondément différents. « Elle nous rend meilleurs, plus intelligents, moins intolérants, moins dogmatiques, plus humbles et plus agiles<sup>2</sup>. » Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'inclure les étudiant-es en difficulté physique, scolaire ou psychique, mais bien d'hybrider un groupe classe pour qu'il progresse en commun.

Par ailleurs, d'un point de vue pratique, il nous semble que les principales contraintes de mise en place sont liées à l'originalité de la démarche, qui déroutent direction, pairs, parents et apprenant-es : transversalité des enseignements, gestion du groupe classe en binôme d'enseignant-es, intervention dans l'établissement de professionnels extérieurs, déplacement des étudiant-es hors les murs, budget spécifique, absence de notation, rôle et posture évolutive des enseignant-es, « dimension mercantile » des mini-entreprises, logique entrepreneuriale qui répond à des besoins réels, au-delà de la classe, type d'évaluation (travaux de groupes). Ce sont autant de marqueurs d'une innovation pédagogique qui génère des freins et impose d'importants efforts de conduite du changement au sein de l'établissement.

À ce titre, un chef d'établissement qui favorise une culture collaborative et d'innovation pédagogique est un atout

<sup>2</sup> <https://www.contrepoints.org/2021/06/15/399583-lhybride-figure-de-lage-dor-du-numerique> (consulté le 10.03.2025).

important. De plus, il peut soutenir le montage des dossiers de demande d'aides financières: en effet, rassembler un budget permettant le déplacement aux championnats à tout le groupe classe, et non pas uniquement aux équipes sélectionnées, nous semble fondamental, à l'aune de la solidarité et de l'inclusion. Le chef d'établissement doit créer une atmosphère de confiance et se donner les moyens de soutenir les initiatives pédagogiques de ses équipes (ressources humaines, temps, budget...) offrant ainsi un cadre favorable aux innovations proposées par les enseignant-es.

Après cette introduction pour souligner que l'effort de mise en place ne doit pas être sous-estimé, nous proposons quelques pistes d'amélioration et conseils de mise en pratique.

Tout d'abord, nous pensons qu'un projet support plus ouvert, incluant des initiatives de type associatif ou à vocation communautaire, solidaire ou environnementale, par exemple, plutôt que forcément une création d'entreprise à vocation mercantile, serait un élargissement intéressant. L'idée est toujours que le support, ici l'entrepreneuriat, soit moins compris comme un objet que comme un outil d'enseignement.

Par ailleurs, il semble que quelques formations aux compétences managériales requises pour mener le projet doivent être planifiées en début de module: outiller les étudiant-es et leur donner confiance pour traiter les difficultés qui ne manquent pas de se présenter est crucial. Concrètement, nous pensons à des ateliers sur la gestion des conflits, du temps, de la motivation. De notre point de vue, pour l'avoir expérimenté dans d'autres contextes, il serait également utile de prévoir un moment de témoignage en début de projet, où les étudiant-es de l'année précédente viennent présenter leur propre expérience du défi, ce qui a un impact fort sur l'engagement et la motivation de la nouvelle promotion et permet de donner à entendre les écueils auxquels ils seront exposés et qu'ils

surmonteront, comme leurs prédécesseurs. Globalement, il ne faut pas sous-estimer les retournements de situation vécus durant l'année (étudiant-es démotivés, qui changent de groupe, conflits) et rester agile ! Nous pensons qu'un axe de progression est de renforcer les transversalités pour mieux ancrer l'expérience dans les différents apprentissages académiques, si les autres enseignant-es de l'équipe pédagogique sont motivés : le binôme avec l'enseignant-e de français-communication s'est avéré très riche et pertinent ; pour la présentation orale en compétition nationale, un travail avec l'enseignant-e d'anglais serait nécessaire ; une coopération avec les autres enseignant-es permettrait que l'étude de marché ou les calculs financiers puissent être réalisés dans le cadre de travaux dirigés d'un apprentissage professionnel ou même d'une matière fondamentale comme les mathématiques. Par ailleurs, ces étudiant-es ayant des difficultés à s'investir hors du temps scolaire, les enseignant-es doivent les aider à dimensionner leur projet pour qu'ils puissent le mener à bien dans les heures de cours (par exemple, éviter les innovations technologiques complexes, l'export à l'étranger, un prototypage trop élaboré). Il faut également prendre en compte le cadre et l'espace physique du lycée qui n'autorise pas tout. Des étudiant-es font preuve d'initiative dans les mini-entreprises et n'hésitent pas à se tourner vers des collaborations extérieures. Il faut faciliter leurs démarches volontaires, les accompagner, puis les mettre en contrôle de leurs actions : ainsi, les FabLab<sup>3</sup>, les petites et moyennes entreprises locales, sont des sources de collaboration importantes à identifier et mobiliser pour les mini-entreprises.

Enfin et surtout, nous avons expérimenté que la posture des enseignant-es est complexe à tenir dans la durée afin d'assurer des interventions aidantes, garantes du succès

<sup>3</sup> Un FabLab (contraction de l'anglais *fabrication laboratory*, « laboratoire de fabrication ») est un atelier de fabrication digital ouvert au public.

indispensable pour renforcer la confiance en soi, tout en définissant clairement le cadre qui structure l'espace de liberté et d'exigence pour les apprenant·es. Ce type d'initiative pédagogique est stimulant, décloisonnant, mais aussi déroutant pour tous et implique un fort engagement et une dose de créativité de la part des enseignant·es. Compte tenu de la marge plus grande d'autonomie des étudiant·es, les aléas qui surgissent inmanquablement sont plus fréquents et marqués qu'en cours classique – démotivation, conflits, changement de projet. L'imprévisibilité des questions génère une forme d'insécurité pour le facilitateur enseignant·e; la posture « côte à côte » et non plus « face à face » est nouvelle, tout comme la nécessaire appropriation de la démarche entrepreneuriale. Il faut déstructurer le cours en conservant un apport d'expertise et laisser la place au débat, favoriser les interactions directes entre enseignant·e et étudiant·e. Durant les séances, l'enseignant·e intervient parfois peu : sa mission est alors d'observer les synergies entre étudiant·es, les difficultés auxquelles ils se confrontent, avant de les guider. Enfin, la participation d'encadrants professionnels est très utile, pour l'apport d'expérience entrepreneuriale et du monde de l'entreprise : leur légitimité est reconnue par les étudiant·es, leur implication bénévole saluée et leur expertise valorisée. Mais cette présence extérieure n'est pas toujours simple à gérer pour les enseignant·es : la collaboration implique de bien respecter les zones et modalités d'intervention de chacun·e – responsabilité pédagogique, définition des attendus, règles de sécurité sont fixées par l'enseignant·e. Pour finir, il est clair que la charge de travail pour les enseignant·es est peu ordinaire : il faut, comme pour tout enseignement, se former à la nouvelle démarche, préparer les apports de connaissances, le déroulement des séquences, les objectifs, les modalités d'évaluation et de remédiation, mais encore interagir avec les encadrants extérieurs et accompagner les étudiant·es bien au-delà des emplois du temps scolaires, monter des dossiers

pour obtenir des financements, et organiser et accompagner les déplacements. La durabilité de ces objectifs d'inclusion n'a pas pu être interrogée, car ces étudiant-es arrivent en fin de scolarité. La multiplication de ces initiatives durant le cycle d'études devrait néanmoins permettre d'atteindre un ancrage plus fort dans les temps.

En conclusion, les résultats récoltés et analysés montrent que le dispositif de mini-entreprises nous a permis d'atteindre de façon satisfaisante les objectifs d'inclusion fixés au départ, à savoir développer chez nos étudiant-es l'esprit d'équipe, la confiance en soi, la persévérance et la compréhension contextualisée des apprentissages. Des années plus tard, nos étudiant-es devenus professionnels en témoignent encore. Cependant, compte tenu des besoins en financement, en temps et en énergie exigés par le dispositif, nous soulignons que sa répliquabilité dans la durée ou par différentes équipes pédagogiques est complexe. Nous n'avons ainsi reproduit la démarche «que» trois années successives.

Pierre Lavenex & Sophie Serry

# *Free-riding :* **faciliter l'inclusion dans le travail en 2 | équipe**

## **Résumé**

Faire collaborer les étudiant-es d'horizons divers dans l'enseignement universitaire est un objectif important pour une bonne préparation à la vie professionnelle qui comporte certains défis. Ce chapitre aborde la problématique du *free-riding* concernant des étudiant-es «clandestin-es» qui ne contribuent pas de manière équitable au travail de groupe. Que faire en tant qu'enseignant-e face au *free-riding* susceptible d'engendrer des tensions, des frustrations, voire des sentiments d'iniquité parmi les étudiant-es et de mener à des conflits ne leur permettant pas de finaliser un travail collaboratif? Comment soutenir sans stigmatiser, et faciliter l'inclusion des *free-riders* dans le travail en équipe? Ce chapitre présente un dispositif d'accompagnement inclusif faisant appel à trois moyens de soutien, incluant un autoguide pour le travail en équipe, la détection par l'enseignant-e, un espace neutre de dialogue, et discute les points forts et les pistes d'amélioration de ce dispositif.

## Introduction

Faire collaborer les étudiant-es d'horizons divers dans l'enseignement universitaire est un objectif important pour une bonne préparation à la vie professionnelle et académique (Morlaix et Nohu, 2019). Pourtant, la plupart des enseignements universitaires ne sont pas organisés de manière à favoriser la qualité de la collaboration et des interactions entre étudiant-es (Jendly *et al.*, 2014; Børte *et al.*, 2020). En effet, les objectifs d'apprentissage à l'université sont essentiellement centrés sur l'acquisition de savoirs académiques.

Dans le cadre de l'enseignement universitaire discuté dans ce chapitre, qui concerne des classes de 30 étudiant-es d'un master en psychologie, une problématique particulière a attiré notre attention, car elle a conduit des étudiant-es à ne pas être en mesure de soumettre une production en équipe pour des raisons de dynamiques collaboratives liées au problème de *free-riding* (Hall et Buzwell, 2012). Des étudiant-es « clandestin-es » ne contribuant pas de manière équitable au travail de groupe ont fait émerger un ensemble de tensions, de frustrations et de sentiments d'iniquité (Dürrenberger, 2017), provoquant finalement l'implosion du groupe.

Ce chapitre discute les points forts et des pistes d'amélioration d'un dispositif d'accompagnement luttant contre le *free-riding* et ayant pour particularité d'être inclusif, c'est-à-dire qu'il ne se focalise pas sur l'individu *free-rider* et ses particularités, mais sur un environnement et des méthodes pédagogiques accessibles à toutes et à tous sans différenciation. Trois moyens de soutien y sont présentés et analysés : un autoguide pour le travail en équipe, la détection formative par l'enseignant-e et un espace neutre de dialogue avec une personne externe.

## Le contexte et la problématique

L'enseignement universitaire visé par ce chapitre comporte plusieurs caractéristiques susceptibles de favoriser l'apparition d'obstacles au travail en équipe, tels que définis par Dürrenberger (2017).

Premièrement, *la nature et le niveau de complexité de l'activité demandée aux équipes*. Cet enseignement est un séminaire sur la neurobiologie des troubles mentaux, pour lequel les étudiant-es sont libres de choisir la thématique sur laquelle ils désirent travailler. Cette liberté est très appréciée par certain-es étudiant-es, mais elle est une source d'appréhension pour d'autres selon les retours des étudiant-es réalisés dans le cadre de l'évaluation de cet enseignement. Les étudiant-es sont amenés à trouver par eux-mêmes et à étudier des articles scientifiques de recherche, explorant un domaine d'expertise peu abordé jusqu'alors dans leur cursus de psychologie à l'Université de Lausanne. Ils doivent ensuite en effectuer une synthèse expliquant les bases neurobiologiques d'un symptôme d'un trouble mental, sous forme d'une présentation et d'une discussion avec les autres étudiant-es de la classe. Cet enseignement demande un travail important et correspond à six crédits ECTS (European Credit Transfer System).

Deuxièmement, *la taille du groupe*. Des équipes de cinq à six personnes sont formées en fonction des thématiques générales choisies par chacun-e des participant-es. Ce nombre de personnes par groupe est jugé comme une taille optimale pour ce genre de travaux (Mucchielli, 1996), mais souvent considéré comme trop important par une majorité d'étudiant-es lors de l'évaluation de cet enseignement. Notons également que les étudiant-es doivent collaborer pendant une année académique entière, alors qu'il est peut-être plus aisé de travailler en équipe pendant quelques séances de cours que sur une période aussi longue.

Troisièmement, *le manque de préparation des étudiant-es au niveau du travail collaboratif*. Bien que confrontés parfois à des situations de «travail en équipe» dans le cadre de leurs études universitaires, les étudiant-es semblent être peu préparés par les enseignant-es à fonctionner en équipe. En effet, les grands effectifs de plusieurs dizaines, voire centaines d'étudiant-es et le temps court alloué pour enseigner – environ deux heures par semaine pendant un ou deux semestres pour un enseignement donné – ne permettent généralement pas de préparer les étudiant-es à ce type de travail au niveau du bachelor ou du master (Buchs *et al.*, 2016).

Notre réflexion pédagogique nous a donc amenés à nous concentrer sur le manque de préparation des étudiant-es à travailler en équipe et au soutien à apporter pour faciliter ce travail. En effet, nous avons été confrontés à plusieurs cas où des étudiant-es étaient en situation d'échec non pas à cause de leur niveau de maîtrise de la discipline traitée dans leurs travaux de groupes, mais en raison de leur (in)aptitude à travailler ensemble. Comme dans le cadre d'une équipe de football, il ne suffit pas de mettre onze athlètes sur le terrain, peu importe leur talent, pour faire une équipe qui gagne. Deux conditions de base doivent être remplies pour que le travail collaboratif se développe: (1) que le groupe ait un objectif commun, un but à atteindre, auquel chacun-e adhère, (2) que des interactions positives et une communication effective existent entre les membres du groupe (Bonvin et Lanarès, 2003). Ces deux conditions sont nécessaires pour permettre au groupe d'atteindre le but fixé. Si l'objectif n'est pas suffisamment clair ou n'est pas partagé par tous les membres du groupe, ou si la qualité des interactions est insuffisante ou les interactions trop chronophages, la dynamique d'équipe va se détériorer progressivement et aboutir parfois à une situation d'échec.

Un aspect particulier de l'interaction entre étudiant-es à l'intérieur d'un groupe est le phénomène de *free-riding*, la

présence d'étudiant-es « clandestin-es » qui ne contribuent pas de manière équitable au travail de groupe (Hall et Buzwell, 2012). En effet, nous avons souvent observé que certain-es étudiant-es désignaient d'autres membres du groupe comme insuffisamment investis dans le travail collectif, les forçant à porter l'ensemble du travail à bout de bras. Une action possible de la part de l'équipe enseignante pour accompagner le fait qu'un groupe désigne l'un-e ou l'autre étudiant-e comme le ou la *free-rider* dans l'équipe est d'en tenir compte par une évaluation individuelle ou tout au moins différenciée du travail à effectuer. Cependant, le *free-riding* n'est pas forcément volontaire ou le reflet d'un manque de motivation. En effet, il peut aussi résulter d'un sentiment d'inadéquation ou d'incompétence pour accomplir les tâches demandées selon Hall et Buzwell (2012). Ce sentiment peut être particulièrement fort pour les étudiant-es dont la langue maternelle ne correspond pas à la langue d'enseignement (*ibid.*), ce qui est le cas pour certain-es étudiant-es des classes concernées par notre étude. Par ailleurs, la dynamique de groupe, définissant entre autres la méthode de travail, peut également conduire à l'apparition de *free-riders* dans une équipe (Vernon, 2008). L'origine du *free-riding* pourrait donc être tout autant sociale qu'individuelle. Compte tenu de ces éléments, il ne serait pas forcément pertinent de sanctionner un-e étudiant-e individuellement à la suite de dysfonctionnements au sein de l'équipe.

Que faire alors en tant qu'enseignant-e ? Comment soutenir sans stigmatiser et faciliter l'inclusion des *free-riders* dans le travail en équipe<sup>4</sup> ?

<sup>4</sup> Nous utilisons indistinctement « travail en équipe » et « travail de groupe » dans le cadre de ce chapitre, car notre propos ne porte pas sur les nuances entre ces deux formulations apportées par la littérature.

## Les méthodes

La littérature offre différentes possibilités d’agir en tant qu’enseignant-e pour lutter contre le *free-riding*.

Une première méthode, telle que proposée par Dürrenberger (2017), est de valoriser les contributions individuelles au sein du travail collectif. Cette option ne nous paraissait pas être adaptée au choix de la vision pédagogique de l’enseignement dont il est question dans ce chapitre puisqu’il s’agit d’amener les étudiant-es à dépasser les exigences d’un travail individuel et à fonctionner ensemble.

Une deuxième méthode, telle que proposée par Aggarwal et O’Brien (2008), est d’utiliser le profilage des étudiant-es afin de former des équipes homogènes et d’accompagner plus amplement les équipes en ayant le plus besoin. Cette option nous paraissait être trop stigmatisante pour les étudiant-es ayant besoin de soutien, car elle regroupe les personnes en difficulté et elle est peu inclusive pour l’ensemble des étudiant-es.

Une troisième méthode, s’approchant de la conception universelle de l’apprentissage favorisant l’inclusion (Tremblay, 2013), est la mise en place d’un dispositif de soutien ne se focalisant pas sur l’individu et ses particularités, mais sur un environnement et des méthodes pédagogiques accessibles à toutes et à tous. C’est l’approche qui nous accompagne dans notre travail.

## Le dispositif mis en place

Compte tenu des développements réflexifs exposés ci-dessus, le dispositif d’accompagnement du travail en équipe dans le cadre de l’enseignement concerné par ce chapitre comporte trois moyens de soutien accessibles à chaque étudiant-e ou groupe d’étudiant-es, sans différenciation.

## Une autoformation avec un guide du travail en équipe

Hall et Buzwell (2012) suggèrent que la lutte contre le *free-riding* peut se faire avant le début du projet en équipe. À ce titre, Villeneuve *et al.* (2010) proposent la distribution d'un «Guide de résolution de conflits dans le travail en équipe». Un tel guide comprend un ensemble de conseils et activités pouvant être réalisés en autonomie, qui est censé favoriser l'autoapprentissage. Nous présentons ce guide lors de la séance introductive de cet enseignement, au début de chaque année académique, avant la mise en route du travail en équipe. Le guide est également disponible en tout temps sur la plateforme Moodle de cet enseignement.

Le guide du travail en équipe, que nous avons créé dans le cadre de ce dispositif d'enseignement<sup>5</sup> et soumis au préalable à des étudiant-es afin d'en tester leur compréhension, appréhende sept défis auxquels les étudiant-es sont selon nous susceptibles d'être confrontés au cours de la réalisation de leur travail. Nous les avons formulés en «je» et avec des expressions familières afin que les étudiant-es qui en prennent connaissance puissent plus facilement s'y identifier :

- j'appréhende le travail en équipe (je préfère travailler seul-e);
- je n'arrive pas à faire passer mes idées (je peine à exister dans le groupe);
- avec mon équipe, on est dans le flou (on éprouve des difficultés d'organisation);
- des conflits, toujours des conflits (nous rencontrons des différends);
- certains membres ne s'investissent pas (il y a des *free-riders* dans l'équipe);

<sup>5</sup> Disponible en français et en anglais sur : <https://enseigner.unil.ch/> (consulté le 10.03.2025).

- on bosse chacun-e de son côté (nous cumulons les apports individuels);
- gestion du temps (notre collaboration est chronophage).

Chaque défi comprend des idées et des inspirations permettant de le surpasser et des pistes de solution à tester individuellement ou collectivement. Par exemple, le défi lié au fait de faire passer ses idées et exister dans le groupe comporte un ensemble de conseils et éléments à éviter lorsque l'on souhaite le relever individuellement. Le défi lié à la gestion du temps présente quant à lui la possibilité de réaliser un rétroplanning collaboratif.

### La détection du conflit soutenue par l'enseignant·e

Hall et Buzwell (2012) suggèrent que l'évaluation formative d'une dynamique d'équipe peut soutenir la détection et la lutte contre le *free-riding* et des conflits relatifs. L'enseignant·e peut offrir cet espace d'évaluation formative via un *One-Minute Paper* (Lison et Denis, 2021). « Un peu avant la fin d'une rencontre ou d'une séance collective, les étudiant·es sont invités à cibler un problème présent au sein de l'équipe et, dans un deuxième temps, à suggérer une piste de solution. » (*ibid.*, p. 159) Dans le cadre de l'enseignement discuté dans ce chapitre, cette évaluation formative était précédemment menée de manière dialogique entre l'équipe enseignante qui passait dans les groupes de travail et les étudiant·es amenés à verbaliser leur état d'avancement et par cette occasion à signaler leurs éventuelles tensions ou conflits. Afin de systématiser l'évaluation formative proposée aux étudiant·es, il leur est actuellement demandé de rédiger un écrit réflexif de groupe sur le fonctionnement de leur travail en équipe à mi-semester de la première partie d'année académique, car c'est à cette période qu'est susceptible d'apparaître une phase de tension. Tuckman (1965) définit quatre grandes phases par

lesquelles tous les groupes de travail sont susceptibles de passer : (1) la formation durant laquelle les membres du groupe apprennent à se connaître, (2) la tension au cours de laquelle les conflits en raison des différences d'opinions et de personnalités risquent de survenir, (3) la normalisation au sein de laquelle les relations s'équilibrent et (4) l'exécution durant laquelle le groupe travaille efficacement vers les objectifs communs. En avoir conscience permet selon nous de mieux accompagner les groupes de travail et de gérer les possibles tensions liées au *free-riding* pouvant s'installer.

Que l'évaluation formative soit informelle par le dialogue ou formelle par la rédaction d'un écrit à soumettre en cours de semestre, l'influence de l'enseignant-e pour entrer dans une dynamique réflexive sur le travail en équipe et détecter les éventuels conflits latents afin d'envisager des pistes de solution semble être nécessaire. En effet, l'entrée dans une dynamique d'autoformation avec le guide du travail en équipe et d'autorégulation proposée ci-dessus n'est pas naturelle pour les étudiant-es qui font souvent l'impasse sur l'utilisation des ressources à disposition en autonomie (Houart, 2020). En cela, la détection du conflit soutenue par l'enseignant-e est selon nous un moyen clé entre l'autoformation avec le guide du travail en équipe et l'espace neutre de dialogue avec une personne externe.

### Un espace neutre de dialogue avec une personne externe

En cas de problème majeur, l'enseignant-e peut faire appel à une ressource externe pour faciliter la résolution du conflit, par exemple une personne issue d'un service de soutien à l'enseignement, comme l'ont effectué Jendly *et al.* (2014) et tel que proposé par Villeneuve *et al.* (2010). Si les ressources institutionnelles le permettent, le soutien d'une personne externe dans le cas de groupes en situation conflictuelle nous semble

être pertinent, car il permet de dissocier la gestion du conflit de l'évaluation du travail par l'enseignant-e et donc d'inscrire le dispositif d'accompagnement dans une dynamique formative et de régulation plutôt que de sanction. Notons que cet espace neutre de dialogue peut être sollicité par l'enseignant-e pour un groupe spécifique, alors fortement invité à le consulter, ou par les étudiant-es eux-mêmes; le contact de la ressource externe leur a été communiqué dès les premières séances et est clairement indiqué dans le guide du travail en équipe et la plateforme Moodle de l'enseignement.

Dans le cas du présent dispositif d'accompagnement, c'est une conseillère pédagogique du Centre de soutien à l'enseignement de l'université, coautrice de ce chapitre, qui anime cet espace neutre de dialogue. Psychopédagogue et médiatrice, elle soutient les groupes d'étudiant-es qui le souhaitent dans leur travail en équipe sur la base des principes suivants, identiques pour chaque groupe.

#### *La présence de l'ensemble des membres du groupe*

Le groupe d'étudiant-es est rencontré en présentiel ou en ligne à une date et une heure convenant à tous ses membres. La séance n'a pas lieu si le groupe n'est pas au complet pour éviter de renforcer les coalitions envers les *free-riders*, souvent absents de ces séances sans cette condition.

#### *Des règles de participation communes*

Dès l'accueil, les règles de participation à la séance sont présentées et l'accord de chaque membre du groupe pour y adhérer est exigé. Il est notamment demandé de parler en «je» lorsque l'on s'exprime, afin d'assumer la responsabilité de ce qui est dit et d'éviter le «on», flou et ne permettant pas une communication claire. La règle du «stop» est également énoncée, autorisant chaque membre du groupe de mettre fin à la séance si cela ne lui convient pas et permettant ainsi à chacun-e d'éviter de «perdre la face».

### *La confidentialité comme point clé*

Les échanges effectués dans le cadre de l'espace neutre de dialogue sont confidentiels et ce point est clairement explicité aux étudiant-es. La ressource externe ne transmet aucun retour sur le déroulement de ces séances à l'enseignant-e. C'est le groupe d'étudiant-es qui reste maître de sa communication avec l'équipe enseignante.

### *Le point de non-retour systématiquement envisagé*

Après la présentation des règles de participation à la séance, une première question est posée à l'ensemble des étudiant-es : « Y a-t-il un point de non-retour entre vous, ne vous permettant pas d'envisager de collaborer pour la suite de ce travail ? » Si ce n'est pas le cas, la réponse à cette question permet à chacun-e de s'engager dans la séance dans une perspective d'avancement. Si c'est le cas, un relais avec l'équipe enseignante ou d'autres services peut être mis en place. Une situation de harcèlement entre étudiant-es, élargie en dehors du contexte de cet enseignement, a ainsi pu être détectée il y a quelques années, permettant dès lors une prise en charge adéquate par les services compétents.

### *La méthode DESC comme outil de communication constructive*

La méthode DESC telle que proposée par Bower et Bower (1976) est proposée aux étudiant-es comme un outil de communication constructive. Ils sont invités à tour de rôle à s'exprimer sur leurs différends de la manière suivante : (1) description factuelle de la situation, (2) expression du ressenti, (3) proposition d'une solution, (4) valorisation des conséquences positives que pourrait avoir l'adoption de cette solution par les membres du groupe.

### *Une orientation solution après l'expression des ressentis de chacun*

«Que faisons-nous de cela?» Telle est la question systématiquement posée après l'expression des ressentis de chaque membre du groupe. Le tour de table terminé, cette question permet une relance vers une recherche de solutions acceptables pour toutes et tous. En accord avec Fiutak *et al.* (2011), il est important de ne pas rechercher de solution avant la ventilation des émotions et ressentis de chacun-e, au risque sinon d'enrayer la situation, car les non-dits et sous-entendus sont alors encore trop présents.

## **La méthodologie**

Afin d'ancrer le présent dispositif d'accompagnement dans une démarche réflexive, nous l'avons d'abord fait évaluer de manière anonymisée par les étudiant-es dès sa mise en place, en 2016. Le questionnaire ayant servi pour ce recueil de données comprend à la fois des questions fermées (items avec choix «non, plutôt non, plutôt oui, oui, sans avis»), similaires d'année en année pour permettre la comparaison, et des questions ouvertes (points forts, points d'amélioration, commentaires). Ce questionnaire a été élaboré par le Centre de soutien à l'enseignement, en collaboration avec la commission de l'enseignement de l'Université de Lausanne.

L'évaluation de l'enseignement concerné par ce chapitre comprend l'avis de 127 étudiant-es, dont 26 (20%) ont participé à l'espace neutre de dialogue. Ces 26 étudiant-es ont été invités à remplir un formulaire de satisfaction de l'accompagnement proposé, de façon anonyme également. Par ailleurs, nous avons documenté par écrit notre pratique et nos observations liées à ce dispositif depuis sa création. Enfin, 19 écrits réflexifs de groupes d'étudiant-es sur le fonctionnement de leur équipe, produits au semestre d'automne 2022, viennent

compléter cet ensemble de données. Ces écrits réflexifs ont été transmis à la conseillère pédagogique coautrice de ce chapitre qui les a anonymisés. Les résultats présentés ici proviennent d'une analyse de données et de contenu réalisée à partir du questionnement suivant : comment les espaces de soutien inclusifs proposés pour un travail en équipe universitaire comportant un risque de *free-riding* ont-ils été utilisés par les étudiant-es ? À l'issue de l'année académique, comment ont-ils perçu ce dispositif ?

## Les résultats

L'autoformation sur le travail en équipe est peu employée et peu appréciée par les étudiant-es

Les 65% de désaccord à la question « Les outils liés au fonctionnement du travail en équipe vous aident à améliorer la qualité de votre travail en groupe » posée en 2016 aux 46 étudiant-es répondants en témoignent. Ce constat rejoint la description de Ducarme *et al.* (2021) concernant des équipes d'étudiant-es en « lune de miel », dont « l'objectif est d'être bien ensemble, non d'apprendre » (*ibid.*, p. 169), cachant possiblement les difficultés liées au *free-riding* comme l'exprime ce commentaire d'étudiant-e issu de notre ensemble de données : « Ceux qui se sentent le plus à l'aise avec la matière finissent par faire tout le travail (généralement une ou deux personnes sur les six), et ce dans de nombreux groupes à ce que j'entends. »

Par ailleurs, les écrits réflexifs des groupes d'étudiant-es sur leur travail en équipe que nous avons recueillis lors de la dernière mise en place du dispositif d'enseignement corroborent ce constat puisque aucun d'eux ne comprend une mention de l'utilisation du guide du travail en équipe, malgré sa présentation lors de la première séance et sa valorisation dans la consigne pour la rédaction de ces écrits : « Pour réaliser cet

écrit réflexif, vous pouvez vous baser sur le guide du travail en équipe qui présente un ensemble de défis liés aux tâches collaboratives.» Pourtant, les défis relevés par les étudiant-es dans les écrits réflexifs comportent des conseils du guide du travail en équipe (tableau 2.1). Chaque écrit réflexif comporte au moins une mention de l'un des défis incluant des conseils dans le guide du travail en équipe. Pourquoi ne s'y réfèrent-ils donc pas pour les aider dans la réalisation de leur travail? Certain-es étudiant-es nous ont fait le retour qu'en psychologie, ils maîtrisent le travail en équipe, ayant déjà été confrontés à cette situation, préférant par conséquent se référer à leurs propres connaissances expérientielles, comme l'explique cet-te étudiant-e: «Il était inutile de nous distribuer des documents concernant la cohésion de groupe (en master, on a déjà au moins fait une quinzaine de travaux de groupes jusque-là, parfois plus selon les options choisies).»

**TABLEAU 2.1** Nombre de mentions des défis comprenant des conseils du guide du travail en équipe dans les 19 écrits réflexifs des étudiant-es.

Entrées du guide du travail en équipe	Nombre de mentions des défis du guide
J'appréhende le travail en équipe (je préfère travailler seul·e).	0
Je n'arrive pas à faire passer mes idées (je peine à exister dans le groupe).	1
Avec mon équipe, on est dans le flou (on éprouve des difficultés d'organisation).	8
Des conflits, toujours des conflits (nous rencontrons des différends).	3
Certains membres ne s'investissent pas (il y a des <i>free-riders</i> dans l'équipe).	4
On bosse chacun·e de son côté (nous cumulons les apports individuels).	7
Gestion du temps (notre collaboration est chronophage).	6

Nous avons toutefois constaté que s'ils ne sont au préalable pas preneurs de ce genre d'outil, le jugeant trop scolaire pour certains, ils en voient néanmoins l'utilité lorsqu'ils se trouvent en difficulté et bénéficient de l'espace neutre de dialogue au sein duquel la personne-ressource externe emploie ces conseils lors de la recherche de solution. Nous reviendrons sur l'espace neutre de dialogue au point 3 de cette section (« L'espace neutre de dialogue favorise l'inclusion et l'appropriation des outils d'autoformation du travail en équipe »).

### La détection du conflit par l'enseignant·e est indispensable pour mettre en lumière le *free-riding*

Nos observations et nos pratiques nous ont amenés à proposer que des interactions régulières entre l'enseignant·e et les équipes d'étudiant·es sont nécessaires pour aider les étudiant·es dans la détection du *free-riding* et pour les informer, voire les convaincre, que des solutions existent afin d'améliorer leur dynamique de groupe. Ce commentaire d'un·e étudiant·e issu·e de notre ensemble de données en témoigne : « Malgré les encouragements à faire appel au Centre de soutien à l'enseignement en cas de problème au sein du groupe de travail, il n'est pas facile de prendre l'initiative de cette démarche. » Cela rejoint l'un des constats de Jendly *et al.* (2014) : « Plusieurs [étudiant·es] estiment qu'ils n'ont pas toujours osé s'exprimer sur la réelle nature de leurs difficultés. » (*ibid.*, p. 4) Pourtant, la problématique du *free-riding* est présente dans les commentaires des étudiant·es lors de l'évaluation de l'enseignement, comme l'exprime cette personne : « Il y a toujours un-deux membres "fantômes" » ou encore « Beaucoup se reposent sur les autres ». Le soutien des groupes d'étudiant·es par le dialogue avec l'enseignant·e pendant qu'ils travaillent permet de les détecter.

Les écrits réflexifs des groupes d'étudiant-es sur leur travail en équipe témoignent aussi de certaines difficultés notamment liées au *free-riding* que le groupe choisit de subir plutôt que d'y trouver une solution comme en témoigne cet extrait : « Nous avons aussi été confrontés à l'absence quasi totale d'un des membres du groupe (uniquement présente lors de la première semaine de cours), (...) il n'est pas simple de jongler entre des vies personnelles fort chargées en plus de nos nombreuses responsabilités académiques. » Le feedback donné aux étudiant-es à la suite de la réception de cet écrit réflexif a permis au groupe d'ouvrir le champ des possibles pour trouver une solution à cette situation de *free-riding* semblant au départ s'enliser.

### L'espace neutre de dialogue favorise l'inclusion et l'appropriation des outils d'autoformation du travail en équipe

Cet espace a permis, selon nos observations, de faire émerger une compréhension mutuelle des réalités de chacun-e. Les situations de *free-riding* traitées étaient liées à des facteurs involontaires (ex. situation familiale, maîtrise de la langue) ou de dynamiques de groupe (ex. présence d'un membre « super performant », « décidant de contribuer tout seul à l'effort collectif » comme relevé par Denis et Lison [2021, p. 159]). Cet extrait en témoigne : « J'ai aussi mieux saisi pourquoi l'une des membres de notre groupe était très en retrait [...] J'ai pu moi aussi faire part de ma position par rapport à ce travail de groupe en expliquant bien que je ne voulais pas le diriger. »

Nous notons que les écrits réflexifs des groupes d'étudiant-es sur leur travail en équipe ont permis à deux groupes sur 19 d'identifier de manière autonome qu'ils avaient besoin de faire appel à l'espace neutre de dialogue afin de relever les défis du travail en équipe. Cette situation d'appel à l'espace neutre de dialogue par les étudiant-es, et non pas par

une invitation insistante de l'enseignant-e à y participer, n'a jamais été constatée auparavant même si cette possibilité leur était déjà offerte.

Par ailleurs, le témoignage de cet-te étudiant-e renforce l'intérêt d'avoir recours à une personne externe pour conduire cet espace neutre de dialogue : « Il va de soi que le fait que M<sup>me</sup> Lovis<sup>6</sup> n'ait rien à voir avec le séminaire de neurobio nous a aidés à faire part plus facilement de nos problèmes de dynamique de groupe, car on n'avait pas peur de subir de jugements. »

## L'analyse et la discussion

Quel recul prendre sur le dispositif de soutien au travail en équipe proposé aux étudiant-es ? En moyenne, entre 2016 et 2021, 93 % des étudiant-es répondant au questionnaire de l'évaluation de l'enseignement semblent être d'accord avec l'item mentionnant qu'ils ont « réalisé des apprentissages significatifs dans le cadre de ce cours ». D'année en année, la réponse à cet item est stable. Le dispositif d'accompagnement des travaux de groupes dans le cadre de cet enseignement peut selon nous contribuer à ce sentiment de réaliser des apprentissages significatifs.

La force de ce dispositif tient, selon nous, notamment au fait qu'il propose trois moyens de soutien au travail en équipe à l'ensemble des étudiant-es, de manière inclusive, y compris pour les *free-riders* qui ont l'opportunité de se réimpliquer dans le travail collaboratif. Cette implication de toutes et tous est certainement renforcée par l'écrit réflexif nouvellement demandé aux étudiant-es sur leur travail en équipe, comme le mettent en lumière les résultats de notre analyse (voir point 3 de la section précédente, L'espace neutre

<sup>6</sup> Nom de famille anonymisé.

de dialogue favorise l'inclusion et l'appropriation des outils d'autoformation du travail en équipe).

Le point faible de ce dispositif réside, selon nous, dans l'utilisation autonome du guide du travail en équipe proposé aux étudiant-es, bien que préconisé dans la littérature sur le sujet. Les étudiant-es n'en perçoivent effectivement pas l'utilité, selon nos résultats, probablement parce qu'en tant qu'étudiant-es de master en psychologie, ils estiment avoir déjà acquis ces compétences de façon expérientielle. Ce guide du travail en équipe permet cependant aux accompagnatrices et accompagnateurs d'ouvrir le dialogue sur les défis du travail en équipe avec les étudiant-es et il est, pour notre part, largement utilisé dans la phase « recherches de solution » au sein de l'espace neutre de dialogue. C'est en cela un outil inspirant pour conseiller des solutions aux équipes en difficulté et leur fournir un résumé de la solution proposée en y faisant référence. Cet-te étudiant-e reconnaît d'ailleurs l'intérêt de ces conseils : « Encore merci pour votre accompagnement et les conseils que vous nous avez donnés, nous avons gardé un certain nombre d'idées qui nous ont bien servi, comme par exemple le principe des PV de réunion avec les "qui fait quoi" et plein d'autres astuces très utiles. »

D'après nous, un point de questionnement restant en suspens est la sollicitation d'une personne-ressource externe à l'enseignement pour offrir la possibilité d'ouverture d'un espace neutre de dialogue aux étudiant-es. Si l'espace neutre de dialogue était demandé par l'ensemble des enseignant-es de l'Université de Lausanne ayant recours au travail en équipe des étudiant-es dans le cadre de leurs cours, une personne-ressource externe ne suffirait pas et la charge de travail de cette personne pourrait rapidement devenir très conséquente. Une piste d'action pourrait être de former par exemple les assistant-es de cours à la gestion d'un espace neutre de dialogue, proposant alors à l'enseignant-e du cours uniquement de faire l'évaluation finale. Cela permettrait de

conserver la différenciation entre « formation » et « certification », précieuse dans ce dispositif d'accompagnement du travail en équipe, et sans laquelle les étudiant-es pourraient être freinés d'exprimer leurs difficultés par peur d'être sanctionnés lors de la certification.

## Conseils de mise en œuvre pratique

Faire collaborer les étudiant-es d'horizons divers dans l'enseignement universitaire est un objectif clé pour une bonne préparation à la vie professionnelle (Morlaix et Nohu, 2019). Le présent chapitre offre une méthodologie documentée, que nous combinons aux conseils de cette section pour la mise en œuvre pratique d'un tel accompagnement dans le cadre d'autres enseignements.

Étant donné l'importance de l'accompagnement des interactions des étudiant-es lors du travail en équipe afin qu'ils n'échouent pas à la certification pour de mauvaises raisons (par exemple, des conflits dans le groupe), nous conseillons de choisir une autre stratégie d'enseignement que la mise en travail en équipe des étudiant-es si les ressources internes et externes à l'enseignement en question ne sont pas suffisantes pour offrir un accompagnement adéquat et égal à tous les groupes. Il en va, d'après nous, de la cohérence pédagogique de l'enseignement telle que documentée par Sylvestre *et al.* (2018, juin) et Lanarès *et al.* (2023).

Comme suggéré dans le cadre de notre dispositif d'accompagnement, nous conseillons autant que possible de différencier la notation certificative de l'accompagnement du travail en équipe. Cela permet dès lors de proposer un soutien formatif, une ouverture au droit à l'erreur, sachant qu'une phase « tempétueuse » (*storming*) est susceptible d'être présente dans toutes les dynamiques de groupe (Tuckman, 1965).

Enfin, même si un soutien est offert aux équipes, nous proposons que les étudiant-es soient en tout temps maîtres

de leur production collaborative et autonomes dans leurs décisions. En cela, comme le suggèrent Sylvestre *et al.* (2018), le soutien apporté relève du conseil, voire de l'accompagnement, mais pas de l'assistance consistant à «faire à la place de...» ou encore à «imposer une décision de se séparer». Tenir cette posture distanciée peut être difficile lorsque des étudiant-es viennent se plaindre de membres de leur groupe désignés parfois comme *free-riders*, avec des dires souvent très chargés émotionnellement (colère, stress, découragement). Toutefois, prendre parti peut amener au renforcement de coalitions dans le groupe avec un risque de durcissement de positions difficile à amoindrir et compliquer les travaux de groupe suivants.

Estelle Morlé, Stephan Courteix,  
Jean-Loup Castaigne & Paul Vincent

# 3 Construire des synergies et trouver sa place dans un travail d'équipe

## Résumé

Ce chapitre analyse le rôle d'un outil d'évaluation comme modalité formative sur les dynamiques collectives au sein d'équipes d'étudiantes. Le cadre pédagogique est une formation de niveau master en architecture poursuivant un double objectif d'apprentissage disciplinaire (concevoir un projet) et d'apprentissage de la coopération (travailler en équipe). Les résultats montrent qu'au terme des six années de reconduction de l'enseignement, les retours des étudiant-es valorisent en premier lieu l'acquisition des savoirs et savoirs-faire<sup>7</sup> au sein de leur équipe. L'approfondissement de trois cas singuliers d'équipes en difficulté met en évidence différentes caractéristiques et modes de fonctionnement de l'outil d'Allo-évaluation. L'analyse révèle certains mécanismes de

<sup>7</sup> À l'instar des savoirs, nous considérons qu'il y a plusieurs dimensions de savoirs-faire, d'où le « s » sciemment ajouté à « savoir » dans ce chapitre.

résistance qui se mettent en place soit de façon conflictuelle (cas 1); soit de façon euphorique (cas 2); soit de façon dépressive (cas 3).

## Introduction

Dans nos sociétés, l'image prédominante de l'architecte est celle d'un artiste-savant œuvrant seul sur sa table à dessin. Dans la réalité, il existe une diversité de pratiques du métier (Biau, 2020) engageant toutes du travail collectif. Faire collaborer les étudiant-es architectes d'horizons divers revient à agir sur les représentations qu'ils se font de leur futur rôle social souvent faussement figuré par celui du chef d'orchestre. Plus concrètement, les modes d'action des pratiques des architectes sont à la fois coopératifs entre pairs dans l'agence et collaboratifs avec les autres acteurs, ce qui les rapproche plutôt de la figure du « médiateur-facilitateur » (Morlé, 2022).

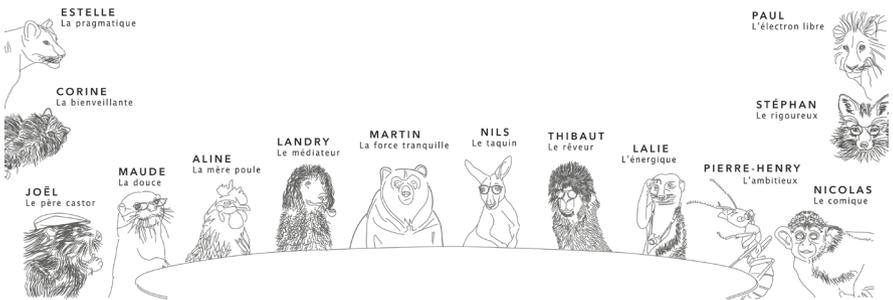
De cette vision erronée, découle chez les étudiant-es et la plupart des enseignant-es des écoles d'architecture une focalisation des regards sur l'acquisition de savoirs et savoirs-faire techniques comme le dessin ou les connaissances constructives. Ce chapitre interroge les stratégies pédagogiques permettant d'opérer un décalage d'attention vers l'acquisition de savoirs socioaffectifs dans l'atelier de projet, principal terrain d'apprentissage des pratiques de conception.

L'enseignement étudié se déroule en première année de master et se compose d'une vingtaine d'étudiant-es pour moitié étrangers (programme Erasmus). Il a été développé entre 2015 et 2021, formant au total 128 étudiant-es. Un des objectifs affichés est l'apprentissage de la coopération et de la collaboration. Le niveau de maîtrise de la langue française étant hétérogène parmi la population Erasmus, la problématique de la communication induit des enjeux d'inclusion. Dans notre situation, l'apprentissage coopératif désigne les interactions au sein du groupe étudiant structurées sous contrôle

enseignant dans le but de les engager collectivement dans une interdépendance positive (Baudrit, 2007, p. 127). L'apprentissage collaboratif renvoie quant à lui aux relations des étudiant-es avec les partenaires externes à l'école, il n'est pas analysé dans cette étude.

## L'équipe : un lieu d'apprentissage et de construction de la personnalité

Le groupe tient une place importante dans la vie de tous en tant que formation intermédiaire entre individu et société, ménageant tantôt des liens, tantôt des écarts indispensables à leurs rapports (figure 3.1). La vie psychique se construit dans la confrontation à la pluralité des autres : subordination de ses propres intérêts à ceux d'autrui et du collectif ; regard porté par les autres sur soi et ce que l'on révèle parfois à notre insu ; complexité des relations interindividuelles au sein du groupe (coalition, rejet, majorité, minorité). Toute situation groupale provoque ainsi un ébranlement plus ou moins important et conscientisé des assises de notre personnalité (Kaës, 1993).



**Figure 3.1** Caricatures dessinées par les étudiant-es représentant leur équipe à table et l'équipe enseignante qui les entoure (2020-2021). © École nationale supérieure d'architecture de Lyon (ENSAL)

Dans leur pratique professionnelle, les architectes forment des groupes plus ou moins pérennes que l'on désigne communément par « équipes » : qu'elles soient durables au sein des agences, ou plus éphémères lorsqu'elles sont constituées à l'occasion d'un projet et appelées à se dissoudre une fois la tâche accomplie. Les modes de fonctionnement mis en place par une « équipe » impliquent des phénomènes psychiques qui facilitent la réalisation de ses objectifs ou au contraire la freinent, voire la paralysent. La difficulté fréquemment éprouvée par les individus à mettre du sens et à gérer certains phénomènes et situations conflictuelles signe la part inconsciente dont ils sont en grande partie constitués (Kaës, 1994 ; Anzieu et Martin, 1997).

Dans le cadre de leur formation, les étudiant-es architectes sont régulièrement confrontés au travail en « équipe », cependant généralement sans y être formés, c'est-à-dire sans qu'il ne fasse l'objet de retours d'apprentissages formalisés dans le cadre pédagogique. Il est souvent abordé par les enseignant-es comme un mode de mutualisation de données ou de production (plans, maquettes ou prototypes, par exemple). Pédagogiquement conçu comme moyen plutôt que comme objectif, le travail d'équipe est généralement évalué à partir du résultat produit collectivement et non à partir des apprentissages individuels qui en résultent, considérés comme relevant de la sphère intime de l'étudiant-e. Cependant, sans effort d'objectivation, comment conscientiser ses apprentissages tirés de l'expérience et les développer à plus long terme dans l'activité professionnelle ?

D'un point de vue scientifique, de nombreux travaux en psychologie sociale clinique se sont intéressés dès les années 1960-1970 à l'analyse des mécanismes inconscients, observant que la situation groupale génère des processus spécifiques non repérables chez les individus pris isolément. Bien que théorisés sous des modèles différents, les précurseurs de l'école anglaise (Bion, 1965), de l'école argentine (Bleger, 1987)

et de l'école française (Anzieu et Martin, 1997; Kaës, 1976) s'accordent sur le fait que le fonctionnement de tout groupe s'effectue à deux niveaux : celui de la tâche concrète à réaliser et celui des émotions communes éprouvées.

Ces travaux portent plus spécifiquement sur la configuration dite en « groupe restreint », qualifiée comme telle lorsqu'elle compte un nombre réduit de membres permettant des échanges interindividuels dotés d'une charge affective forte (anti-/sym-pathie) et la poursuite active de buts communs dans une certaine permanence. Cette configuration, qui correspond, entre autres, à une formation d'équipe (étudiante, professionnelle...), se caractérise à la fois par une forte interdépendance des membres répondant chacun à des intérêts individuels, et un sentiment de solidarité permettant de valoriser et assumer les buts collectifs (Villeneuve, 2010). Les dynamiques observables engagent alors pour le collectif la constitution de normes, croyances, rites ou imaginaire propres, et pour chacun l'identification d'un rôle, d'une place ou d'une fonction. Pour cela, deux modalités consciente et inconsciente coexistent en permanence faisant osciller le *groupe* entre (1) les exigences de réalité envisagées par des raisonnements logiques lui permettant de s'organiser en vue de la tâche à mener en *équipe*; et (2) les exigences des processus inconscients dans lesquels prédominent des enjeux affectifs et fantasmatiques structurant les rapports au sein du *groupe* sur un versant émotionnel (positif comme négatif). L'articulation équilibrée ou la prévalence de l'un sur l'autre se fait de façon dialectique en fonction des situations. Tantôt, le *groupe* est appréhendé comme un « bon objet », vécu comme une opportunité et un lieu d'épanouissement. Tantôt, il est vécu comme lieu de mise en danger de soi par l'attitude réelle ou fantasmée des autres. Cette perception est d'autant plus forte qu'il peut lui être reproché son inefficacité, avérée ou imaginaire. Naissent alors des situations conflictuelles entre intérêts individuels

et vie groupale qui peuvent avoir une véritable portée traumatogène.

En effet, à la différence du sujet, doté d'un corps « substrat biologique constant, continu et persistant jusqu'à la mort » (Navalon, 2019, p. 234), une *équipe* en tant que *groupe restreint* n'existe que par les liens affectifs et symboliques de ses membres. Construction collective imaginaire coélaborée par les participant·es qui « fantasment le groupe » (Rouchy, 1990, p. 16 *sq.*), son existence tangible est principalement éprouvée à partir des événements qui réunissent ou divisent ses membres et traduisent désirs ou angoisses, joies ou souffrances. Lors de la formation de l'équipe, chaque individu apporte ses expériences passées de lien groupal, réussies ou ratées. Le partage qui se produit alors de tous ces héritages est principalement inconscient, faisant de chaque groupe une construction dynamique et singulière, un objet d'affects, une source de plaisir, d'attentes, mais aussi d'inquiétude et de frustration. Quand l'écart entre les attentes individuelles et le vécu collectif devient trop important, certaines situations de crise peuvent apparaître sans issue, nécessitant, pour leur résolution, une mise au jour des ressorts inconscients qui les sous-tendent, au niveau intrapsychique et intersubjectif.

En milieu professionnel ou universitaire, une *équipe* est généralement emboîtée dans un *ensemble* plus large et formalisé d'organisations qui propose ou impose un cadre plus ou moins valorisant de sa façon de fonctionner. En situation de formation, cet *ensemble* élargi est principalement déterminé par le cadre pédagogique. Dans notre cas d'étude, la conscientisation du travail en équipe et du vécu groupal est opérée par différentes modalités<sup>8</sup> dont la principale est un outil d'Allo-évaluation par les pairs (mode horizontal) permettant à chaque membre d'apprécier individuellement ses apprentissages coopératifs qui sont valorisés dans la note finale à

<sup>8</sup> Cours, ateliers, formalisation d'un contrat d'équipe.

hauteur égale des autres apprentissages<sup>9</sup>. L'affichage revendiqué d'équilibre entre les objectifs d'apprentissage coopératif et disciplinaire participe à contrecarrer le surinvestissement spontané des étudiant-es dans la constitution de savoirs techniques au détriment des savoirs socioaffectifs.

La question posée dans cette étude est celle du rôle joué par l'outil d'évaluation : dans quelle mesure constitue-t-il une modalité formative permettant aux étudiant-es de faire progresser la coopération et de faire face aux situations potentiellement conflictuelles ?

## Un outil d'évaluation pour apprendre à coopérer

L'outil prend la forme d'un tableur d'évaluation des comportements individuels dans l'équipe : le sien (Auto-évaluation) et celui des autres membres (Allo-évaluation) selon trois critères généraux (participation, responsabilité et attitude générale), fondés sur les dimensions déterminantes dans le travail en équipe (Johnson et Johnson, 1990 ; Smith, 1996 ; Johnson *et al.*, 2008), choisis par les enseignant-es pour correspondre au travail attendu en architecture, préalablement définis et qualifiés par l'équipe étudiante pour se les approprier. Mobilisé trois fois dans le semestre, il comporte l'attribution d'un niveau pour chacun des critères<sup>10</sup> et la rédaction d'un commentaire justificatif orienté par les enseignant-es sur la formulation « d'observations s'appuyant sur des faits et non sur des inférences, opinions ou interprétations ». Pour accompagner l'étudiant-e dans l'analyse des résultats, l'enseignant-e prépare un feedback en trois niveaux.

<sup>9</sup> Évaluation des acquis disciplinaires au niveau de l'équipe par les enseignant-es et partenaires (mode vertical).

<sup>10</sup> Doit s'améliorer, améliorable, satisfaisant, très satisfaisant, excellent.

Le premier niveau cible les ***apprentissages individuels de la coopération***. Les données des Allo-évaluations sont réélaborées pour chacun sous la forme d'un rapport confidentiel (#1). Il est fait état de ses niveaux moyens obtenus par critère justifiés des retours textuels qui sont anonymisés et réorganisés en « points forts » et « pistes d'amélioration ». Le deuxième niveau cible les ***apprentissages de la coopération à l'échelle de l'équipe***. Un rapport (#2) expose les moyennes obtenues pour tous par critère, mises en perspective d'une compilation de commentaires adressés par chaque membre « à l'équipe ». Le troisième niveau cible de nouveau l'équipe, mais cette fois sur les ***apprentissages disciplinaires*** (production architecturale). Un rapport (#3) est élaboré à partir de données produites lors de « jurys » composés des enseignant-es et des partenaires professionnels. Il compile leurs évaluations quantitatives et la retranscription des commentaires formulés oralement.

Afin de relier ces différents apprentissages, les trois rapports sont communiqués par les enseignant-es lors de séances collectives baptisées « Coop ». Chaque étudiant-e reçoit d'abord son rapport #1 qu'il confronte à son Auto-évaluation. Puis, l'équipe se réunit pour prendre connaissance du rapport #2 et échanger librement sur la dynamique générale ou sur le rôle de chacun. Ils consultent enfin le rapport #3 figurant les résultats obtenus par l'équipe en matière de production architecturale ainsi mis en perspective des résultats sur la dynamique coopérative objectivée par les deux précédents rapports (Morlé et Castaigne, 2016).

L'analyse de cette expérience pédagogique est développée en deux volets. Le premier dresse une vision globale des retours d'apprentissages, tandis que le deuxième approfondit 3 cas d'équipes en situation conflictuelle ayant vocation à mettre en évidence les caractéristiques de l'outil d'Allo-évaluation et son rôle dans les dynamiques groupales étudiantes.

## Une analyse globale des apprentissages

Cette première analyse s'appuie sur deux types de données recueillies en fin de semestre : un questionnaire ouvert nominatif interrogeant chaque étudiant-e sur « ce qu'il a le plus appris » au cours du semestre et un questionnaire anonyme plus fermé visant à évaluer plus généralement la satisfaction des étudiant-es. Sur ce deuxième point, les 84 réponses apportées sur les 128 étudiant-es formés témoignent d'un très grand niveau de satisfaction : 42 se déclarent « très satisfait-es » et 31 « satisfait-es », laissant seulement 2 étudiant-es insatisfaits.

Pour l'ensemble des six sessions, le questionnaire ouvert appelle pour l'analyse 272 commentaires ventilés en deux grandes catégories d'apprentissages en lien (1) avec l'architecture en tant que discipline et (2) avec le travail collectif. Lorsqu'un commentaire comporte plusieurs points, ils sont

**TABLEAU 3.1** Analyse des apprentissages issus de l'enseignement conduit entre 2015 et 2021.

Objectifs de l'enseignement						
	Architecture			Travail collectif		
	74 (28%)			188 (62%)		
	Projet architectural	Proto-type	Autres	Coopératif (au sein de l'équipe étudiante)	Collaboratif avec d'autres encadrant-es que l'équipe pédagogique	Collaboratif avec l'équipe pédagogique
Nombre de commentaires	36	16	22	157	21	10
Pourcentage par objectif	49%	22%	30%	84%	11%	5%
Pourcentage des commentaires	14%	6%	8%	60%	8%	4%

comptabilisés séparément. Les résultats présentés dans le tableau 3.1 soulignent dans un premier temps que le travail en équipe d'étudiant-es constitue l'apprentissage majeur (62%).

Dans un second temps, les résultats ont été détaillés plus finement sous forme de 195 lemmes établis indépendamment des catégories susmentionnées. Les lemmes le plus souvent cités sont le *travail en équipe d'étudiant-es* (85) dont l'outil d'Allo-évaluation, les aspects relevant de *la communication*, tant au sein de l'équipe qu'avec les enseignant-es, les partenaires ou autour du projet d'architecture (36), le travail en profondeur sur *les aspects techniques du projet d'architecture* (17), les apprentissages sur *l'organisation du travail* (14). Ces commentaires librement rédigés montrent le développement de stratégies cognitives (s'organiser, communiquer...), mais également métacognitives de haut niveau de la part des apprenant-es, telles que l'illustre le retour suivant :

Je pense avoir réalisé qu'être seul ne suffit pas pour mener à bien un projet « innovant », qui sort un peu des sentiers battus. Non seulement le processus demande une quantité de travail non négligeable, mais, surtout, il ne peut s'enrichir que d'une diversité de points de vue. J'ai également appris certains fondamentaux du fonctionnement en « grand » groupe : comment s'organiser ? Comment respecter l'avis de chacun ? À quel moment prendre le leadership ? À quel moment dire quand quelque chose ne va pas ? Quand prendre l'initiative ? Enfin, j'ajouterai la nécessité de porter un regard sur le processus de projet (savoir prendre du recul, questionner ce que l'on fait et sait) et la capacité de savoir communiquer le travail réalisé (outils, posture, discours).

La dimension métacognitive ressort ici telle que qualifiée par Bégin (2008, p. 55) comme « conscience de ses propres processus cognitifs et [de] la connaissance des tâches et des

situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée».

Dans l'ensemble, ces résultats montrent une grande réussite de l'enseignement sur les aspects du travail en équipe d'étudiant-es d'horizons divers. Cette réussite repose en partie sur l'outil spécifique d'Allo-évaluation dont nous approfondissons l'analyse dans la partie suivante au travers de trois cas exposant des situations d'équipe plus complexes que la normale. Si ces cas d'étude révèlent, à dessein, certaines limites de l'outil, il convient préalablement de les relativiser au regard du bilan global obtenu qui est largement positif.

## Une analyse de cas singuliers

Lorsqu'une équipe fonctionne bien, l'outil d'Allo-évaluation tend à s'effacer. Pour observer la manière dont il agit, nous avons donc choisi d'examiner plus en détail des situations vécues comme difficiles, a priori plus aptes à révéler son rôle. À partir du croisement de nos souvenirs communs d'enseignant-es et de pédagogues, trois cas ont été choisis pour leur potentiel d'exemplarité. L'analyse a ensuite été nourrie par un réexamen approfondi de l'ensemble des documents produits au fil du semestre.

L'outil d'Allo-évaluation focalise la réflexion des membres de l'équipe sur le fonctionnement groupal et l'évaluation de la place de chacun. Il révèle à cette occasion les mécanismes de résistance qui se mettent en place au sein des groupes soit de façon conflictuelle (cas 1); soit de façon euphorique (cas 2); soit de façon dépressive (cas 3).

### Cas 1 – L'état de conflit : une équipe sous emprise d'un leader tyrannique

Les situations de conflit larvé ou ouvert sont le plus fréquemment rencontrées et, parce qu'elles ont fait l'objet de

nombreuses études dans la sphère pédagogique (Motoi et Villeuneuve, 2016), différents dispositifs de repérage et de traitement peuvent être mis en œuvre par les équipes étudiantes pour les dépasser. Toutefois, certaines situations conflictuelles peuvent s'enkyster sous l'émergence de rôles antagoniques tels que leader tyrannique/bouc émissaire qui vont polariser les places de chacun et générer un dysfonctionnement global de l'équipe.

Dans les premiers temps de vie du groupe, le leadership est une fonction souvent investie par les participant-es, leur permettant de se dégager d'angoisses primitives liées à la situation groupale dont on ne sait encore si elle est dangereuse ou non. Elle permet de déléguer le rôle de « guide » à un membre qui l'accepte (tacitement ou non). Si le leader se sert du groupe pour manifester et rendre efficaces ses propres capacités, les autres participant-es l'utilisent réciproquement pour leur propre compte afin d'atteindre les objectifs communs. Kaës (1971) souligne que certains groupes peuvent se rigidifier durablement autour d'un leader entretenant un lien dictatorial avec les autres. Les membres peuvent ainsi se soumettre à un leader perçu comme supposé savoir ce qui est bon pour l'équipe et efficace pour l'exécution de sa tâche.

Exercée de manière tyrannique, la fonction de leader peut conduire celui qui la porte à se détacher du groupe sous l'effet d'un surinvestissement de la part des autres accordé à sa personne du fait de connaissances ou compétences réelles et/ou fantasmées. Elle repose donc à la fois sur la capacité du sujet à revendiquer et occuper cette place et sur la volonté des autres de la lui confier.

*Dès la première Allo-évaluation de l'équipe A, Charlotte se distingue des trois autres membres par les commentaires qu'elle formule. Quand tous adressent à l'équipe des retours généreux et positifs, elle énonce simplement de manière laconique « un*

*manque de compréhension». Ses retours individuels développent à l'inverse pour chacun de nombreuses améliorations qu'ils se doivent de réaliser, comme par exemple d'être «plus rigoureux». Allant dans le même sens, les autres membres valorisent Charlotte la reconnaissant «pertinente», «très autonome et capable de gérer le groupe». Certains commentaires relativisent néanmoins ces qualités en mentionnant un «manque de communication» et «son exigence pour le travail [qui] lui fait manquer de bienveillance pour les autres».*

Sous le joug d'un leader tyrannique, les autres membres peinent à trouver pleinement leur place au sein du collectif et la coopération en est affectée tant sur le plan du climat que de la qualité du travail produit. Poussée à l'extrême, la situation groupale aliène les uns et persécute les autres. Le leader asservissant tout ou partie des membres aux desseins qu'il entend réaliser, un des membres peut se voir assigner le rôle de bouc émissaire.

*À l'opposé de Charlotte valorisée par tous, Léo apparaît dans la première Allo-évaluation comme étant le plus fragile notamment du fait de «problème de synthèse» et de «difficulté à se rendre compte de ses limites et du temps nécessaire pour une tâche». Tandis que les commentaires de Charlotte à l'égard de Léo le somment de «reconnaître ses erreurs» et «respecter les deadlines imposées», ceux des deux autres membres sont plus équilibrés et font ressortir par ailleurs des qualités de personne «très positive, pleine de volonté pour le projet» dont la réflexion «ajoute souvent de la profondeur et du détail».*

La fonction de bouc émissaire polarise les affects négatifs des membres du groupe comme une sorte de pendant du leader. Focaliser le négatif sur un des membres plutôt que le distribuer sur tous procède d'un phénomène de déplacement qui met le reste du groupe à l'abri, notamment le leader qu'il serait

dangereux de compromettre, car supposé « tout-puissant et prompt à la vengeance » (Anzieu, 1999, p. 94). En attribuant au bouc émissaire les errements, aléas de fonctionnement, obstacles et ratés dans l'atteinte des objectifs, le groupe peut demeurer « un bon groupe » et le leader « un bon leader ».

*Cyrielle et Louis se soumettent au leadership de Charlotte bien que leurs Allo-évaluations dénoncent son excès d'exigence et témoignent des qualités de Léo. Rapidement la situation se sclérose. Léo n'arrive plus à produire, se montrant incapable de répondre aux attentes de Charlotte qui est la première à solliciter les enseignant-es dénonçant une situation « dégueulasse » où Léo va réussir l'enseignement grâce à « son » travail : elle réclame de pouvoir travailler seule. Les enseignant-es refusent en lui rappelant l'objectif pédagogique d'apprendre à travailler en équipe. Néanmoins, leur constat de sa virulence à l'égard de Léo présentant, par ailleurs, une santé fragile les décide à restructurer le groupe « en deux équipes de trois » sur proposition de Cyrielle et Louis. Formant un binôme commun aux deux équipes, ils sont chargés de préserver la « vision globale du projet ». Rapidement, les enseignant-es constatent dans le trio formé avec Charlotte que Cyrielle remplace Léo dans le rôle de bouc émissaire.*

Si l'outil d'Allo-évaluation a utilement informé très tôt les enseignant-es sur la dynamique en place dans l'équipe, il a rapidement trouvé ses limites au sein des étudiant-es comme moyen de régulation. Charlotte se montrant toujours aussi virulente dans les Allo-évaluations finales, les enseignant-es décident en dernier lieu d'adapter les modalités pédagogiques dressant le constat de « fortes distorsions entre les membres » qu'ils jugent en « décalage avec les réalités observées ». Aucune modulation individuelle des résultats académiques ne sera appliquée de ce fait, contrairement aux autres équipes.

En marge des résistances conflictuelles qui sont les plus courantes, un autre mécanisme peut se mettre en place moins

facilement repérable, car plus flatteur : l'installation dans un état d'illusion groupale.

## Cas 2 – L'état d'euphorie : une équipe sujette aux excès de l'illusion groupale

L'illusion groupale est un processus conceptualisé par Anzieu (1999, p. 75) pour décrire « un état psychique particulier [...] qui est spontanément verbalisé par les membres sous la forme suivante : nous constituons un bon groupe ». Dans ce mouvement, l'équipe devient un objet libidinal procurant du plaisir à ses membres, indépendamment, voire en dépit de la réalisation de ses objectifs. Le plaisir d'*être ensemble* est surinvesti au détriment du *faire ensemble*. Les angoisses des membres face à la situation groupale se voient dissoutes dans un sentiment d'euphorie collective, en contrepartie de quoi ils ne se trouvent plus à même d'objectiver la qualité de leur production ou l'efficacité de leurs actions.

*Lors de la présentation du dispositif pédagogique d'Allo-évaluation, les membres de l'équipe B réagissent d'emblée très fortement et des inquiétudes fusent sur le danger en cas de critiques négatives. Les étudiant·es expriment assez unanimement leur réticence envers le dispositif proposé « il y a plus à perdre qu'à gagner » et l'équipe pédagogique, qui en est porteuse et garante, est vécue comme fortement persécutrice dès le départ.*

La critique interne est perçue comme dangereuse et pouvant mener à l'implosion de l'équipe : « Si je critique l'autre ou le groupe, alors je prends le risque que l'on me critique en retour. » Les risques sont non seulement perçus sur le plan individuel pour le destinataire au niveau narcissique et pour l'auteur s'exposant à la rétorsion, mais également sur le plan collectif pour l'ambiance de groupe.

*À l'occasion du premier jury, les retours enseignant-es et professionnels font clairement état de lacunes dans le travail réalisé par l'équipe B. Pourtant, et sans en faire mention, les premières Allo-évaluations qui suivent le jury sont unanimement dithyrambiques: «Notre équipe est d'une incroyable richesse et sa cohésion l'est encore plus!» Tous témoignent de la performance de l'organisation, seul un commentaire exprime des difficultés rencontrées: «On a peut-être mis un peu de temps à savoir vers où on allait, mais c'est parce que la consigne qu'on nous avait donnée n'était pas très claire.»*

Le refus du cadre pédagogique des Allo-évaluations se manifeste en grande partie de manière inconsciente par une survalorisation positive du rôle de chacun, correspondant à un mouvement défensif sous la forme d'un pacte tacite de «non-agression mutuelle». La persistance dans le temps de cette résistance sur le mode de l'illusion tient à un processus de clivage (séparation radicale) interne/externe qui oppose au bon groupe un mauvais objet extérieur, en l'occurrence les enseignant-es dont les consignes sont jugées «pas très claires». Les sentiments négatifs associés aux angoisses de dysfonctionnement, paralysie ou éclatement de l'équipe sont ainsi projetés en dehors du groupe se traduisant par un vécu persécutif qui se manifeste dès lors qu'il y a critique de la production de l'équipe, de ses décisions ou du bien-fondé de ses objectifs.

*Tout au long du semestre, les Allo-évaluations successives expriment des niveaux très élevés de performance sur l'ensemble des critères avec de faibles disparités entre les membres. De nombreux commentaires positifs exposent le plaisir d'être ensemble «une chance d'être tombé sur un groupe aussi soudé du début jusqu'à la fin du semestre» auxquels s'ajoutent les commentaires négatifs relatifs aux réactions des enseignant-es et partenaires «nous avons souvent des retours démotivant suite au travail*

*fourni» ; « Nous avons tous exploré et produit, mais il me semble que nous sommes très souvent perdus face aux réelles attentes. [...] Nous sommes souvent remis en question ».*

Ce mode de fonctionnement, régressif pour l'équipe du point de vue psychologique, cristallise le conflit au niveau de la relation aux enseignant-es. Dans un premier temps, les étudiant-es cherchent un assentiment : « voyez comme nous sommes spontanément un bon groupe, vous n'avez rien à nous apprendre en la matière », puis la critique devient ouverte dès lors que l'équipe pédagogique résiste au processus d'illusion à l'œuvre. Sans s'arrêter à la satisfaction exprimée par l'équipe étudiante, les enseignant-es évaluent au travers des critères disciplinaires la qualité du travail produit individuellement et collectivement faisant alors fuser leurs critiques : « Vous êtes de mauvais enseignant-es incapables de voir comme nous sommes un bon groupe. »

*Malgré l'accompagnement des séances « Coop », l'état d'euphorie de l'équipe B s'est prolongé jusqu'à la fin du semestre la conduisant à produire un résultat final très moyen du point de vue disciplinaire. Les commentaires du jury d'enseignant-es et de partenaires en témoignent, évoquant « des difficultés d'écoute sur les solutions à développer » et une réponse architecturale déséquilibrée survalorisant les aspects techniques au détriment de la réflexion sur les usages.*

Une part des difficultés rencontrées par l'équipe B peut s'expliquer par la composition de la promotion étudiante cette année-là incluant pour la première fois une moitié d'étudiant-es issus de la formation professionnelle continue (FPC). Outre leur âge généralement plus élevé, les étudiant-es FPC se distinguent par leur nombre très réduit au sein de l'école (environ une dizaine). Ces groupes d'étudiant-es apparaissent soudés et manifestent des comportements solidaires

et coopératifs, ce dont témoigne l'un d'eux dans son retour final: «Ce semestre a été ponctué de belles rencontres. Il en restera de beaux souvenirs, mais surtout nous resterons dans le partage pour l'année suivante.» Nous pouvons donc faire l'hypothèse que des enjeux relationnels de long terme ont pu parasiter la réalisation des objectifs au niveau de l'enseignement.

### Cas 3 – L'état dépressif : une équipe dont les membres fuient et se fuient

Bien que réunis par un intérêt et des besoins communs liés à l'accomplissement de leur tâche, les membres d'une équipe peuvent parfois éprouver des difficultés à dépasser les angoisses liées à la situation groupale. De fait, celle-ci expose chacun à une forme de dévoilement de soi, parfois à son insu (faiblesses, incompétences ou incapacités à faire valoir son point de vue). Elle peut être désinvestie, fuie, générant alors un climat apathique. Plutôt que d'en venir au conflit (cas 1) ou de s'idéaliser (cas 2), l'équipe se vit comme incapable de s'organiser, de produire, de répondre aux attentes extérieures générant un sentiment partagé de frustration.

*La première Allo-évaluation de l'équipe C se distingue par une très grande disparité de niveaux évalués par et pour chacun des membres selon les trois critères. Plusieurs commentaires adressés à l'équipe abordent le sujet, exprimant «un investissement inégal des différents équipiers qui crée des déséquilibres dans le groupe. Mais aussi un désintérêt progressif au fur et à mesure des semaines» se traduisant par une difficulté «d'avoir l'avis de chaque membre du groupe [qui] souvent [n'ont] pas ou peu d'opinion(s)».*

Lorsque l'apathie s'installe dans une dynamique d'équipe, elle génère une dévalorisation pour ses membres pouvant les

conduire à dissoudre progressivement leur lien groupal. Les affects individuels et collectifs sont régis par une forme d'angoisse dépressive. Le manque de confiance dans le groupe, appréhendé comme mauvais objet, signe son organisation autour du fantasme de casse (Anzieu, 1999; Kaës, 1976). Les différents membres peinent à trouver leur place et à s'organiser pour coopérer efficacement à l'atteinte des objectifs de l'équipe.

Lorsque la dynamique émotionnelle du groupe est enkystée dans des productions négatives sans que cela ne débouche sur des manifestations tyranniques ou sur une organisation défensive telle que l'illusion groupale, des voies de dégagement sont alors possibles via un requestionnement du cadre de fonctionnement commun.

*Préalablement à la réalisation des Allo-évaluations, les étudiant-es de l'équipe C ont rédigé leur « contrat d'équipe » explicitant l'accord sur des règles de fonctionnement. Ce cadre étant voué à rester silencieux lorsque l'équipe fonctionne bien, il est rapidement sollicité par certains membres de l'équipe C dans la première Allo-évaluation : « La règle de respect des horaires n'est appliquée par aucun membre de l'équipe, moi y compris. L'organisation et la répartition du travail fonctionnaient les premières semaines, mais ne sont plus efficaces à ce jour. »*

L'efficacité des outils de gestion d'équipe, loin d'être admise a priori, se révèle progressivement au regard de l'étudiant-e à mesure que les difficultés se présentent. Les règles communes négociées au départ constituent une base de référence pour le suivi des engagements individuels et collectifs via l'outil des Allo-évaluations. Ce dernier permet à chacun de mesurer à différentes occasions les écarts de comportements entre ce qui est convenu (le contrat), et ce qui se produit dans la réalité perçue par les membres.

*Bien que plusieurs membres aient rapidement dressé le constat des difficultés, les enseignant-es constatent que l'équipe peine à modifier sa dynamique. Les problèmes sont clairement posés à l'écrit, mais rien n'est exprimé à l'oral lors de la séance « Coop » : tous restent muets à la lecture des rapports. Afin de débloquer la situation, les enseignant-es proposent d'organiser une table ronde où chacun-e doit s'exprimer personnellement sur le retour reçu par ses camarades et exposer les actions qu'il envisage en conséquence. Quelques semaines plus tard, lors du workshop, le groupe parvient à réaliser deux prototypes et ce succès est valorisé dans les deuxièmes Allo-évaluations : « Après la discussion que l'on a eue avec les enseignant-es, le groupe semble plus communiquer et cette semaine de workshop en a été l'exemple, tout le monde est plus motivé et l'objectif commun de la réalisation du mobilier de préfiguration a su fédérer toute l'équipe. »*

Dans la plupart des cas, une dynamique d'équipe positive conduit à des projets pertinents et l'intensification des apprentissages qui opère sur le plan humain se reporte également sur le plan technique.

*Les étudiant-es de l'équipe C manifestent dans leur évaluation finale l'apprentissage d'une forme de contrôle de soi et d'acceptation des autres : « Garder mon calme face à la motivation incertaine et la lenteur de certains membres du groupe » ; « Il a surtout fallu faire avec ». Deux d'entre eux expriment par ailleurs une frustration au regard des apprentissages disciplinaires : « J'ai conscience d'avoir appris énormément ce semestre dans la façon de s'organiser, communiquer, mais, pour ma part, je ne suis pas particulièrement satisfaite du travail accompli. J'ai un sentiment de frustration, j'aurais aimé passer plus de temps à développer la conception du projet, et aller jusque dans le détail. Faire autre chose que de manager » ; « En prenant cet enseignement ce semestre, je pensais faire du dessin technique et des projets plutôt liés à l'écoconstruction. L'exercice était différent, j'ai énormément appris, mais c'était moins lié à mes attentes ».*

Ces retours donnent à voir la quantité d'énergie investie par ces étudiant·es pour apprendre là où ils savaient encore trop peu : coopérer en équipe avec des étudiant·es d'horizons divers. En tant qu'enseignant·e, assumer un tel objectif pédagogique signifie de prendre le risque de déplaire en positionnant l'apprentissage là où il n'est pas attendu. À l'échelle des formations, cela traduit la nécessité d'accompagner la prise de conscience enseignante pour susciter le besoin chez nos étudiant·es.

## Conseils de mise en œuvre pratique

Outre le temps à passer qui peut être important, il convient de signaler préalablement que l'accompagnement de la coopération étudiante suppose, pour l'enseignant·e, un déplacement de sa posture d'expert (en architecture) à celle d'accompagnateur (du processus coopératif) (Raucent *et al.*, 2021).

Dans son déroulé, le dispositif pédagogique mis en place s'articule en deux séquences. La première est introductive et vise à aborder les questions à forte dimension subjective par une **approche inductive**, permettant d'emblée aux étudiant·es de formuler des pistes de réflexion à partir de leur expérience. Deux ateliers sont organisés, l'un focalisé sur le **vécu**, l'autre sur les **représentations** :

- l'Île au trésor<sup>11</sup> est une activité permettant à chacun de confronter son vécu subjectif à une perception extérieure du fonctionnement individuel et groupal. Les étudiant·es sont plongés en situation de coopération (résoudre une énigme). À l'issue de l'action, un débriefing est mené par deux étudiant·es observateurs restituant son déroulé ;
- le Photolangage<sup>®</sup> est un atelier permettant d'invoquer et discuter les représentations de chacun sur le travail

<sup>11</sup> Exercice mis à disposition par le Centre de dynamique des groupes et d'analyse institutionnelle : <https://www.cdgai.be/> (consulté le 10.03.2025).

d'équipe. Il est mené à partir d'un dossier de 80 photographies. La consigne propose à chacun d'évoquer, en petit groupe, « ce qui l'attire le plus » et « ce qu'il craint le plus » dans le travail en équipe à partir d'une ou deux photographies choisies.

Ces deux ateliers sont l'occasion d'une première prise de conscience du fonctionnement de chacun et des dynamiques groupales. Ils permettent une première exploration des savoirs acquis et des a priori, une identification inaugurale de points forts et points d'amélioration qui seront amenés à être retravaillés ensuite au cours de l'enseignement par les contenus théoriques et les outils d'accompagnement.

La deuxième séquence est développée sur plusieurs semaines. Elle est centrée sur des savoirs plus opérationnels combinant apports théoriques et activités ciblés sur des thèmes permettant d'objectiver les situations auxquelles les étudiant-es sont/seront confrontés :

- **cours théoriques** sur la dynamique des groupes et les fonctionnements d'équipe dont les principales références ont été reprises dans ce chapitre ;
- élaboration d'un **contrat d'équipe** appuyant une définition collective des critères de l'Allo-évaluation (voir *supra*). Ce travail en amont permet, entre autres, d'expliciter les qualités et compétences apportées par chacun, les objectifs poursuivis ensemble, les règles de conduite à observer et l'anticipation des situations problématiques incluant les mesures de remédiation ;
- **ateliers thématiques**, notamment sur la **communication** et la **gestion des conflits**, combinant apports théoriques, exercices de réflexion sur des cas concrets et jeux de rôle.

Ces apports venant en parallèle du projet, ils sont indispensables pour garder vivace l'attention des étudiant-es sur le processus coopératif autant que sur la tâche à réaliser. C'est

l'objet du suivi régulier, opéré sur toute la durée du processus, via le **dispositif d'Auto-/Allo-évaluation**, qui ponctue à trois reprises le déroulé du semestre (séances « Coop »), complété d'un **feedback externe** – regard enseignant – en cas de régulation nécessaire.

## Conclusion

Travailler en groupe ne va pas de soi. Constituer une équipe au sein de laquelle chacun peut trouver et prendre toute sa place suppose des compétences qui ne sont pas innées, mais que l'on peut acquérir. Elles font cependant rarement l'objet d'enseignements *ad hoc*, notamment en école d'architecture, alors même que le travail d'équipe est quasi consubstantiel de l'exercice du métier d'architecte aujourd'hui.

Au cours des six années de mise en œuvre et d'ajustements, nous avons pu expérimenter l'intérêt d'un cadre pédagogique théorico-pratique fondé sur l'approche psychodynamique des groupes, permettant à chaque étudiant-e d'apprendre quelque chose sur soi et sur son rapport aux autres, tout en évaluant l'impact du processus coopératif sur la qualité du travail mené ensemble, par le biais d'un outil spécifiquement élaboré à cet effet.

Accompagner des étudiant-es dans la construction d'une synergie d'équipe à la fois épanouissante et efficiente, quels que soient leurs profils, leurs horizons, leurs aptitudes socio-relationnelles de départ, est un processus dynamique riche d'apprentissages pour les étudiant-es, mais aussi pour les enseignant-es. Les retours d'évaluation de l'enseignement, majoritairement positifs, témoignent de cette richesse. Cependant, il s'agit également d'une expérience déstabilisante. Nombre d'entre eux soulignent par ailleurs des effets inattendus de l'outil d'Allo-évaluation, par lequel s'éclaire, avant tout, une vision de soi, de ses capacités de remise en

question, d'évolution et d'acquisition de savoirs, de savoirs-faire et de savoirs-être<sup>12</sup>.

Les trois études de cas approfondies montrent que la mise en place d'un cadre pédagogique et d'outils dédiés ne suffit pas en soi, et qu'il peut s'avérer nécessaire dans certaines situations de les compléter ou de les ajuster.

Enfin, la dynamique de l'équipe enseignante elle-même peut être mise à l'épreuve par certaines situations singulières en miroir des dynamiques étudiant-es. Accompagner la coopération des étudiant-es suppose, de la part des enseignant-es, une capacité d'élaboration de ce à quoi ils se trouvent confrontés, individuellement et collectivement. Le maintien du cadre et la capacité d'ajustement créative aux besoins de chaque équipe, et de chaque étudiant-e qui la compose, repose sur la cohérence et la cohésion de l'équipe pédagogique.

En conclusion, nous avons montré les capacités du dispositif pédagogique à soutenir le processus coopératif au sein des équipes étudiantes. Les actions engagent la mise en place, mais aussi le déploiement de la coopération tout au long de l'enseignement, afin que chacun trouve sa place face aux aléas de relations qui gardent, bien évidemment, toute leur humanité et leur subjectivité malgré la focale distanciée proposée par le cadre pédagogique.

<sup>12</sup> Voir note au début du chapitre sur le « s » ajouté à « savoirs ».

Partie 2

**Étendre  
la collaboration  
à distance**



Sandrine Decamps

# 4 Favoriser la collaboration par la diversité des profils d'apprenant·es

## Résumé

Ce chapitre explore l'impact de la diversité des profils d'apprenant·es sur la collaboration dans un dispositif hybride à l'université. Une étude menée auprès de 234 étudiant·es en sciences psychologiques et de l'éducation compare des équipes homogènes et hétérogènes selon leur profil participatif. Les résultats montrent que les équipes mixtes, associées à une scénarisation pédagogique structurée, favorisent l'engagement des profils moins participatifs, renforcent la coordination et soutiennent les apprentissages. Plusieurs leviers pédagogiques émergent : rotation des rôles, différenciation selon les besoins, visualisation des expertises.

La diversité, loin de freiner la collaboration, agit comme un levier pour promouvoir l'inclusion, la coconstruction des savoirs et l'efficacité des dispositifs collaboratifs, en présentiel comme à distance.

## Introduction

Peu de recherches ont abordé les processus psychosociaux susceptibles d'améliorer l'efficacité pédagogique des environnements d'apprentissage en ligne. Or, cette modalité de formation, qui exige de la part de l'apprenant-e une autonomie importante dans la prise en charge de ses apprentissages, peut rapidement engendrer un sentiment d'isolement, voire d'exclusion. En effet, à la distance « objective » (physique et temporelle) à laquelle ce type de formation veut suppléer, vient s'ajouter une distance « subjective », telle que la distance sociale vécue par les apprenant-es (Jézégou, 2022).

Dès lors, pour soutenir les apprenants dans leur processus de formation de manière inclusive, il est essentiel de concevoir des environnements qui prennent en considération leurs caractéristiques individuelles. La participation de l'apprenant-e, sa motivation vers des buts d'apprentissage, ainsi qu'un sentiment d'efficacité personnelle positif (Viau, 2009; Wasylkiw *et al.*, 2020; Charlier, 2022) peuvent, entre autres, être favorisés par le scénario pédagogique, notamment par la mise à disposition d'outils de structuration (tels qu'un tableau de bord) ou encore par un encadrement tutorial humain (entre pairs ou fourni par l'enseignant-e).

La dynamique d'équipe constitue elle aussi un facteur déterminant dans le processus d'apprentissage. La présence sociale que les membres de l'équipe manifestent dans le dispositif de formation en ligne ainsi que le leadership qui permet de répartir de manière plus ou moins partagée les transactions entre équipes sont autant de conditions favorisant la collaboration et l'acquisition de connaissances qui en découle.

Dans ce chapitre, nous étudierons le développement de compétences individuelles en lien avec la dynamique collaborative qui anime les équipes. Pour cela, nous ferons référence à une série de recherches traitant des conditions de

mise en œuvre des activités collaboratives en ligne initiées dans le cadre de recherches doctorales (Temperman, 2013; Decamps, 2014) et poursuivies depuis par d'autres contributions (De Lièvre et Decamps, 2018a et 2018b; De Lièvre *et al.*, 2022). Cela nous permettra de formuler un certain nombre de propositions concrètes pour améliorer les dispositifs collaboratifs en ligne.

## **Le contexte**

Le contexte de l'expérience est celui d'une formation hybride intégrée à un cours universitaire, auquel les étudiant-es (N = 234) participent lors des séances de cours magistraux organisées en auditoire, suivies de travaux pratiques organisés sur une plateforme en ligne (figure 4.1). Ce dispositif de formation s'inscrit dans le cadre d'un cours de « psychologie de l'éducation » qui est donné aux étudiant-es de deuxième année au baccalauréat en sciences psychologiques et éducation à l'Université de Mons. Ce cours a pour objectif d'initier les étudiant-es aux modèles théoriques de l'apprentissage en leur permettant de les expérimenter en situation. Les modèles sont présentés sous la forme de cours théoriques, puis mobilisés à travers des travaux pratiques qui sont organisés en ligne durant une période de dix semaines consécutives. Dans ce contexte de formation universitaire, le nombre d'étudiant-es à encadrer avec des parcours de formation très différents est de plus en plus important: des étudiant-es novices qui s'initient à la discipline côtoient les plus expérimentés, engagés dans un processus de formation continue.



**FIGURE 4.1** Séance de travail avec les étudiant-es. © Photographie Sandrine Decamps.

## Le dispositif pédagogique

Pour la réalisation des travaux pratiques, l'apprentissage collaboratif a été privilégié afin d'encourager une approche active et de permettre à l'apprenant-e de construire ses connaissances grâce aux interactions du groupe. Cette approche combine à la fois l'aspect individuel et réflexif de l'apprentissage avec son ancrage social grâce au travail en groupe.

Selon le principe « *Split Where Interaction Should Happen* » (SWISH) proposé par Dillenbourg et Tchounikine (2007), les tâches sont distribuées de manière à favoriser l'apprentissage résultant des interactions entre étudiant-es tout en leur permettant d'aboutir à une compréhension partagée. En pratique, chaque membre de l'équipe endosse le rôle d'« expert-responsable » pour les modèles d'enseignement-apprentissage qui lui sont assignés. Une rotation des rôles est

prévue tout au long des activités, permettant ainsi à chaque apprenant-e d'explorer l'ensemble des modèles à l'issue des deux sessions collaboratives.

La première activité (Activité 1 – Conceptualisation) a pour objectif de créer une carte conceptuelle collaborative qui synthétise et établit des liens entre les différents concepts. La carte conceptuelle joue ici le rôle d'artefact en ce sens qu'elle organise (et réorganise) le fonctionnement cognitif (Salomon, 1993). En outre, le fait de créer une carte conceptuelle en équipe augmente les confrontations entre les représentations cognitives et aboutit à une représentation commune.

La seconde activité (Activité 2 – Analyse et discussion de cas) est un débat qui s'appuie sur le modèle constructiviste de l'interaction de Gunawardena *et al.* (1997). L'objectif de cette activité est d'utiliser les concepts, les stratégies et les démarches propres à chaque famille de modèles pour l'analyse d'une séquence filmée de formation. Pour favoriser le processus de négociation par la construction mutuelle de la connaissance au sein du forum, plusieurs étapes de négociation sont proposées aux apprenant-es afin qu'ils puissent résoudre les divergences qui existent entre leurs représentations et celles de leurs coéquipiers.

Ces deux activités collaboratives visent le développement de plusieurs compétences, dont celles liées aux processus cognitifs (traitement et structuration de l'information à travers la synthèse comparative et l'élaboration de cartes conceptuelles collaboratives; application et transfert des connaissances au moment d'analyser des séquences de formation, etc.). De plus, ces activités font également appel aux compétences métacognitives. Celles-ci sont développées lorsque l'apprenant-e, à l'entrée de la formation, définit son propre profil (son style d'apprentissage, son sentiment d'efficacité personnelle et sociale, ses objectifs motivateurs...) et qu'il se soumet aux tests de connaissances avant et après la formation (pré et post-test). Il remplit ensuite les

questionnaires d'opinion, lui permettant de commenter l'expérience vécue tout au long des apprentissages. Ces différentes activités aident l'élève à mieux comprendre ses propres mécanismes cognitifs et à confronter ainsi « ce qu'il sait de sa façon de savoir » aux modèles et conceptions qui lui ont été présentés dans le cours théorique.

En résumé, ce dispositif favorise le développement de l'apprentissage collaboratif en offrant la possibilité aux apprenant-es d'expérimenter ses différentes dimensions. Ils sont amenés à participer à des activités variées, conçues à partir de scripts qui favorisent l'apprentissage distribué (répartition des familles au sein de l'équipe), la gestion des conflits sociocognitifs (négociation du sens sur le forum) et la construction d'une mémoire externe de groupe (développement du système de la mémoire transactive par l'élaboration d'un profil d'équipe sous la forme d'une carte conceptuelle).

## La problématique

L'apprentissage collaboratif efficace n'est pas toujours facile à mettre en place, en particulier lorsque les interactions doivent se dérouler à distance. Dans une équipe, chaque membre évalue ses pairs en fonction de la perception qu'ils ont de leurs compétences et de leurs capacités. En plus de la distance géographique s'ajoute la distance sociale. Il peut y avoir un manque de confiance entre les membres d'une équipe, une répartition inégale des responsabilités ou encore une absence de coordination. Ces facteurs peuvent entraîner des conflits au sein de l'équipe, ce qui affecte la qualité des apprentissages (Lison et Denis, 2021; Papi *et al.*, 2022).

À l'inverse, dans un contexte plus favorable, la collaboration en ligne peut favoriser la motivation et l'engagement (Fenouillet, 2019). Les membres d'une équipe peuvent s'entendre sur une répartition équitable des responsabilités cognitives reliées à la tâche, chacun étant spécialisé dans

un domaine différent. De cette façon, chaque équipe possède collectivement les informations nécessaires à la résolution de la tâche. Chacun peut de cette façon accéder à une sorte de mémoire externe, comme il le ferait pour ses propres connaissances. Ainsi, l'équipe possède son propre système de traitement de l'information, qui complète et soutient celui des individus qui la composent (Michinov et Michinov, 2013).

Pour caractériser le développement de la mémoire transactive au sein d'une équipe, Moreland et Myaskovsky (2000) ont identifié trois composantes essentielles : la spécialisation, la coordination et la crédibilité.

La spécialisation correspond à la connaissance qu'un individu a des expertises de ses coéquipiers. Elle permet à l'équipe d'utiliser efficacement la connaissance partagée puisque, à chaque fois que les membres de l'équipe font état de leurs connaissances respectives dans un domaine particulier, ils élargissent ainsi le champ de connaissances totalisées par l'ensemble de l'équipe (Lewis, 2003). La spécialisation mène généralement à une meilleure gestion des informations et à moins de redondances. Elle permet aussi d'accéder à un plus vaste éventail d'expertises au sein de l'équipe (Hollingshead, 1998).

La coordination, quant à elle, correspond au fait que les membres d'une équipe puissent travailler efficacement ensemble, sans qu'il y ait de confusion ou d'erreurs. Elle se traduit par une meilleure communication. Cela exige un effort d'explicitation de la part des équipiers pour planifier et coordonner leurs actions (Austin, 2003). Toutefois, lorsque le système de mémoire transitive est bien développé, le besoin d'expliquer la façon de se coordonner se réduit. Les membres de l'équipe étant familiers avec les forces et les faiblesses de leurs collègues, ils peuvent anticiper leurs réactions et adapter leur organisation en conséquence (Wegner, 1995). Enfin, la crédibilité repose sur les deux premières composantes. Il s'agit du degré de confiance que s'accordent les membres

de l'équipe quant aux tâches à accomplir, et plus particulièrement quant à l'exactitude et à la pertinence des connaissances qu'ils fournissent à l'équipe (Lewis, 2003).

A priori, dans un dispositif d'apprentissage collaboratif, les interactions entre apprenant-es peuvent constituer une perte de temps susceptible de provoquer un découragement. Toutefois, lorsque le système de mémoire transactive est bien développé, les coéquipiers identifient plus facilement qui contacter pour quelle tâche, ce qui rend les échanges plus efficaces et mieux coordonnés. L'équipe peut aussi mieux planifier son travail (Moreland et Myaskovsky, 2000). À cet effet, plusieurs études montrent que la mémoire transactive permet un accès plus rapide à une quantité plus importante de connaissances, qu'elle facilite les processus d'intégration des informations (Cannon-Bowers et Salas, 2001) et qu'elle améliore les processus décisionnels (Stasser *et al.*, 1995). Elle influence également la perception de l'efficacité des membres de l'équipe, le sentiment de satisfaction et l'identification aux autres membres de l'équipe (Michinov, 2008). Plus récemment, des recherches ont également examiné divers facteurs contextuels qui influencent le développement du système de mémoire transactive et la performance des équipes. Par exemple, des facteurs tels que l'efficacité du leadership, le capital humain de l'équipe et la diversité informationnelle et de genre peuvent avoir des impacts significatifs sur le développement du système de mémoire transactive (Bachrach *et al.*, 2019; Lin *et al.*, 2021).

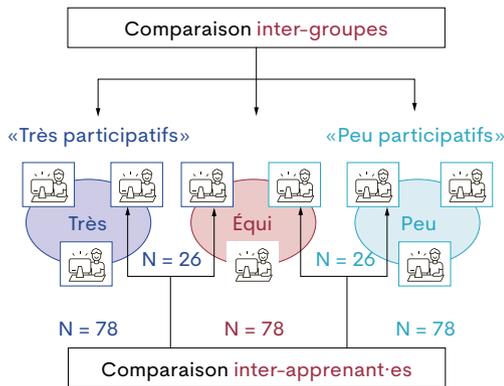
## La méthodologie

Dans nos précédentes recherches (Decamps, 2008; Decamps et Depover, 2012), nous avons déjà pu observer que le profil d'un-e apprenant-e qui détermine lui-même son profil comme étant plutôt « participatif » constitue un indicateur relativement fiable de son engagement dans les discussions

du forum d'équipe, mais aussi de ses performances d'apprentissage et du développement du système de la mémoire transactive de l'équipe (Michinov et Michinov, 2013).

Nous avons donc demandé aux apprenant-es de répondre à un questionnaire issu du Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales (GRSLSS) (Grasha, 2002), afin d'identifier, dès le début de la formation, leur profil d'apprenant-e en matière de participation. Nous avons ensuite utilisé ce coefficient de participation comme indice de référence pour constituer trois groupes expérimentaux: deux groupes témoins composés d'équipes au style participatif homogène: «Très participatifs» (G1, N = 78) et «Peu participatifs» (G2, N = 78); et un groupe expérimental (G3, N = 78) constitué d'équipes hétérogènes regroupant chacune trois apprenant-es aux coefficients de participation contrastés, allant de «Très participatifs» à «Peu participatifs».

La figure 4.2 illustre les deux niveaux d'analyse que nous avons considérés: la comparaison inter-groupes et la comparaison inter-apprenant-es au sein de ces groupes.



**FIGURE 4.2** La constitution des groupes expérimentaux.

Les deux groupes témoins «Très participatifs» (G1) et «Peu participatifs» (G2) ainsi constitués se caractérisent par des profils d'apprenant·es très différents au niveau de la dimension participative, mais aussi en ce qui concerne l'estime de soi et les objectifs motivationnels. Les apprenant·es qui se disent «Très participatifs» (G1) se caractérisent par un score plus élevé à l'échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle et sociale, par une motivation plutôt centrée sur des objectifs de maîtrise, et un profil orienté vers la collaboration. À l'opposé, les apprenant·es qui s'estiment a priori «Peu participatifs» (G2) se caractérisent par une motivation principalement orientée par des buts d'évitement et par un profil plutôt «fuyant».

Pour établir ces comparaisons, nous avons eu recours à une analyse multiniveau qui permet de traiter des données présentant une structure hiérarchique (Bressoux, 2007). Le plan expérimental compare l'effet de la constitution d'équipes entre différents groupes contrastés (homogènes versus hétérogènes) sur les trois variables dépendantes que sont les performances, la mémoire transactive et la participation des apprenant·es.

## Les résultats

L'analyse des résultats se centre sur les deux dimensions que sont la composition des équipes (homogène ou hétérogène) et la scénarisation pédagogique des activités collaboratives.

### L'effet lié à la constitution des équipes

Les résultats présentés dans le tableau 4.1 montrent que la condition d'hétérogénéité, qui regroupe des apprenant·es au profil participatif contrasté (G3), est favorable aux étudiant·es qui se disent a priori moins participatifs. Cela favorise le développement du système de mémoire transactive de

l'équipe ( $p. = ,006$ ), augmente la participation des étudiant-es ( $p. = ,009$ ) et améliore leurs performances d'apprentissage ( $p. = ,040$ ).

**TABLEAU 4.1** Les effets liés à la constitution des équipes hétérogènes (G3) comparativement aux équipes homogènes (G1 et G2) sur les performances, la mémoire transactive et la participation.

	Constitution des équipes	
	Équipes « <b>Homogènes – Peu participatifs</b> » (G2) Équipes « <b>Hétérogènes</b> » (G3)	Équipes « <b>Homogènes – Très participatifs</b> » (G1) Équipes « <b>Hétérogènes</b> » (G3)
Mémoire transactive	$p. = ,006$	NS [= la valeur de p est non significative]
Participation	$p. = ,009$	NS
Performances	$p. = ,040$	NS

L'évolution positive du système de mémoire transactive se manifeste par une meilleure perception de la coordination au sein de l'équipe : les apprenant-es des équipes hétérogènes accordent une plus grande confiance à leurs coéquipiers ( $p. = 0,027$ ) et ils reconnaissent une plus grande spécialisation dans les tâches qui leur sont attribuées ( $p. = 0,001$ ).

En parallèle au développement du système de mémoire transactive, nous avons aussi constaté que les apprenant-es « peu participatifs » issus des équipes hétérogènes (G3) participent significativement aux discussions dans le forum d'équipe. Les interventions de ces équipes sont davantage centrées sur le processus de régulation épistémique ( $p. = 0,014$ ). Cette coélaboration des connaissances est liée à l'appropriation des concepts développés dans le cours.

Dans une optique inclusive, il est possible de conclure que la constitution d'équipes hétérogènes et l'analyse du profil participatif des apprenant-es favorisent les interactions

collaboratives dans un dispositif de formation en ligne. Cette condition est particulièrement favorable aux apprenant-es « peu participatifs », sans défavoriser pour autant les apprenant-es « très participatifs ».

Ces résultats corroborent en partie ceux de Dupriez et Draelants (2004), qui ont établi que les apprenant-es rencontrant des difficultés d'apprentissage peuvent être pénalisés lorsqu'on les regroupe dans des classes homogènes. De façon similaire, Bourgeois et Nizet (1997) soutiennent que l'hétérogénéité au sein d'un groupe visant à collaborer favorise la décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue et, par conséquent, améliore ses apprentissages.

### L'effet lié à la scénarisation pédagogique

La scénarisation pédagogique des activités collaboratives a également un impact positif sur les performances d'apprentissage et le système de mémoire transactive des apprenant-es. Tous deux évoluent de manière positive et significative (tableau 4.2).

**TABLEAU 4.2** Les effets liés à la scénarisation pédagogique des activités collaboratives.

	Activités collaboratives Conceptualisation (Activité 1) Analyse et Discussion de cas (Activité 2)
Mémoire transactive	p. = ,000
Participation	NS
Performances	p. = ,010

Concernant les performances d'apprentissage, la progression en matière de gain relatif durant la formation est plutôt faible (20,2% pour le QCM pré et post-test). Toutefois, cette

progression est significative ( $p = ,010$ ) pour tous les apprenant-es.

L'analyse du système de mémoire transactive montre également une progression positive dans la deuxième activité collaborative par rapport à la première. Le développement du système de mémoire transactive témoigne du fait que les coéquipiers ont pu repérer les analogies entre le contenu des deux activités collaboratives (processus d'encodage analogique). Ils ont aussi pu partager des informations et des connaissances de haut niveau d'intégration (processus d'induction collective). Lorsque ces deux processus sont actifs, l'apprentissage en équipe et le transfert des connaissances s'en trouvent facilités.

Plus précisément, la perception des équipes de leur capacité à se coordonner s'est améliorée d'une activité à l'autre (+ 61,32%;  $p = ,000$ ). Cela signifie que, dans le cadre de la première activité collective (Activité 1 – Conceptualisation), l'expérience collaborative a été capitalisée. Elle influence en effet favorablement les perceptions que les membres d'une équipe ont de leur capacité à se coordonner pour réaliser la seconde activité (Activité 2 – Analyse et Discussion de cas). De plus, la distribution des apprentissages et la rotation des rôles qui l'accompagnent ont une influence positive sur la spécialisation au sein d'une équipe (Ducarme *et al.*, 2021). Le script collaboratif proposé dans le cadre de ces deux activités collectives semble donc favoriser la collaboration entre les équipes parce que chacun des apprenant-es peut développer son expertise dans un domaine différent.

Si la scénarisation des activités permet aux apprenant-es d'acquérir des connaissances et de développer un système de mémoire transactive par la coordination et la spécialisation entre équipes, il faut encore établir si l'évolution de la mémoire transactive influence les performances d'apprentissage de tous les apprenant-es, y compris ceux qui présentent initialement un profil peu participatif. À ce sujet, plusieurs études montrent

qu'entraîner les étudiant-es à collaborer favorise le développement de la mémoire transactive, qui augmente les performances collectives (Liang *et al.*, 1995). Elles indiquent aussi que cette mémoire se construit par l'interaction et les échanges dans une équipe. Toutefois, comme le soutiennent Michinov et Michinov (2009), la spécialisation seule serait responsable de l'amélioration des performances du groupe au fil du temps, la perception de la coordination et de la crédibilité jouant quant à elles un rôle secondaire dans l'acquisition des connaissances. Les résultats de cette recherche nous permettent de confirmer que les apprenant-es ayant participé à des équipes se spécialisant davantage ont obtenu de meilleurs résultats.

## **Conseils de mise en œuvre pratique**

À partir des résultats obtenus dans cette recherche, nous formons quatre pistes applicables lors de la conception d'activités collaboratives en ligne.

### **Assigner des rôles pour distribuer les apprentissages**

La raison d'être des apprentissages en équipe est incontestablement l'intégration de chaque apprenant-e et de sa contribution constructive. Pour favoriser les interactions et une compréhension partagée entre apprenant-es, il est intéressant de mettre en place un dispositif pédagogique reposant sur l'assignation et la rotation des rôles entre les membres d'une équipe tout au long du processus d'apprentissage. L'attribution des rôles, comme l'utilisation de jeux de rôles pour déterminer des fonctions et des responsabilités (Ducarme *et al.*, 2021), permet de répartir la charge cognitive. En outre, la rotation des rôles donne l'assurance que chaque participant-e en a joué un significatif dans le déroulement global des activités.

En complément au dispositif pédagogique mis en œuvre dans cette recherche, il est également possible de favoriser l'équilibre dans la participation en appliquant un protocole d'interaction prédéfini de prise de parole circulaire (Fuks *et al.*, 2006). Les protocoles incluant des rôles applicatifs tels que « théoricien » ou encore « synthétiseur » permettent également de réguler la participation (De Wever *et al.*, 2005; Temperman et De Lièvre, 2009).

D'une autre manière, les outils métacognitifs servant à visualiser les caractéristiques de la participation peuvent également stimuler une répartition spontanée des tours de parole entre les acteurs. Cette dynamique peut s'effectuer directement par l'autorégulation ou avec l'intervention d'un tuteur (Jermann, 2004; Temperman, 2013).

### Équilibrer les équipes en favorisant leur hétérogénéité

Composer des équipes hétérogènes pour équilibrer les profils des apprenant-es influence positivement le développement du système de la mémoire transactive, ainsi que l'acquisition des connaissances. En effet, les résultats de notre étude montrent que la constitution d'équipes équilibrées, sur la base du profil participatif, favorise le développement du système de mémoire transactive et, en particulier, la perception que les membres de l'équipe ont de la spécialisation de leurs compétences et de la confiance qu'ils leur accordent. Ce bénéfice concerne directement l'apprenant-e qui se décrit à l'entrée de la formation comme étant « peu participatif » et qui, en cours de formation, développe un sentiment de confiance plus important envers ses coéquipiers lorsqu'il fait partie d'une équipe au profil hétérogène. D'autres auteurs ont montré que la composition équilibrée des groupes favorisant l'entraide entre pairs (Lai et Law, 2006) renforce l'idée qu'il faut gérer les apprenant-es engagés dans une formation à distance

en tenant compte de certains paramètres, dont celui de former des groupes (Henri et Basque, 2003).

### Différencier pour susciter une démarche contributive de la part de chaque apprenant·e

Il peut également être pertinent de concevoir des scénarios pédagogiques tenant compte du profil des apprenant·es. Pour les apprenant·es qui se décriraient eux-mêmes comme « peu participatifs » dans un dispositif d'apprentissage, un encadrement plus dirigé doit être proposé afin qu'ils soient incités à participer régulièrement aux activités d'apprentissage. Cet encadrement consiste à fournir un certain nombre d'outils d'accompagnement, aussi bien technopédagogiques que socioaffectifs.

Dans cette étude, nous avons pu observer qu'une constitution équilibrée de l'équipe associée à un forum d'équipe structuré en étapes permet à ces apprenant·es qui se caractérisent, au début, comme « peu participatifs » d'apporter une contribution significative au processus de coconstruction des connaissances. Quant aux apprenant·es « très participatifs », ces conditions les incitent à concentrer davantage leurs interventions sur la validation des productions de leurs coéquipiers.

D'autres facteurs peuvent aussi être pris en compte pour favoriser la différenciation pédagogique. Par exemple, l'étude de Temperman (2013) montre que le rôle d'organisateur est celui qui mobilise le plus les apprenant·es. Ce rôle pourrait être attribué, au moment précis de la formation, aux apprenant·es « peu participatifs », dans le but de susciter chez eux une plus grande mobilisation que celle qu'ils manifestent lorsque leur travail est individuel.

De la même façon, un tutorat entre pairs pourrait être mis en place tout au long de la formation et associer un apprenant·e « très participatif » et un apprenant·e « peu participatif ».

Les rôles des participant-es pourraient alors être attribués (théoricien-synthétiseur ou organisateur-synthétiseur), ce qui favoriserait une interdépendance positive entre eux.

Enfin, des dispositifs d'apprentissage personnalisé (Sauvé, 2014) prenant en compte le profil personnel de l'apprenant-e à son entrée dans la formation, son rythme d'apprentissage, ses modes d'apprentissage, ses aptitudes et sa motivation à apprendre lui permettent de mieux cibler les stratégies d'apprentissage requises pour sa réussite et de lui proposer des outils d'aide adaptés à ses besoins.

### Développer des outils de visualisation des tâches

Notre dernière proposition s'appuie sur les recherches sur le système de mémoire transactive, qui soulignent la nécessité de créer des outils de visualisation de la dynamique de groupe (Sanchez et Luengo, 2023). Ces outils visent à offrir aux membres d'un groupe une vision commune de la situation (convergence), ainsi qu'un aperçu de la complémentarité de leurs expertises (différenciation). Michinov et Michinov (2013, p. 20) proposent par exemple la mise en place d'un système de visualisation « qui met en relation une liste de tâches à effectuer avec les expertises requises pour les réaliser et les personnes-ressources susceptibles de posséder ces expertises ou les ayant déjà mises en œuvre par le passé ». Comme l'indiquait déjà Navarro (1991), il est essentiel de fournir des outils permettant le partage d'informations sur les paramètres de la tâche (*workspace*) et sur les personnes (*person space*). Cet outil de visualisation pourrait alors s'apparenter aux arbres de connaissances (Authier et Lévy, 2017), qui ont pour particularité de rendre visible la multiplicité organisée des savoirs et des compétences d'une communauté sans pour autant niveler la singularité des personnes. Pour enrichir cet arbre de connaissances, un système d'e-portfolios collaboratifs accompagnerait les apprenant-es tout au long de leur

formation et permettrait de regrouper en un seul endroit toutes les preuves des compétences acquises afin de les partager. Ce dispositif pourrait être complété par un tutorat distribué entre pairs. Cela permettrait aux participant-es les moins impliqués d'être soutenus au sein même de la communauté d'apprentissage par des apprenant-es plus avancés. Enfin, en s'appuyant sur les avancées de l'intelligence artificielle générative, une étude récente a révélé qu'un agent conversationnel animé (ACA), représenté par un personnage virtuel interactif utilisant des styles de leadership transformationnel ou transactionnel, peut efficacement aider les équipes à renforcer leur système de mémoire transactionnelle (Biancardi *et al.*, 2021). Ces outils ouvrent des perspectives inédites de collaboration en co-intelligence avec les humains, favorisant de nouvelles dynamiques de travail et d'innovation (Mollick, 2024).

## Conclusion

L'apprentissage collaboratif constitue donc une approche pédagogique qui peut être enrichie par la prise en compte de la diversité des profils d'apprenant-es. Nos recherches montrent l'importance de considérer les différences individuelles au moment de concevoir des dispositifs de formation, que ce soit en ligne ou en présentiel. Les environnements virtuels permettent de surmonter certaines contraintes géographiques, tout en offrant des outils numériques facilitant l'interaction et la visualisation des concepts. En revanche, les interactions en face-à-face peuvent renforcer la dynamique de groupe et les échanges informels, souvent essentiels à l'apprentissage collectif.

La collaboration entre apprenant-es avec différents profils favorise la création d'une mémoire transactive efficace, améliore les performances d'apprentissage et augmente la participation dans les équipes, qu'elles soient connectées virtuellement ou réunies physiquement. La diversité n'est pas

un obstacle, mais plutôt un atout précieux pour l'apprentissage collaboratif. Elle favorise la décentration des individus par rapport à leurs propres perspectives, ce qui entraîne un enrichissement mutuel et une meilleure compréhension des concepts.

Pour exploiter pleinement le potentiel de la diversité des profils dans l'apprentissage collaboratif, nous proposons de mettre en place des stratégies pédagogiques adaptées, telles que la rotation des rôles, l'assignation de tâches spécifiques, et l'utilisation d'outils de visualisation, autant dans les salles de classe que sur les plateformes numériques. Ces approches encouragent l'équité, l'entraide, et créent un cadre inclusif où chaque participant-e contribue activement au développement collectif. En somme, la diversité des profils d'apprenant-es et l'apprentissage collaboratif sont des leviers essentiels pour une éducation innovante et inclusive. Elles offrent des opportunités d'enrichissement mutuel, de développement de compétences socioaffectives, et d'amélioration des performances académiques. En intégrant cette diversité de manière réfléchie dans nos pratiques pédagogiques, il est possible de créer des environnements d'apprentissage dynamiques, équitables et favorisant le développement individuel et collectif.



Cécile Mathou

# L'apprentissage collaboratif international en ligne: une revue de littérature

5

## Résumé

Le développement de compétences transversales est un enjeu important de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Parmi elles, les compétences dites interculturelles résultent notamment de la collaboration entre étudiant-es provenant de contextes géographiques et culturels différents. Ce chapitre aborde un dispositif particulier, l'apprentissage collaboratif international en ligne ou *Collaborative Online International Learning* (COIL), qui se distingue par sa visée centrale de collaboration aussi bien entre enseignant-es qu'entre étudiant-es, favorisant le dialogue interculturel. Quelles tâches sont assignées aux étudiant-es? Quelles activités spécifiques sont mises en œuvre? Et quelles variations observe-t-on dans les apprentissages réalisés, selon le type de tâches et le design des activités? En s'appuyant sur un premier état des lieux de la littérature, ce chapitre met en exergue plusieurs facteurs qui favorisent l'efficacité de tels dispositifs.

## Introduction

L'internationalisation de l'enseignement supérieur a connu une forte accélération au cours des dernières décennies, s'appuyant en priorité sur la mobilité des étudiant·es à l'étranger. Un enjeu important de ces expériences de mobilité est de renforcer l'employabilité des diplômé·es, car elles offrent l'opportunité de développer diverses compétences, notamment des compétences non académiques, dites transversales ou encore *soft skills* en anglais (Brandenburg *et al.*, 2014; Souto-Otero *et al.*, 2019). Certaines sont des compétences sociales, car elles impliquent le rapport à l'autre, et interindividuelles, car elles se réfèrent aux comportements à l'égard des autres (Morlaix et Nohu, 2019). C'est le cas notamment des compétences interculturelles. Elles ne se limitent pas à la maîtrise d'une langue de communication, mais permettent de mieux comprendre les modes de fonctionnement et de pensée de personnes issues d'aires culturelles différentes, et de développer de nouvelles attitudes et de nouveaux schèmes de pensée en éduquant à la compréhension de questions globales (Cosnefroy, 2020).

Jusqu'à récemment, le développement des compétences interculturelles dans l'enseignement supérieur était envisagé principalement à travers la mobilité physique. Avec l'internationalisation «à domicile» (Beelen et Jones, 2015), les expériences de mobilité à l'étranger ne sont plus les seules occasions pour les étudiant·es d'acquérir ces compétences. L'internationalisation à domicile est définie comme «l'intégration intentionnelle et planifiée de dimensions internationales et interculturelles dans le curriculum formel et informel pour tout le corps étudiantin, dans leur environnement d'apprentissage domestique» (*ibid.*, p. 69).

Les développements technologiques rapides, l'impact de la pandémie, mais aussi l'évolution plus générale des besoins et demandes des étudiant·es en faveur de modalités d'enseignement et d'apprentissage plus flexibles, ont favorisé l'essor

et la visibilité de ces formes plus diversifiées d'internationalisation, tout en renforçant la nécessité de développer un corpus de connaissance solide à leur égard (Caron et Muscanell, 2022 ; De Wit et Hunter, 2015 ; Jeannin et Brassier-Rodrigues, 2021).

Le format COIL (*Collaborative Online International Learning*) ou « apprentissage collaboratif international en ligne » est à cet égard un format particulièrement intéressant d'internationalisation à domicile. Il se distingue d'autres modalités, par la visée explicite et centrale de collaboration aussi bien entre enseignant-es qu'entre étudiant-es, qui s'enrichissent mutuellement des approches et des expériences de chacun-e. Un COIL implique généralement la création d'équipes multiculturelles composées d'étudiant-es des deux établissements qui se connectent en ligne pour travailler ensemble, généralement par groupes. Le dialogue interculturel est une finalité centrale du COIL.

Mais quelles tâches sont assignées à ces groupes d'étudiant-es ? Quelles activités spécifiques sont réalisées par les participant-es, et quelles variations observe-t-on dans les apprentissages réalisés, selon le type de tâches et le design des activités ? Ces questions centrales, pour comprendre ce qui fait la spécificité et l'efficacité des COIL, sont encore trop peu examinées de façon systématique. Si d'autres facteurs centraux dans la réussite des COIL ont été investigués (relations entre enseignant-es, entre enseignant-es et étudiants-es, contexte institutionnel, facteurs intra-individuels liés à la motivation ou au développement préalable de compétences linguistiques, voire interculturelles), les aspects méthodologiques liés aux tâches assignées et au design des activités en classe ont reçu beaucoup moins d'attention (O'Dowd et Ritter, 2006). De façon plus générale, les données d'enquêtes sur les modalités et les impacts de ces nouvelles formes d'internationalisation « à domicile » sont encore très rares (Cosnefroy, 2020).

Cette revue de littérature a pour objectif d'apporter de premiers éléments de réponse d'après des recherches existantes. S'appuyant sur la littérature scientifique publiée principalement dans des revues anglophones, ce chapitre retrace tout d'abord la genèse des COIL et leurs spécificités par rapport à d'autres formes d'internationalisation. Il examine ensuite la question du type d'activités collaboratives réalisées dans les COIL, et met en exergue certaines caractéristiques clés en matière de design de ces activités collaboratives ayant un effet sur les acquis d'apprentissage, en particulier les apprentissages interculturels. Enfin, il souligne en conclusion les éléments qui mériteraient d'être approfondis par de futures recherches sur les approches COIL.

## Les éléments méthodologiques

Il n'existe pas de termes uniformes utilisés pour décrire les échanges internationaux virtuels et la variété des activités qu'ils englobent. Dans la recherche, plusieurs termes sont utilisés, notamment échange virtuel international, mobilité virtuelle, télécollaboration, et échange interculturel en ligne. L'apprentissage international collaboratif en ligne (COIL) est considéré comme un modèle spécifique d'échange virtuel international, mais les deux termes sont parfois utilisés comme synonymes. L'hétérogénéité dans la terminologie employée et les traductions variables d'une langue à l'autre rend toute revue de la littérature difficile.

Bien que la littérature dans ce domaine soit encore émergente, un certain nombre de chercheur·es et d'organisations ont commencé à développer un corpus de recherche qui éclaire notre compréhension des échanges virtuels internationaux (Kastler, 2020). Bon nombre des travaux existants sont des études de cas qui fournissent des comptes rendus descriptifs de la mise en œuvre d'un COIL, mais qui ne sont pas destinées à être généralisées. La plupart des recherches publiées

le sont par des enseignant-es de l'enseignement supérieur qui utilisent les COIL en tant que nouvelle approche pédagogique au sein de leur enseignement. De nombreux articles font état de certains éléments des COIL qui auraient un impact plus ou moins significatif; cependant, ces éléments sont rarement étudiés en tant que tels dans le dispositif de recherche.

Un grand nombre des échanges qui ont été étudiés ont eu lieu entre les États-Unis et des partenaires européens (Kastler, 2020). L'approche et le terme même ayant été formalisés par le centre COIL de la State University New York (SUNY), ce sont souvent des chercheurs nord-américains qui se sont emparés de cette question, même si nombre de publications sont cosignées par les enseignant-es des universités partenaires dans le reste du monde. Quatre chercheur-es ont publié abondamment sur le thème de l'échange virtuel et des COIL, en particulier: Jon Rubin (SUNY), Robert O'Dowd (Université de León), Sarah Guth et Francesca Helm (Université de Padoue). Une partie de leur travail est mobilisée dans le présent chapitre.

Le présent chapitre est un premier état des lieux de la littérature publiée sur ce sujet, avec une focale sur les activités d'apprentissage proposées aux étudiant-es. Nous avons privilégié les articles publiés à partir de 2010 qui mentionnaient explicitement l'approche COIL, avec en priorité les synthèses, recherches descriptives à grande échelle, mais aussi des articles susceptibles d'éclairer les obstacles et leviers dans le design et le déroulement des activités collaboratives mises en œuvre. À ces articles ont été ajoutés un numéro spécial de 2021 de la revue *RIPES* (lancé à la suite du 4<sup>e</sup> colloque anglophone *International Teaching Forum* organisé en 2019) ainsi qu'un ouvrage (*L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes?*) publié en 2020 afin d'intégrer à la réflexion des travaux issus de la recherche francophone. Dans la suite de ce chapitre, nous présentons les éléments saillants de ce corpus, pouvant éclairer notamment les activités collaboratives réalisées par les étudiant-es.

## L'apprentissage collaboratif international en ligne : genèse, développements et spécificités

Jusqu'au milieu des années 2000, le développement de la compétence interculturelle en éducation supérieure était envisagé principalement à travers la mobilité physique, et les tentatives d'utiliser la technologie pour des échanges interculturels en ligne étaient restées limitées. Ce sont d'abord les enseignant-es de langues qui virent le potentiel pour leurs étudiant-es de dialoguer avec des personnes autochtones situées à l'étranger, et qui commencèrent à utiliser le terme télécollaboration (Desoutter et Martin, 2018). En Europe, celui de mobilité virtuelle était mis de l'avant dans le nouveau programme Erasmus+ dès 2014 pour contraster avec la mobilité physique (European Commission, 2015). En Amérique du Nord, on adoptait plutôt le terme *Globally Networked Learning*, puis celui de *Virtual Exchange* que O'Dowd (2019) décrit comme un terme générique couvrant diverses approches d'enseignement et d'apprentissage en ligne qui se concentrent sur les interactions entre participant-es. Le format COIL ou « apprentissage collaboratif international en ligne » s'est développé au cours des années 2000. Initialement rattaché au centre COIL de la SUNY, ce terme fut ensuite adopté pour désigner plus largement des enseignements en ligne, conçus et enseignés conjointement (Rubin et Guth, 2015, 2023; SUNY COIL Centre, 2014).

Le COIL se distingue par la visée centrale de collaboration aussi bien entre enseignant-es qu'entre étudiant-es. Les termes de l'acronyme COIL mettent explicitement en évidence l'absence de l'approche, c'est-à-dire l'apprentissage collaboratif et interculturel (Hackett *et al.*, 2023). Les enseignant-es de deux universités (ou plus) de pays différents coconçoivent et coenseignent tout ou partie d'un cours sur une période donnée. Les étudiant-es des différents pays participent au cours,

tout en restant inscrit-es et en obtenant des crédits dans leur propre établissement universitaire, à la suite de l'évaluation généralement réalisée par leurs propres enseignant-es (Rubin et Guth, 2023). Le COIL réduit ainsi la complexité administrative des accords institutionnels.

La plupart du temps, une partie seulement de l'enseignement est « mutualisée », par exemple sous forme de module de quelques semaines pendant le cours. Il y aura donc des parties communes (en ligne, et potentiellement données en coenseignement) et d'autres qui vont être couvertes par chaque enseignant-e de son côté. Les contenus spécifiques à chaque enseignement peuvent ainsi être très divers d'une institution à l'autre (par exemple, discipline, approche théorique) et ainsi renforcer la richesse des échanges et favoriser la complémentarité et le coapprentissage entre pairs. En cela, un COIL se distingue d'autres formats de mobilité virtuelle comme les *Blended Intensive Programmes* (BIP) introduits dans le programme Erasmus+ 2021-2027. Outre le fait que les BIP combinent une période d'enseignement en ligne avec une courte période de mobilité physique, ils consistent en un programme d'enseignement formant un tout, devant être suivi dans son ensemble par le groupe de participant-es et donnant lieu à l'octroi de crédits.

L'interculturalité est au cœur du COIL. Le développement d'une « conscience » et de compétences interculturelles passe par des interactions directes entre pairs situés dans des lieux géographiquement et culturellement distants (Appiah-Kubi et Annan, 2020). Ce dispositif est donc particulièrement intéressant pour enrichir l'apprentissage disciplinaire dans des domaines où la prise en compte d'autres perspectives (ancrées dans des contextes géographiques, politiques, économiques et culturels différents) est essentielle. Les étudiant-es sont sensibilisés à des problématiques globales, à des approches pluralistes, et à la nécessité de réfléchir à la façon dont on perçoit et dont on est perçu par « les autres » (De Wit,

2016). L'approche COIL est sous-tendue par une conception « située » des apprentissages, définis comme « des ensembles de pratiques qui sont considérées comme appropriées dans un espace socioculturel particulier » (Molinari *et al.*, 2021, p. 45).

Alors que la collaboration nord-sud subordonne souvent la relation aux besoins et aux intérêts du Nord, l'approche COIL vise à poursuivre des objectifs mutuellement bénéfiques, ainsi que le transfert de connaissances (de la Garza et Maher, 2022). Il s'agit en effet d'un format d'enseignement en réseau « où aucune université ne peut réussir sans l'implication directe des partenaires internationaux » (Rubin, 2016, p. 78), qui doivent néanmoins rester indépendants afin que l'engagement implique un changement de perspective. L'objectif n'est pas d'exporter des connaissances, comme c'est le cas avec les cours en ligne ouverts et massifs (MOOC), mais plutôt « d'emmener les passagers dans un sens et dans l'autre pour explorer les cultures de chaque rive, en apprenant la valeur des différences trouvées sur ces rives » (*ibid.*). Ainsi, on peut, à l'instar de Rubin et Guth (2015), concevoir le COIL non pas comme une technologie ou une plateforme, ni comme une méthodologie, mais comme un paradigme d'enseignement et d'apprentissage visant à développer la conscience interculturelle.

La littérature met en avant la diversité de compétences que la participation à un COIL permet de développer chez les étudiant-es (Appiah-Kubi et Annan, 2020; Leask, 2009; Oenbring et Gokcora, 2022; SUNY COIL Centre, 2014; Vahed et Rodriguez, 2021). Outre les compétences collaboratives, linguistiques et numériques acquises grâce aux travaux de groupes et aux interactions en ligne, ce sont les compétences interculturelles, l'ouverture au monde et la sensibilisation aux grands enjeux mondiaux qui prédominent. Ces compétences découleraient du dialogue et de la confrontation de points de vue avec des personnes situées dans des

contextes géographiques et culturels différents. Mais communication et interactions ne sont pas synonymes d'apprentissage interculturel. Comme le souligne Ballatore (2023), si de nombreuses études récentes sur l'internationalisation font de l'acquisition des compétences interculturelles une question centrale, la façon dont elles s'acquièrent et se développent est rarement discutée. Leur émergence est parfois présentée comme découlant du simple contact régulier entre groupes d'étudiant-es internationaux. Or, comme nous le verrons dans la section suivante, certaines approches semblent plus propices au développement des compétences de collaboration, de compréhension et de communication interculturelles.

## **Les activités collaboratives mises en œuvre dans les COIL**

L'approche COIL implique que deux étudiant-es ou plus travaillent ensemble pour résoudre un problème, accomplir une tâche ou réaliser une production (Laal et Laal, 2012). L'accent est mis sur l'apprentissage par le biais des interactions sociales. Dans ce cadre, l'enseignant-e joue plutôt le rôle de facilitateur-riche, tandis que les étudiant-es jouent mutuellement le rôle d'expert-es et apprennent en interagissant les un-es avec les autres pour accomplir une tâche. L'accent est mis sur le processus plutôt que sur le résultat obtenu (Hackett *et al.*, 2023).

L'apprentissage collaboratif a le potentiel de créer des relations interpersonnelles positives entre les étudiant-es et le corps enseignant, encourage la pensée critique, favorise l'estime de soi et les interdépendances positives (Johnson et Johnson, 2008; West *et al.*, 2022).

## Une vue d'ensemble des activités collaboratives mises en œuvre

La majorité des COIL documentés s'appuie sur la relation bilatérale entre deux institutions et non pas sur un réseau de partenaires (Kastler, 2020). Diverses activités peuvent être réalisées dans le cadre des COIL, comme indiqué dans le tableau 5.1. Dans les COIL où l'apprentissage de la langue joue un rôle central, les échanges impliquent généralement des tâches dans lesquelles les partenaires se présentent mutuellement des aspects de leur culture, comparent leurs pratiques et perspectives culturelles ou s'engagent dans des discussions fondées sur des textes partagés (Helm, 2017; Guth et Helm, 2012).

Les COIL se déroulent schématiquement selon une série d'étapes comme suit (Doscher et Rubin, 2023) :

- préparation des étudiant-es avant le COIL, généralement menée par les enseignant-es partenaires séparément, avec leurs propres classes;
- introduction: premières activités permettant aux étudiant-es de se familiariser avec leurs pairs internationaux, les objectifs, les attentes et les outils numériques à disposition pour communiquer et collaborer;
- engagement: activités qui favorisent une collaboration réussie grâce à la planification et au dialogue au sein des groupes;
- collaboration: étape principale qui implique souvent un travail en groupe, synchrone et asynchrone, afin de produire un projet final ou d'autres résultats communs;
- conclusion: étape finale qui comprend la présentation des projets finaux, le retour d'information et la réflexion.

**TABLEAU 5.1** Activités typiques réalisées par les étudiant-es dans le cadre d'un COIL – adapté de Doscher (2023) et O'Dowd (2021).

1	Lectures et discussions	Les apprenant-es annotent les lectures, posent des questions à leurs pairs, comparent les situations / pratiques observées / données récoltées de part et d'autre (portant souvent sur des thématiques en lien avec la culture) par le biais d'outils d'annotation en ligne, discussions en petits groupes lors de réunions synchrones, forum en ligne asynchrone
2	Pratique de la langue	Échanges dans la langue du partenaire, feedback mutuel sur des productions écrites ou orales, souvent en tandem
3	Cours magistral	Exposé de l'enseignant-e (ou conférencier·ère invité·e) synchrone ou enregistré (asynchrone)
4	Projet de recherche	Les apprenant-es effectuent des recherches et publient les résultats, par exemple sur un site web, une entrée Wikipédia
5	Projet de groupe	Les apprenant-es travaillent ensemble sur un projet à l'aide d'une application collaborative. Le projet peut impliquer la production d'un prototype/artefact (vidéo, projet architectural, <i>business plan</i> , protocole médical, etc.)
6	Approche critique	Discussions encadrées et animées par l'équipe enseignante autour de thématiques sociales et politiques
7	Évaluation par les pairs	Les évaluations par les pairs sont utilisées pour évaluer la qualité de la collaboration ou de la production et peuvent être prises en compte dans la note finale

## Les dimensions centrales identifiées dans la littérature : collaborer, avec qui et comment ?

*Un préalable : la question de la langue*

L'anglais est la langue le plus souvent utilisée dans les COIL, lorsque l'apprentissage de la langue n'est pas le seul but de l'échange. Cependant, le nombre de régions géographiques

qui s'engagent dans cette pratique ne cesse de croître (Kastler, 2020).

La (ou les) langue(s) d'enseignement d'un COIL est un point essentiel dont les enseignant-es doivent discuter en amont. La langue d'enseignement peut être une question à la fois pratique et politique. Lorsque l'un des deux groupes d'étudiant-es travaille dans une deuxième langue, il peut être désavantagé pour l'apprentissage et la participation au cours, et se sentir intimidé à l'idée de s'exprimer devant des pairs dont c'est la langue maternelle (Ward, 2016).

Au contraire, l'utilisation d'une lingua franca au sein d'équipes virtuelles peut réduire la prise de conscience des différences culturelles et linguistiques nationales, encourageant plutôt à se concentrer sur la réussite de la tâche collaborative et sur la « culture » émergente de l'équipe virtuelle. Lindner (2015) l'a observé lors d'un échange entre des étudiant-es en sociologie en Allemagne et en Slovénie qui ont travaillé sur des tâches collaboratives en utilisant l'anglais comme langue commune.

Enfin, au-delà de l'appariement des étudiant-es sur la base d'attributs linguistiques et culturels, Tadal et Marino (2023) nous invitent à réfléchir à d'autres façons de définir la « diversité » et montrent les avantages, dans certains contextes et pour certains groupes sous-représentés, à jumeler des étudiant-es culturellement similaires, mais géographiquement éloignés. Le sentiment de majorité ainsi créé (parmi des groupes « minoritaires ») peut renforcer leur niveau d'engagement et le sentiment de confiance en soi.

### *L'approche biculturelle versus transnationale*

O'Dowd (2021) propose une distinction heuristique entre deux « modèles » de collaboration en ligne dans un contexte international. Un point important mis en exergue par l'étude menée par O'Dowd (*ibid.*) sur la base de l'analyse de portfolios d'apprenant-es issus de treize échanges virtuels est la

différence concernant les résultats d'apprentissage déclarés selon le type d'échange virtuel mis en œuvre.

Dans le modèle dit « biculturel », les échanges impliquent généralement des tâches dans lesquelles les partenaires se présentent mutuellement des aspects de leur culture, remplissent des questionnaires en ligne relatifs à leurs valeurs et références, comparent leurs pratiques et perspectives culturelles ou s'engagent dans des discussions fondées sur des textes partagés. Ces activités correspondent aux lignes 1 et 2 du tableau 5.1. Par exemple, dans un COIL organisé entre deux universités, aux États-Unis et aux Philippines, les activités du COIL étaient conçues pour que les étudiant-es examinent les aspects de la pratique professionnelle des soins infirmiers dans leur propre pays en les comparant au contexte de l'autre pays (« Selon vous, à quoi ressemble la profession d'infirmière aux États-Unis/aux Philippines? ») (de Castro *et al.*, 2019). Selon O'Dowd (2019), le modèle biculturel tend à mettre l'accent sur les différences culturelles et la comparaison explicite des deux cultures. Les étudiant-es adoptent moins souvent une vision critique de leur propre culture (distanciation), et ils ont davantage tendance à évaluer négativement la culture de leurs partenaires. Cela serait lié à la tendance des échanges biculturels à juxtaposer les deux pays en question, et donc à positionner les étudiant-es comme « ambassadeurs » de leur propre culture.

Le modèle dit « transnational » (O'Dowd, 2019) se caractérise par une centration sur des thèmes et enjeux mondiaux, et la collaboration entre étudiant-es pour agir sur une question ou un problème commun aux deux sociétés (Leask, 2015). Ce modèle de collaboration (dont on retrouve des activités typiques aux lignes 4 et 5 du tableau 5.1) limite donc le risque de renforcer une équation simpliste entre nation, langue et identité culturelle, au profit d'une intégration des perspectives locales, régionales, nationales et mondiales. Les échanges virtuels de type transnational s'inscrivent souvent dans une perspective de citoyenneté mondiale.

Les données issues des échanges transnationaux indiquent que ce modèle favorise l'acquisition de compétences de collaboration et de compétences numériques. Ce type d'échange virtuel encourage à considérer comment la langue, la culture et le support numérique interagissent dans la communication interculturelle en ligne. Il induit une sensibilisation aux variations régionales et locales et au fait que des États supposés culturellement homogènes sont, en réalité, très diversifiés.

Ces résultats rejoignent les conclusions de Ballatore (2023) sur les risques d'une perspective binaire centrée sur le pays d'origine comme élément central de comparaison, notamment celui de produire une réification d'autrui et un abus des explications culturalistes. Non seulement les connaissances acquises sur une base descriptive et comparative n'améliorent pas forcément la compréhension de l'autre (*ibid.*), mais elles peuvent être perçues comme une assignation à une appartenance culturelle non choisie (Jeannin et Brassier-Rodrigues, 2021). Les échanges interculturels risquent donc d'être superficiels si ceux-ci se cantonnent à ce type de démarches.

La conception des tâches à réaliser joue ainsi un rôle central, en favorisant ou non la rencontre interculturelle. Or, les enquêtes sur les pratiques actuelles indiquent que les tâches collaboratives de type transnationales seraient moins souvent mises en œuvre (O'Dowd, 2021; Helm, 2017). Diverses raisons sont avancées : ces tâches collaboratives sont plus difficiles à réaliser pour les étudiant-es et peuvent nécessiter un niveau élevé de compétences collaboratives que les enseignant-es peuvent considérer comme trop exigeantes. Ces tâches nécessitent davantage de soutien logistique de la part des enseignant-es, et les contraintes de temps et d'horaire rendent parfois difficile l'intégration de ces projets dans les emplois du temps semestriels.

### *L'apprentissage par projet : à quelles conditions ?*

Les résultats présentés plus haut indiquent que les enseignant-es doivent jouer un rôle actif en élaborant des tâches qui nécessitent une négociation et une collaboration intenses plutôt qu'un simple échange d'informations. Comme le souligne Cosnefroy (2020), les pédagogies de groupe constituent un levier privilégié pour encourager l'engagement interculturel. Parmi les travaux de groupes, l'apprentissage par projet offrirait un cadre particulièrement adapté. Ces projets peuvent prendre différentes formes, dont certains s'apparentent à des défis authentiques, soit des analogies des types de problèmes auxquels seront confrontés les citoyens ou les professionnels sur le terrain (Doscher, 2023). Par exemple, des étudiant-es sages-femmes au Ghana et en Colombie étudient les pratiques de télésanté à travers le monde et développent un ensemble unifié de protocoles pour améliorer la santé des mères dans les deux pays ; ou encore des étudiant-es en architecture d'Amsterdam et de Miami comparent les codes de construction et développent un modèle de maison résistant aux inondations pour un troisième site (*ibid.*).

Dans le cadre d'une véritable collaboration centrée sur des défis authentiques, les membres de l'équipe comparent et opposent leurs différentes contributions, mais les relie également par le biais d'une négociation sociale. Les recherches sur les travaux de groupe soulignent le pouvoir constructeur des désaccords (conflits sociocognitifs) au sein des groupes, à condition que ceux-ci soient régulés de façon cognitive et non relationnelle (Cosnefroy, 2020). Cette forme robuste de collaboration prend du temps, c'est pourquoi il est recommandé que les COIL durent au moins cinq semaines.

Appiah-Kubi et Annan (2020), dans leur étude portant sur un COIL de huit semaines entre étudiant-es en ingénierie de deux universités (États-Unis et Ghana), montrent l'efficacité d'une approche expérientielle sous forme d'un projet qui sert

de médium à la collaboration entre étudiant-es. Chaque cours conservait ses contenus spécifiques, mais un pourcentage non négligeable de l'évaluation était attribué aux projets de groupe. Un aspect intéressant est que les étudiant-es impliqués dans le COIL ont réalisé de meilleurs travaux de groupes que les étudiant-es non impliqués dans le COIL, ce qui suggère que le format COIL peut améliorer les performances dans les travaux de groupe, malgré les difficultés additionnelles qui pourraient survenir. Dans le cadre de ce COIL, la collaboration avec des personnes d'horizons différents a créé un environnement propice à l'idéation et à la créativité. Les auteurs font l'hypothèse que la diversité culturelle aide les étudiant-es à approcher un problème de différents points de vue et leur donne ainsi plus de chances de trouver une solution pertinente et originale, une conclusion également mise en avant dans une étude réalisée par Katre (2020) sur un COIL dans le domaine de l'économie créative.

Un autre constat important rapporté par Appiah-Kubi et Annan (2020) est que les équipes COIL ont sollicité les enseignant-es plus souvent, pour discuter des défis du travail en équipe, de leurs résultats préliminaires, de leurs doutes et interrogations. Des conditions favorables doivent être réunies, comme la création d'un environnement qui valorise une diversité de perspectives et permet d'exprimer ses idées en toute confiance, et un encadrement rapproché de l'équipe enseignante (*ibid.*).

Ainsi, les modalités et l'encadrement de la collaboration influencent les acquis réalisés. Plusieurs travaux mettent en avant l'importance de la préparation rigoureuse de l'organisation des activités que devront réaliser les étudiant-es. En particulier, certains mettent en avant l'interdépendance comme élément clé dans l'efficacité de la collaboration. Il s'agit de proposer des tâches qui permettent aux étudiant-es de tenir des rôles d'experts de façon à rendre saillant l'avantage qu'il y a à travailler dans des groupes multiculturels. Par exemple,

chaque groupe possède des connaissances ou des compétences spécifiques qui sont nécessaires aux autres groupes pour mener à bien une tâche (Cosnefroy, 2020).

L'étude de Hackett *et al.* (2023) est ici incontournable : il s'agit de l'une des premières études à utiliser un modèle quasi expérimental avec un groupe contrôle pour tester l'efficacité des COIL. Des données quantitatives (enquête) et qualitatives (journaux réflexifs, entretiens et groupes de discussion) ont été utilisées pour examiner l'efficacité d'un COIL de dix semaines entre deux universités, néerlandaise et américaine. Des équipes d'étudiant-es des groupes expérimentaux (exposés à l'expérience COIL) néerlandais et américains ont été jumelées (tandis que les équipes du groupe-contrôle étaient jumelées avec d'autres équipes de leur établissement). Un élément central du dispositif de collaboration était l'interdépendance au sein des groupes. Chaque groupe était constitué de deux équipes partenaires composées de trois étudiant-es, soit un groupe de six. Le travail collaboratif a été conçu pour être très interdépendant, tant au niveau des tâches que des objectifs (Johnson et Johnson, 1989, cité dans Hackett *et al.*, 2023). L'une de ces tâches consistait pour chaque équipe à élaborer une vidéo pédagogique (enseignement d'une habileté motrice) qu'elle devait envoyer à son équipe partenaire. Sans cette vidéo, l'équipe partenaire ne pouvait pas poursuivre le travail. Les étudiant-es devaient participer activement à la vidéo d'instruction et aux sessions en ligne et des notes étaient attribuées pour la participation ainsi qu'une note finale de groupe pour l'ensemble du travail. Une dernière partie comprenait un rapport de réflexion individuel.

Globalement, les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'étude indiquent que la participation au COIL a augmenté de manière significative la compétence interculturelle. Cependant, cette augmentation n'a pas été observée, ou dans une mesure moindre, chez les étudiant-es déjà exposés à des expériences internationales. Ce résultat a des implications

pour les établissements d'enseignement supérieur, car ils permettent de mieux cibler qui sont les étudiant-es qui pourraient bénéficier le plus des COIL.

## Conseils de mise en œuvre pratique

Avec l'essor de l'internationalisation à domicile, faire collaborer des étudiant-es pour développer leurs compétences interculturelles n'a jamais semblé aussi facile, grâce à des modalités d'enseignement et d'apprentissage flexibles, ouvertes à une grande diversité d'étudiant-es partout dans le monde. Cependant, les simples contacts ou échanges entre étudiant-es ne suffisent pas à faire émerger ces compétences. Ce premier état des lieux de la littérature a permis de mettre en exergue certaines approches plus propices au développement des compétences de collaboration, de compréhension et de communication interculturelles.

Tout d'abord, la question de la langue de communication entre étudiant-es n'est pas neutre, et ses enjeux tant pratiques que politiques doivent être pris en compte. L'utilisation d'une lingua franca permet, par exemple, de réduire la prise de conscience des différences culturelles et linguistiques, encourageant plutôt à se concentrer sur la tâche collaborative. Le choix d'une configuration plutôt qu'une autre devrait faire l'objet d'une réflexion en amont.

Deuxièmement, bien que les échanges collaboratifs en ligne se soient d'abord développés selon un modèle dit biculturel qui tend à juxtaposer et comparer les différences des contextes nationaux, le modèle « transnational » (O'Dowd, 2019), centré sur la résolution de problèmes liés à des enjeux globaux, semble plus favorable au développement des compétences interculturelles. Bien que perçu comme plus exigeant à mettre en œuvre, tant pour les étudiant-es que pour les enseignant-es, ce modèle permet une collaboration approfondie.

Troisièmement, l'apprentissage expérientiel par projets réalisés en équipes multiculturelles se prête particulièrement bien aux finalités des COIL, à condition de veiller à certaines conditions favorisant leur réussite : projets structurés autour de défis authentiques, interdépendance des tâches à réaliser par les groupes, durée minimum de la phase collaborative, et enfin encadrement et disponibilité de l'équipe enseignante. Un environnement d'apprentissage sécurisant et respectueux encouragera une diversité de perspectives et la réflexion sur les expériences vécues (par exemple, débriefings réguliers pour faire le point sur le processus d'apprentissage).

Par ailleurs, les enseignant-es encadrant ce type de projets devront être particulièrement attentifs au « curriculum caché » et aux attentes implicites envers les étudiant-es, notamment dans un contexte d'internationalisation. On pourra, par exemple, rédiger conjointement un code de conduite pour les interactions en ligne, ou indiquer s'il est attendu d'utiliser un langage inclusif, ce qui ne va pas de soi dans toutes les universités (Leask, 2015).

Concernant l'évaluation, la prise en compte des activités collaboratives réalisées par les étudiant-es peut varier d'une université partenaire à l'autre, étant donné la flexibilité du dispositif. Par exemple, elles peuvent avoir un poids différent dans la validation des enseignements concernés. Les expériences documentées dans la littérature font surtout référence à l'usage de portfolio ou de journaux d'apprentissage (Appiah-Kubi et Annan, 2020), ou à une combinaison entre évaluation de la production issue du travail de groupe et rapport de réflexion individuel – par exemple, l'évaluation d'une production vidéo réalisée en équipe à l'aide d'une grille critériée, accompagnée d'un rapport réflexif individuel sur sa propre progression en matière de compréhension interculturelle (Katre, 2020). Par ailleurs, des enquêtes par questionnaire, pré et post-formation, permettent de mesurer le

développement des compétences collaboratives et interculturelles (autorapportées). Ces enquêtes peuvent être complétées par des *focus groups* (Hackett *et al.*, 2023) en plus des modalités d'évaluation précitées.

Enfin, les enseignant-es pourront s'appuyer sur des balises et conseils applicables à tout enseignement en ligne. Par exemple, dès l'étape de scénarisation du COIL, il sera important d'anticiper comment articuler différentes modalités d'interactions pour créer une communauté d'apprentissage (Docq *et al.*, 2023). Des séances synchrones peuvent être utiles au début pour clarifier les objectifs du projet, réaliser des activités brise-glace, comprendre les contextes de chaque groupe, alors que la modalité asynchrone permet ensuite une certaine flexibilité dans la mise en œuvre des tâches collaboratives en ligne.

## Conclusion

Le format COIL se distingue comme une modalité intéressante d'internationalisation à domicile. Il se caractérise par la collaboration entre enseignant-es et étudiant-es de différents établissements, favorisant le dialogue interculturel. Cependant, les tâches spécifiques assignées à ces étudiant-es et les variations dans les apprentissages réalisés en fonction du design des activités sont des aspects encore peu explorés dans la littérature émergente sur les COIL. Or, bien qu'il soit aujourd'hui facile de réunir en ligne des étudiant-es situés à l'autre bout du monde, faire en sorte qu'ils dialoguent, partagent et collaborent est loin d'être évident.

Ce chapitre proposait une revue de littérature sur les approches COIL, avec un accent sur les activités d'apprentissage proposées aux étudiant-es. Ce premier état des lieux a permis de mettre en exergue plusieurs éléments qui favorisent des apprentissages collaboratifs significatifs. Au vu du manque de données sur ces nouvelles formes

d'internationalisation, les recherches futures devraient approfondir les connaissances sur les stratégies d'enseignement qui favorisent les apprentissages réalisés par les étudiant-es pendant un COIL. D'autres aspects sont encore très peu explorés : en matière de diversité et d'inclusion, il existe peu de données sur les échanges virtuels internationaux impliquant des étudiant-es sous-représentés. Concernant les enseignant-es, les effets de la formation et de l'exposition antérieure à des projets internationaux sur l'efficacité des COIL et l'apprentissage des étudiant-es restent à investiguer. Enfin, la question de l'évaluation des compétences visées à travers ce dispositif est encore peu étudiée de façon systématique.



Chloé Avonture, Marine Bonduelle,  
Antoine Blondelle & Carl Pitchford

# 6 | Un hackathon virtuel international: apprendre dans la diversité

## Résumé

Ce chapitre présente un dispositif pédagogique innovant, un hackathon virtuel international, qui a permis de remplacer une semaine internationale traditionnellement effectuée en présentiel. En essayant de remplir les mêmes objectifs pédagogiques, le dispositif s'est appuyé sur les principes de l'*Internationalization at Home* et du *Collaborative Online International Learning* (COIL, voir chapitre 5), pour proposer un défi professionnel par équipes dans un temps limité en développant les compétences linguistiques et interculturelles des étudiant-es. Sur une période de cinq jours, les trois universités organisatrices ont réuni 270 étudiant-es et 14 entreprises d'origines diverses en s'appuyant sur un dispositif numérique adapté au contexte pandémique. Les résultats de l'enquête soulignent une expérience internationale et interculturelle très positive. Cependant, l'utilisation de plusieurs plateformes et d'un format entièrement en ligne a pu, comme nous allons le voir,

restreindre la dynamique de groupe et la dimension relationnelle de l'expérience.

## Introduction

Pour permettre la continuité pédagogique, les établissements d'enseignement supérieur du monde entier se sont diversement adaptés afin de permettre aux étudiant-es de poursuivre leurs programmes sans les pénaliser au niveau de la formation (Crawford *et al.*, 2020). La crise pandémique est un terreau fertile d'innovation, mais également une période très difficile à vivre sur le plan économique, social, psychologique où les obstacles sont nombreux dans l'apprentissage à distance. Ainsi, les étudiant-es sont confrontés à des difficultés qu'il faut pallier sur le plan méthodologique, technique et relationnel (Lemieux, 2021). Ces obstacles sont d'autant plus difficiles à surmonter pour l'internationalisation des programmes, qu'elle soit entendue par la mobilité à l'international ou l'intégration d'une dimension internationale ou interculturelle significative dans les apprentissages (Knight, 2020). En effet, l'internationalisation des programmes vise à développer des compétences qui sont essentielles dans un monde où la prochaine génération de professionnel-les sera amenée à travailler dans des équipes ou des organisations multiculturelles ou internationales (Curaj *et al.*, 2020). Certain-es auteur-trices font état de dispositifs récents mêlant internationalisation et travail en équipes multiculturelles dans le monde universitaire (Rauer *et al.*, 2021). Dans cette même perspective, ce chapitre présente un dispositif innovant, associant des étudiant-es de trois universités internationales dans la logique de *l'Internationalization at Home* et s'inspirant du *Collaborative Online International Learning* (COIL). Ce dispositif a l'originalité d'utiliser à la fois le format d'un hackathon et de mobiliser de nouvelles parties prenantes issues du monde professionnel sur des défis réels.

## Le contexte et la problématique

Au sein de deux écoles spécialisées de gestion de l'Université catholique de Lille, les étudiant-es avaient pour habitude de vivre une semaine internationale composée de cours interactifs en langues étrangères. Les enseignements étaient dispensés par des professeur-es d'universités partenaires, afin de développer leurs compétences interculturelles, leur pratique de la langue et une immersion dans un contexte international.

Parmi les objectifs pédagogiques de la semaine internationale figure celui de participer au développement des compétences interculturelles. En effet, dans des contextes professionnels de plus en plus marqués par la diversité, que cela soit au sein même des équipes ou dans un cadre de coopération avec des équipes internationales, cette compétence est devenue déterminante (Bezzari et Eneau, 2022). La compétence interculturelle dans les affaires internationales est la capacité d'un individu à mobiliser des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour travailler avec des personnes venant de contextes culturels différents (Johnson *et al.*, 2006). En d'autres termes, il s'agit de permettre aux étudiant-es de mieux appréhender la diversité en apprenant à prendre du recul sur leur propre système de normes, de croyances, de valeurs et faire preuve d'altérité (Bezzari et Eneau, 2022; Jacquard et Cuevas, 2010). Ce faisant, les étudiant-es comprennent mieux la formation de jugements et de stéréotypes, prévenant ainsi certains problèmes de communication, des conflits ou encore des difficultés managériales futures (Bezzari et Eneau, 2022; Johnson *et al.*, 2006).

Le format d'une semaine internationale permet de recontextualiser les connaissances déjà connues sur le plan académique dans une situation nouvelle, signifiante et authentique. Cette contextualisation nouvelle permet une meilleure acquisition des compétences (Tardif, 1999). Elle

peut avoir lieu, par exemple, lors de moments de convivialité, de sorties culturelles, mais aussi de rencontres informelles.

Compte tenu de l'incertitude liée à la mobilité internationale pendant la crise pandémique, les équipes enseignantes ont mené une réflexion pour créer un dispositif amenant les étudiant-es à développer ces compétences interculturelles de manière alternative.

L'enjeu consistait donc à imaginer une expérience d'apprentissage à distance en alignement avec les objectifs pédagogiques initiaux de la semaine internationale. Il s'agissait de reconstruire une expérience tout aussi signifiante qu'en temps normal grâce à des interactions riches, variées et dépaysantes et un dispositif offrant une grande diversité de parties prenantes. Une des alternatives était de proposer une activité d'apprentissage héritée du COIL, conçue pour connecter des étudiant-es provenant de diverses perspectives culturelles et géographiques, ainsi que d'expériences variées (House *et al.*, 2022).

Les contraintes (lieu, temps, moyens et finalité) d'un nouveau dispositif devaient cependant être soulevées, puisque les acteurs de l'événement étaient confrontés à différents fuseaux horaires, à la barrière des outils numériques ou encore à la diversité des méthodes de travail. Se posaient alors les questions suivantes :

Quelle expérience d'apprentissage établir pour permettre aux étudiant-es d'atteindre ou de dépasser les objectifs pédagogiques initialement visés? Quel dispositif technique imaginer pour favoriser l'interaction en temps réel d'étudiant-es internationaux depuis leur domicile? Comment maintenir la dimension relationnelle forte pendant cette semaine?

## Méthodes

La solution imaginée du hackathon virtuel international permet de préserver ces objectifs pédagogiques et s'appuie sur

différentes méthodes, favorisant les aspects relationnels grâce à un dispositif technique collaboratif.

La dimension internationale a été conçue sur le principe de l'*Internationalization at Home*, en utilisant différents dispositifs numériques permettant l'accessibilité à l'événement depuis l'université ou depuis le domicile. Il se fonde sur l'intégration des dimensions interculturelles et internationales de manière formelle ou informelle tout au long du programme (Beelen et Jones, 2015).

L'expérience proposée répond aux principes du COIL. Cette approche émergente se sert d'outils numériques et de méthodes pédagogiques en ligne qui encouragent le développement de la compétence interculturelle au sein d'environnements d'apprentissage multiculturels (House *et al.*, 2022). Malgré le caractère virtuel de l'expérience, le COIL se révèle être un moyen efficace de favoriser le développement des compétences interculturelles parmi les étudiant-es (Appiah-Kubi et Annan, 2020). Les études antérieures démontrent également que le COIL donne l'opportunité aux étudiant-es d'approfondir leurs compétences collaboratives et d'accroître leur maîtrise des outils numériques. De plus, le COIL a un impact bénéfique sur les compétences linguistiques, car il permet aux apprenant-es d'une langue étrangère d'interagir avec des locuteur·rices natifs (Liu, 2023).

La semaine d'activités pédagogiques a pris la forme d'un hackathon. Dans la littérature, le concept de hackathon est émergent (Goudswaard *et al.*, 2022). Les contributions recouvrent des domaines variés (Feldmann et Teuteberg, 2020). Pour Falk *et al.* (2022), malgré la disparité des modalités et des domaines de leurs déploiements constatés, la plupart des événements dits hackathon revêtent des caractéristiques communes. Le concept de hackathon manque encore aujourd'hui de contours précis bien que des marqueurs soient identifiés : un défi intensif, une collaboration en équipe, le temps limité, la réponse à un cas réel ou créatif

(Halvari *et al.*, 2019). Selon Flus et Hurst (2021), le hackathon désigne un événement court faisant collaborer des participant-es en petits groupes dans le but d’imaginer, élaborer et présenter une ou plusieurs solutions à un problème connu. Il s’agit d’événements collaboratifs, définis dans une durée limitée de un jour à une semaine selon Goudswaard *et al.* (2022). Ces événements ont également comme point commun d’être orientés par des défis liés à une thématique générale, que les participant-es visent à traiter. Par conséquent, la mise en place d’événements de type hackathon peut couvrir des objectifs divers comme le prototypage ou l’idéation en lien avec un secteur particulier ou encore dans un objectif pédagogique comme dans le cadre du dispositif que nous exposons. Ce type d’activité d’apprentissage et ses nombreuses variantes ont connu un succès significatif ces dernières années (Gallagher et Savage, 2020; Halvari *et al.*, 2019; Juraschek *et al.*, 2020; Nolte *et al.*, 2020). Il vise à combler le fossé entre les enseignements et la vie professionnelle (Kettunen *et al.*, 2013; Suominen *et al.*, 2018). Les hackathons sont reconnus pour aider les étudiant-es à mettre en pratique les concepts et les compétences appris au cours de leur cursus universitaire (Calco et Veeck, 2015). De plus, ces événements accroissent la motivation des étudiant-es en favorisant l’apprentissage par les pairs (Gould, 2014), le sentiment de communauté (Munro, 2015) ou encore le développement des *soft skills* (Matthews, 2014).

Dans cette perspective, nous retenons pour le concept de hackathon virtuel international la définition suivante: il s’agit d’une expérimentation pédagogique reprenant les caractéristiques essentielles d’un hackathon en s’appuyant sur les principes de *l’Internationalization at Home* et du COIL au service du développement des compétences interculturelles, dans un contexte de diversité.

## Le dispositif

### Un hackathon virtuel international

La semaine du hackathon virtuel international s'est inspirée d'une expérience précédente de hackathon avec des entreprises, organisée en présentiel. Les enseignant-es ont décidé d'en décliner la formule afin d'offrir un dispositif à la fois international et professionnalisant en proposant aux acteurs de différents pays de vivre une activité collaborative plus riche en interactions.

Ce nouveau dispositif s'appuie sur une solution virtuelle permettant de vivre une semaine d'apprentissage favorisant le développement de compétences interculturelles, linguistiques, académiques et professionnelles pour 270 étudiant-es de licence et de master de trois universités originaires de France, d'Argentine, et des États-Unis.

Le hackathon virtuel international repose sur un modèle de cinq jours de travail intensif, lors desquels 40 équipes mixtes réunissant six à sept étudiant-es des trois universités internationales partenaires se positionnent en tant que consultant-es pour proposer à des entreprises la résolution d'un problème réel. Dans ce cadre, 14 entreprises marchandes et non marchandes, 13 coachs universitaires, cinq conférencier-ères internationaux et une animatrice chargée de créer des liens entre les communautés complètent le dispositif. Après des ateliers de cohésion ayant eu lieu deux semaines avant l'événement, la semaine démarre par la rencontre entre les organisations et les étudiant-es, présentant les attendus finaux. Elle se termine quatre jours plus tard avec une restitution des travaux des étudiant-es face aux entreprises, suivie d'un événement de clôture du hackathon.

## Une expérience virtuelle qui se veut relationnelle

L'événement, entièrement virtuel, propose une expérience relationnelle grâce à la création de séquences de cohésion d'équipe lors des sessions de lancement et de clôture, mais aussi à travers sa thématique : *Digital Bridges to Glocalization*. La thématique choisie avait pour objectif de récolter des problèmes d'entreprises autour de la création de liens entre local et global.

L'expérience d'apprentissage visait également à créer du lien et à éveiller les consciences aux problématiques locales émergentes auprès d'un nouveau public. Parmi les cas proposés, nous pouvons citer celui d'une organisation non marchande locale ayant pour objectif de collecter des fonds pour des associations caritatives en Belgique. Cette organisation était à la recherche d'idées novatrices pour le développement de sa notoriété, et de facilitation du parcours de don.

Pendant les temps de rencontre, l'animatrice avait comme objectif principal d'insuffler une dynamique de groupe positive afin de générer de l'engagement chez les étudiant-es. Pour ce faire, les 270 participant-es ont réalisé des activités informelles, d'abord par groupes aléatoires, puis au sein de leurs équipes finales. Ces activités leur ont permis de se familiariser avec les outils numériques utilisés pour le déroulement de la semaine, d'apprendre à se connaître, et, par la même occasion, de découvrir leurs différentes cultures. En effet, ces rencontres contribuent à construire des relations entre les participant-es, et leur permettent également d'appréhender par le jeu les potentielles barrières interculturelles et la diversité des méthodes de travail.

Enfin, différents dispositifs techniques ont permis de proposer des moyens d'interactions et de communication depuis l'université ou à la maison : Microsoft Teams, Skilbi, Google Drive et YouTube. Ces dispositifs ont permis de regrouper toutes les fonctionnalités nécessaires au bon déroulement de

l'événement, de s'accommoder aux différentes contraintes des fuseaux horaires, et de fournir toute la documentation utile.

## La mise en œuvre du dispositif

Pour comprendre au mieux la mise en place de ce dispositif, il est important d'en décrire les différentes étapes majeures (figure 6.1).

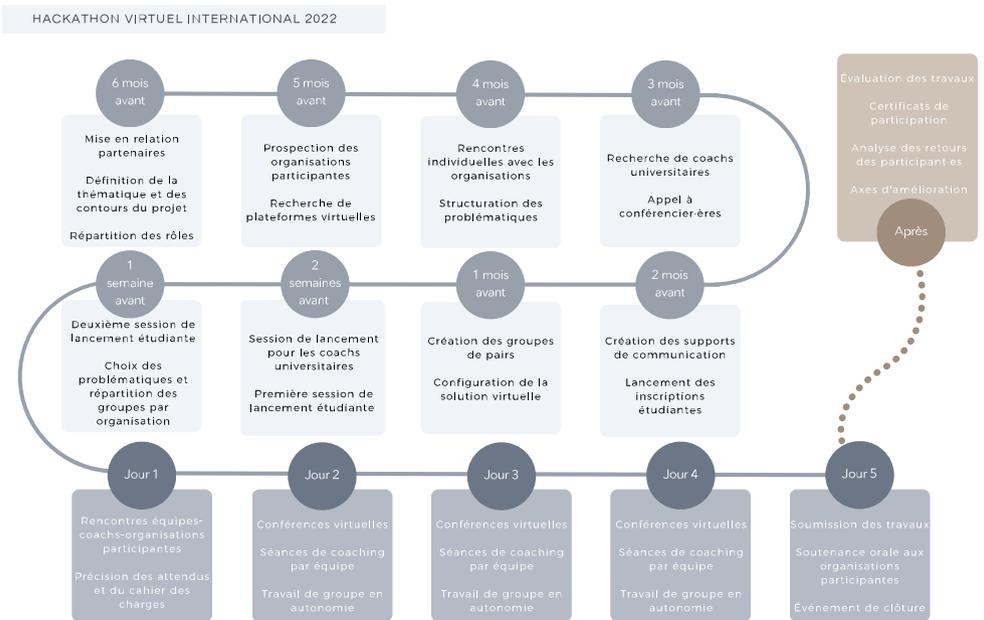


FIGURE 6.1 Différentes étapes du scénario pédagogique.

## L'identification et la mobilisation de parties prenantes

La première étape consistait à identifier, parmi nos partenariats internationaux existants, des universités émettant le souhait de participer à l'organisation de ce dispositif, et

d’y intégrer leurs étudiant-es. Dans notre cas, le hackathon virtuel international a été le fruit d’une collaboration entre quatre accompagnatrices pédagogiques de trois universités partenaires : Universidad Católica de Santa Fe, Concordia University of Chicago et l’Université catholique de Lille.

Nous avons partagé les objectifs pédagogiques de chaque université afin de définir les grands contours du projet. En fonction du socle académique et des spécialités de chaque étudiant-e (économie, droit, gestion, lettres...), les organisatrices ont défini le thème général et ses déclinaisons, correspondant à des contenus académiques et guidant les entreprises pour formuler leur défi.

Les rôles des organisatrices ont été répartis sur différents aspects tels que :

- la mise à disposition des outils et plateformes numériques;
- la communication et la promotion de l’événement;
- la gestion des inscriptions des étudiant-es participant-es;
- l’appel à mobilisation d’autres parties prenantes. Ici, des entreprises marchandes et non marchandes, des coachs universitaires et également des conférencier-ères universitaires;
- l’animation et la coordination avec ces différents acteurs, tout au long du projet.

Une fois les contours du dispositif définis, et la répartition des rôles effectuée, nous avons mobilisé des entreprises marchandes ou non marchandes pour participer au hackathon. Celles-ci ont eu l’opportunité de disposer d’étudiant-es consultants, afin de proposer des recommandations adaptées à leur contexte et problématique. À la suite d’un appel à participation sur les différents réseaux de communication, plusieurs entreprises multinationales et petites et moyennes entreprises (PME), ainsi que trois organisations non gouvernementales (ONG) ont manifesté leur intérêt. Des rencontres

individuelles avec chaque participant-e ont permis de les accompagner dans la structuration de leur défi qui sera proposé aux étudiant-es pendant cette semaine collaborative. Cette étape était fondamentale pour clarifier les attentes et objectifs de chacun-e.

L'étape suivante a été de solliciter des coachs universitaires. Ces derniers ont fait le lien entre l'académique et le professionnel, et étaient également en charge de suivre plusieurs équipes parmi les 40 équipes mixtes d'étudiant-es. En outre, ils étaient responsables d'entretenir la relation avec les entreprises pendant la semaine de hackathon. L'équipe organisatrice s'est assurée de diversifier les nationalités des coachs au sein des équipes pour offrir une réelle expérience interculturelle.

De formations et de disciplines différentes, il était important de fournir aux étudiants un socle académique commun pour la résolution des cas proposés. Pour nourrir leur réflexion, cinq conférences ont donc été données par des professeur-es et des chercheur-es d'Inde, des États-Unis et d'Argentine autour des thématiques de la semaine. Les enregistrements ont été mis à disposition en ligne. Les thèmes abordés comprenaient des sujets tels que : *Innovation in a digitally transformed world of millennials*, *Local vs. global marketing* ou encore *Sustainable e-commerce for small business*.

Une fois tous les acteurs du hackathon mobilisés, les organisatrices ont créé les différents supports de communication et de promotion du hackathon, et lancé les inscriptions étudiantes. Deux solutions ont été proposées : l'intégration directe au sein d'une activité pédagogique, validant des crédits universitaires, ou la participation sur la base du volontariat.

## Créer du lien grâce aux outils numériques

La mise en place d'un hackathon virtuel requiert l'utilisation de technologies numériques et de plateformes communes

pour créer du lien entre les acteurs. Ces outils doivent faire partie intégrante de la réflexion à mener en amont de l'événement. Dans notre cas, les organisatrices ont utilisé Skilbi, une plateforme communautaire en plein lancement, qui regroupait coachs et étudiant-es. Skilbi a fourni l'espace virtuel permettant de créer une communauté dans laquelle chacun-e pouvait retrouver facilement le contenu académique, les conférences et événements de la semaine, les informations relatives à leur cas d'entreprise et les liens de redirection vers les visioconférences. La plateforme proposait également un lieu d'échanges de type messagerie instantanée. Les rencontres en visioconférence ont été générées par une autre plateforme, Microsoft Teams.

L'un des défis significatifs d'un événement virtuel est le maintien d'une dimension relationnelle et interactive forte pour compenser la distance physique. C'est pourquoi les organisatrices ont planifié différentes sessions de lancement sous forme de rencontres en visioconférence, quelques semaines précédant le démarrage officiel de l'événement.

La première session de lancement était à destination des coachs universitaires, dans le but de préciser les critères d'évaluation et de les guider dans l'accompagnement des groupes d'étudiant-es. Les sessions suivantes étaient à destination des étudiant-es participant. L'une était destinée à créer une première rencontre pour « briser la glace » entre les étudiant-es de différentes nationalités et aborder des notions de communication interculturelle. L'autre avait pour objectif de se familiariser avec tous les outils numériques de la semaine, et de choisir l'un des cas proposés par les entreprises.

## Cinq jours de collaboration intensive

Le modèle du hackathon virtuel international repose sur cinq jours de collaboration intensive, rythmé par la rencontre des différentes parties prenantes de l'événement.

Le premier jour, les entreprises participantes rencontrent les équipes d'étudiant-es et le coach universitaire pour présenter plus en détail le cahier des charges du cas proposé. Les temps importants de la semaine (coaching, conférences, soumission des travaux) sont rappelés.

Les jours suivants sont rythmés par les conférences virtuelles et les séances de coaching par équipe. Le reste du temps, les étudiant-es travaillent en autonomie avec les moyens de communication de leur choix. Le coach universitaire s'assure, à plusieurs reprises, de l'avancée des travaux des équipes et guide les étudiant-es dans leur réflexion.

Le cinquième jour, les étudiant-es soumettent leurs travaux par écrit et présentent oralement leurs recommandations aux entreprises et au coach universitaire, qui évaluera l'ensemble de leur travail.

Enfin, un événement de clôture convivial invite l'ensemble des acteurs pour souligner les points positifs de la semaine.

## La valorisation de l'apprentissage de tous les acteurs

Chaque acteur se voit attribuer une certification de participation à l'événement. Il matérialise le travail des étudiant-es et leur permet de valoriser cette expérience à dimension professionnelle et internationale.

Dans une logique d'amélioration, l'équipe organisatrice a recueilli les retours de manière qualitative et quantitative, les impressions des différents acteurs du hackathon pour étudier les axes perfectibles de ce dispositif.

## La méthodologie

L'équipe organisatrice a réalisé une enquête exploratoire afin d'obtenir des données sur les compétences requises, l'accès aux informations, le dispositif numérique, la dynamique de

groupe, l'implication, ainsi que les aspects interculturels et les axes d'amélioration du dispositif.

Un mois après la clôture de l'événement, un questionnaire a été diffusé auprès des participant-es. Il était constitué de 18 items en anglais, fondés sur des échelles d'assentiment de type Likert à quatre niveaux allant de «Tout à fait d'accord» à «Tout à fait en désaccord». Sur 270 étudiant-es participant, 110 réponses ont été récoltées, soit un taux de réponse de 40 %.

Le choix des thématiques abordées au sein du questionnaire couvre une partie des diverses compétences visées par le COIL. Il englobe notamment les aspects de la collaboration internationale et de l'apprentissage interculturel, en mentionnant les différences culturelles dans le contexte du travail d'équipe. Outre ces éléments, d'autres questions portent sur les aspects fondamentaux de la réussite de l'expérience selon les organisatrices, dans le but d'améliorer le dispositif à l'avenir. En complément, une section «commentaires libres» a été adjointe au questionnaire.

## L'analyse et la discussion

Une analyse des résultats quantitatifs

**TABLEAU 6.1** Résultats de l'enquête (traduit de l'anglais).

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	N (Total)
Q1. Les réunions de lancement ont contribué à une dynamique d'équipe positive.	52 (47,27%)	40 (36,36%)	14 (12,73%)	4 (3,64%)	110
Q2. Des réunions virtuelles ont été organisées pour tenir compte des différents fuseaux horaires des membres.	74 (67,89%)	26 (23,85%)	5 (4,59%)	4 (3,67%)	109

Q3. Notre équipe possédait les compétences nécessaires pour fournir une stratégie solide pour notre défi d'entreprise.	73 (66,36%)	29 (26,36%)	7 (6,36%)	1 (0,91%)	110
Q4. Les documents et informations étaient partagés sur une plateforme numérique (Skilbi, Teams, Google Docs) accessible à tous les membres.	84 (77,06%)	18 (16,51%)	4 (3,67%)	3 (2,75%)	109
Q5. Tous les membres de l'équipe possédaient de solides compétences numériques, donc travailler virtuellement n'a pas posé de problème.	51 (46,36%)	35 (31,82%)	13 (11,82%)	11 (10%)	110
Q6. Le fait que le hackathon international soit complètement virtuel n'a pas affecté le résultat de notre groupe pour la résolution du défi.	43 (40,19%)	30 (28,04%)	19 (17,76%)	15 (14,02%)	107
Q7. Nous avons considéré l'évaluation des mentors et leurs retours constructifs sur le défi d'entreprise comme une opportunité d'apprendre et de progresser.	76 (69,09%)	27 (24,55%)	2 (1,82%)	5 (4,55%)	110
Q8. Les différences culturelles entre les membres de l'équipe n'ont pas posé de problème pour accomplir les deux étapes et la présentation du défi.	55 (50,46%)	29 (26,61%)	17 (15,60%)	8 (7,34%)	109
Q9. Notre équipe partageait ouvertement ses connaissances et informations pour se soutenir mutuellement.	64 (58,18%)	28 (25,45%)	13 (11,82%)	5 (4,55%)	110
Q10. Tous les membres de l'équipe ont assumé la responsabilité de contribuer au défi d'entreprise et de résoudre les problèmes internes.	32 (30,19%)	31 (29,25%)	23 (21,7%)	20 (18,87%)	106
Q11. Les rôles au sein de l'équipe étaient clairement définis et chaque membre comprenait ce qu'il devait faire pour contribuer au projet.	54 (50%)	26 (24,07%)	22 (20,37%)	6 (5,66%)	108

Il est intéressant de souligner les points forts de l'enquête (tableau 6.1) : 84 % des sondé-es ont affirmé que la session de lancement a contribué à une dynamique de groupe positive et 94 % d'entre eux ou elles ont apprécié l'accès aux informations grâce aux outils numériques, notamment via les plateformes collaboratives utilisées. En ce qui concerne l'aspect relationnel avec le coach universitaire, 94 % des répondant-es ont perçu l'évaluation du coach et le retour constructif des organisations comme une opportunité pour apprendre et grandir.

Bien que 78 % des répondant-es s'accordent à dire qu'ils avaient les compétences numériques nécessaires au bon déroulé d'un projet entièrement virtuel, 32 % d'entre eux ont tout de même noté qu'un événement sans interaction physique a rendu la tâche difficile pour produire un résultat collectif. Pour ce qui est des compétences professionnelles attendues, 93 % d'entre eux estiment avoir les compétences requises afin de fournir des recommandations solides pour répondre aux problématiques des entreprises.

Concernant l'organisation du dispositif, 92 % des répondant-es considèrent que les temps de rencontre et réunions ont été établis pour accommoder les différents fuseaux horaires.

En dépit des potentielles barrières de communication, nous constatons que 77 % des répondant-es assurent que les différences de culture entre les membres de l'équipe ne représentaient pas un obstacle dans la résolution du problème. Aussi, 84 % des répondant-es jugent que l'équipe a su partager les connaissances et informations de manière ouverte dans l'optique de soutenir chacun-e de ses membres.

Parmi les points faibles, nous pouvons remarquer que 41 % des répondant-es ont identifié un manque d'implication de la part de certains membres de leur équipe créant un déséquilibre dans la contribution au travail final. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce résultat puisse être lié à la taille

trop importante des équipes pour impliquer de manière égale tous ses membres. De plus, pour 26 % des étudiant-es, les rôles attribués au sein de l'équipe n'étaient pas toujours clairement définis pour mesurer leur implication au sein du projet.

## Une analyse des résultats qualitatifs

Parmi les retours qualitatifs obtenus de la part des étudiant-es concernant ce hackathon, ils soulignent principalement une expérience interculturelle riche, la dimension internationale de ce dispositif, ainsi qu'une plateforme communautaire facile d'utilisation en matière de tableau de bord, de navigation et d'accessibilité aux ressources : « Ce fut une chouette expérience ! Bravo pour le travail qui nous a permis de vivre cette expérience interculturelle », « Je suis convaincue par la dimension internationale de ce projet qui apporte beaucoup tant sur le moment présent que sur le post-hackathon ».

Nous notons qu'un des principaux obstacles identifiés entravant l'interaction de l'équipe concerne la prise de décision dominée par une minorité d'individus ou de sous-groupes, ainsi que différents conflits de communication : « *One team member did not contribute other than speaking during the pitch. Other than that, she was mainly absent throughout most of the project*<sup>13</sup> », « Ce sont des autres langues, donc l'échange est moins fluide, donc plus long et à long terme, ça nous prend plus de temps de monter une stratégie », « Le *Virtual International Hackathon* est une véritable opportunité, en revanche, il est plus que nécessaire de trouver une solution contre les *ghosts* et l'absentéisme chronique ».

Certains commentaires nous ont aussi été adressés de la part des entreprises. Elles ont apprécié l'expérience et ont été

<sup>13</sup> « Un membre de l'équipe n'a pas contribué, à part en parlant lors de la présentation. En dehors de cela, elle a été principalement absente pendant la majorité du projet. »

particulièrement surprises de la qualité de la recherche et des recommandations des étudiant-es. Certaines entreprises ont également émis le souhait de s'impliquer davantage auprès des étudiant-es pendant la semaine. Cet événement a également permis aux étudiant-es d'étendre leur réseau professionnel et pour certain-es, d'obtenir une proposition de stage.

## La discussion des résultats

De manière générale, le hackathon virtuel a su faire oublier les barrières liées à la crise pandémique.

Les résultats quantitatifs et qualitatifs soulignent une satisfaction globale, tant sur les moyens alloués que sur l'accompagnement pendant l'expérience. Ils se révèlent proches des résultats des travaux du COIL identifiés dans la littérature. Néanmoins, ces résultats sont à nuancer sur plusieurs aspects.

Bien que les interactions entre les étudiant-es soient nombreuses dans ce format en distanciel, nous pouvons nous interroger sur la qualité de la relation créée entre les participant-es, notamment par l'importance de la communication non verbale au niveau interculturel (Hall, 1990). Malgré les initiatives de temps de cohésion mises en place par les organisatrices, les moments informels sont probablement plus rares et le temps limité laisse peu de place à la création d'une dimension affective. Certains travaux ont d'ailleurs montré que quelques participant-es estimaient ne pas bénéficier émotionnellement de la participation au COIL, avec un impact négatif sur les résultats d'apprentissage (Liu, 2023).

En outre, ces temps de cohésion n'ont pas forcément permis la création d'un sentiment d'appartenance au groupe. Par conséquent, certains membres de l'équipe se sont peut-être moins engagés dans le travail ou étaient tout simplement absents. Une des raisons expliquant ce comportement pourrait être que certain-es participant-es ne parviendraient pas

à gérer efficacement les interactions interpersonnelles ou la collaboration internationale au sein du COIL (Liu, 2023). Ils seraient donc moins confiants et motivés pour interagir avec les membres de leur équipe (*ibid.*). Une des suggestions pourrait être la clarification des rôles des membres de l'équipe qui permettrait de responsabiliser davantage chacun-e sur ses missions au sein du groupe.

En dépit des nombreuses solutions de communication proposées, les enquêtes quantitatives ont mis en évidence que l'utilisation de différentes plateformes (Skilbi, Microsoft Teams, Google Drive, YouTube) pouvait représenter un obstacle dans la communication. Parmi les retours qualitatifs, nous pouvons citer le commentaire suivant qui pose la question de la maîtrise ou de la résistance au changement: «Je pense qu'il faudrait vérifier que tous les étudiants manipulent le même logiciel de réunion à distance. Par exemple pour nous, Microsoft Teams était la solution la plus facile à utiliser contrairement aux étudiants d'Argentine qui étaient beaucoup plus à l'aise sur Zoom.»

### Les axes d'amélioration

D'une part, le hackathon présente un déséquilibre entre les moments formels et informels. Les participant-es passent en effet la majorité de leur temps à travailler sur leur cas d'entreprise, et moins de temps à faire connaissance. L'implication des étudiant-es pourrait être consolidée par les organisateurs, en renforçant la relation entre les différent-es participant-es de l'événement, en proposant par exemple plus de temps ludiques ou informels.

D'autre part, l'intégration d'une unique plateforme de collaboration qui intègre toutes les fonctionnalités requises serait pertinente (visioconférences, messagerie instantanée, accessibilité au contenu académique et aux attendus professionnels). Les organisateurs devraient s'assurer que les

participant-es ont tous accès aux différentes ressources, tout en proposant un accompagnement à l'utilisation des outils numériques.

Enfin, certain-es étudiant-es suggèrent d'ouvrir les participations à davantage de domaines disciplinaires afin d'élargir le panel de compétences au sein d'une même équipe : « *Sería muy enriquecedor tener varias disciplinas en un mismo grupo, es decir estudiantes de más carreras, no solo estudiantes de negocios... Yo soy estudiante de arquitectura y he ganado experiencia en otras áreas por ejemplo de manera internacional encima*<sup>14</sup>! »

## Conseils de mise en œuvre pratique

Le hackathon virtuel international est un format qui pourrait être transposé au monde professionnel, notamment pour des entreprises multinationales. Il peut avoir pour ambition de faire travailler les équipes sur la pratique de l'anglais et le développement des compétences interculturelles dans leur domaine d'activité. Il peut également être appliqué au sein de différents champs disciplinaires ou s'adresser à toute organisation souhaitant accroître la diversité et l'expérience d'échanges internationaux, à moindre coût.

La complexité de ce dispositif se mesure par la multiplicité des acteurs en jeu, dans un contexte international. Ils sont confrontés à différents fuseaux horaires, langues natives, compétences académiques et méthodes de travail. Pour les organisateurs, le déploiement d'un tel événement requiert des compétences multiples : à la fois de gestion de projet, pédagogique, numérique, mais aussi interculturelle. En effet, afin d'assurer la mise en œuvre d'un projet de type COIL et

<sup>14</sup> « Ce serait très enrichissant d'avoir plusieurs disciplines dans un même groupe, c'est-à-dire des étudiants de plusieurs filières, pas seulement des étudiants en commerce... Je suis étudiant en architecture et j'ai acquis de l'expérience dans d'autres domaines, avec en plus une dimension internationale! »

une expérience d'apprentissage fructueuse, il conviendrait que les universités veillent à mettre à disposition un équipement informatique mieux adapté, tout en offrant un soutien technique approprié tant aux enseignant-es qu'aux étudiant-es (Liu, 2023). Selon Hajisoteriou *et al.* (2018), les enseignant-es devraient aussi être munis de compétences en communication interculturelle et être capables de réfléchir à leurs propres préjugés culturels.

Il est important d'accompagner les organisations participantes à la formulation du problème proposé aux étudiant-es et de former tous les acteurs à l'utilisation des plateformes numériques communes.

De plus, il est essentiel de mener une réflexion sur les modalités pour faciliter les relations interpersonnelles en tenant compte de la diversité des cultures. Même si les barrières de communication ne représentent pas un obstacle significatif au sein des résultats quantitatifs, nous recommandons de proposer au public ciblé une initiation à la communication interculturelle pendant les sessions de lancement afin d'aborder la diversité des méthodes de travail, ou systèmes de valeurs.

La participation à ce type de projet présente des avantages notables sur le plan du développement professionnel, tant pour les coachs universitaires que pour les enseignant-es organisateur-rices. D'une part, elle permet un lien avec le monde professionnel, en abordant des problématiques actuelles d'entreprise susceptibles d'enrichir leurs contenus pédagogiques. La richesse du dispositif peut également favoriser l'intégration de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage. D'autre part, la collaboration avec des étudiant-es internationaux encourage le développement de compétences linguistiques et d'adaptation interculturelle.

Quant aux enseignant-es organisateur-rices, cette expérience constitue également une occasion particulière de renforcer leurs compétences en gestion de projet numérique,

tout en développant la mise en réseau des différentes parties prenantes.

## Conclusion

Le hackathon virtuel international a ainsi permis aux universités organisatrices de maintenir l'internationalisation des programmes à distance.

Au-delà des attendus, la plus-value a été l'intégration d'une communauté diverse composée d'universités, d'entreprises, de coachs, de conférencier·ères et d'étudiant·es de nationalités et de disciplines différentes. Ce projet d'apprentissage original permet de renforcer l'internationalisation d'un programme d'études à domicile, en ajoutant la dimension professionnelle et motivante d'un hackathon.

Au vu des compétences requises pour l'organisation d'un tel événement, il pourrait être intéressant de développer davantage la polyvalence des équipes académiques sur des dimensions numériques, événementielles, interculturelles et relationnelles.

Le paysage de l'éducation évolue, dans un contexte d'augmentation des coûts économiques, énergétiques et environnementaux. Ce type de dispositif permet de créer de la valeur, tout en limitant l'impact carbone et financier, nécessitant habituellement des déplacements internationaux coûteux. Cependant, il pose la question de la dimension sociale et relationnelle qui ne semble pas remplacer une immersion complète dans un contexte international.

Les résultats de cette expérience ont été présentés lors du congrès de la NAFSA (*Association of International Educators*) à Denver en 2022.

Emmanuel Sylvestre  
& Christelle Lison

# Conclusion générale

La problématique centrale de cet ouvrage reposait sur la question de l'efficacité et des défis de la collaboration en un contexte d'apprentissage diversifié et inclusif. Si, sur papier, cela peut sembler évident, voire simple, il en est tout autrement dans la pratique. Pourtant, face à une mondialisation toujours croissante et aux enjeux sociétaux et environnementaux actuels qui sont, force est de le constater, de plus en plus complexes, il s'avère nécessaire de préparer les étudiant-es à collaborer dans des contextes interculturels et en tenant compte de l'altérité. Travailler avec les autres peut être source de plaisir, mais également de difficultés, voire de conflits. Les méthodes pédagogiques doivent donc évoluer pour non seulement favoriser la collaboration, mais aussi intégrer la diversité des apprenant-es et faire en sorte que tout un chacun puisse développer son plein potentiel dans des espaces éducatifs bienveillants et adaptés. Ajoutons à cela les avantages et les inconvénients que peuvent apporter les environnements et les outils numériques.

L'objectif de cet ouvrage était d'explorer différentes approches pédagogiques, telles que les projets collaboratifs internationaux en ligne, les mini-entreprises ou les

hackathons virtuels, pour en évaluer les retombées sur l'apprentissage, la motivation et l'inclusion, et d'identifier des pistes d'action concrètes pour les enseignant-es et les institutions d'enseignement supérieur. Des idées, il y en a eu à foison! Cela ne veut pas dire qu'elles sont toutes applicables dans n'importe quel contexte. Nous vous invitons à toujours faire preuve d'esprit critique face à ce qui est proposé, à vous interroger sur la faisabilité de ces dispositifs dans vos contextes, à les appréhender en pensant aux acteurs qui évoluent dans vos établissements, et à vous assurer que vous adhérez aux postulats sur lesquels ils reposent. Sans prendre en considération une série d'éléments, il y a de fortes chances que cela ne porte pas fruit. Par ailleurs, rappelez-vous que ce n'est pas à la première itération qu'un dispositif de formation est optimal. Sur papier, si! Mais dans la réalité, nous devons composer avec des humain-es et des ressources (matérielles, financières, temporelles, etc.), parfois hors de notre contrôle. C'est la raison pour laquelle nous proposons dans cette conclusion générale un bilan de l'ouvrage ainsi que quelques recommandations et mises en garde issues des différents chapitres. Toutefois, nous souhaitons que vous vous laissiez inspirer par ces pratiques, qu'elles vous donnent envie d'oser sortir de vos habitudes, qu'elles nourrissent votre imaginaire à la fois individuellement et collectivement.

## **Bilan général des expériences décrites**

Dans cet ouvrage, les auteur-trices ont présenté une série d'expériences visant à illustrer les avantages et les défis des approches collaboratives dans l'enseignement supérieur, qu'elles soient organisées en présentiel ou à distance. Chaque chapitre a offert une analyse détaillée de dispositifs pédagogiques spécifiques dans des contextes variés en France, en Belgique et en Suisse, mettant en lumière les résultats obtenus ainsi que les obstacles rencontrés. Les auteur-trices ont

eu, d'une certaine manière, le courage de présenter ce qui a été porteur et ce qui mérite d'être retravaillé. Mettre en place des stratégies pédagogiques et évaluatives inclusives demande un certain courage pédagogique, le communiquer à la collectivité encore plus. En effet, il est plus simple de garder ses expériences dans sa classe, la porte fermée. Ici, les auteur-trices ont choisi d'ouvrir grand leur porte pour nous faire grandir, collectivement. Concrètement, nous avons structuré ce bilan selon les deux parties de l'ouvrage : les approches pédagogiques collaboratives inclusives et la collaboration à distance.

### Les approches pédagogiques collaboratives inclusives

Les chapitres sur les approches pédagogiques collaboratives inclusives présentés dans la première partie de l'ouvrage ont mis en évidence l'impact positif de ces projets collaboratifs sur l'engagement des étudiant-es et sur leur développement personnel. Ce sont là des éléments essentiels à une époque où les compétences transversales sont au cœur des attentes non seulement des employeurs, mais plus largement de la société en général. Les enseignant-es ont en effet observé des améliorations significatives au niveau des habiletés sociales comme le respect mutuel, les règles de conversation (respecter les tours de parole, écouter la personne qui parle, montrer des signes d'intérêt, etc.) et la participation active qui sont pourtant des habiletés pouvant être complexes pour certains membres de la communauté telles les personnes vivant avec une neurodivergence, un trouble du spectre de l'autisme.

Les auteur-trices ont également relevé l'importance de différencier l'évaluation formative de l'évaluation certificative pour encourager une participation authentique et non compétitive de toutes et tous et ainsi réduire les tensions au sein des groupes d'apprenant-es (chapitres 2 et 4). Il est

essentiel de reconnaître à quel point l'évaluation est source de stress pour les acteurs, et ce, presque autant pour les enseignant-es que pour les étudiant-es. Toutefois, les expériences relatées ont montré que, lorsqu'ils sont bien encadrés, les étudiant-es développent une meilleure capacité à travailler en équipe, une confiance en eux accrue et une meilleure compréhension des enjeux interculturels et de l'altérité. Dans une société en pleine mutation, ce sont des enjeux importants. En effet, le contexte sociopolitique mondial ne peut que nous inciter à former des citoyen-nes qui soient ouverts aux enjeux et aux défis qui se présenteront à eux dans les années à venir, et qu'ils soient socialement et éthiquement responsables.

Cependant, pour que cela puisse produire les effets escomptés, il va être nécessaire de proposer aux étudiant-es des outils leur permettant de prendre du recul sur leur vécu durant l'expérience collaborative et de suggérer des stratégies ou des dispositifs pour réguler les éventuelles tensions (chapitre 3). En effet, si l'expérience ne reste que factuelle et individuelle, elle ne peut être porteuse de sens. Pour qu'elle soit source d'apprentissage, elle doit être mise à distance, réfléchie, partagée dans une logique d'autoévaluation et d'autorégulation (Lison et St-Laurent, 2015). Ce n'est qu'à cette condition que les étudiant-es pourront réellement faire des apprentissages significatifs et durables, transférables dans leur vie professionnelle et personnelle.

Nous indiquions en introduction que le travail en équipe était une activité pédagogique très souvent utilisée dans l'enseignement supérieur, sans pour autant que cela soit clairement posé comme étant un objectif d'apprentissage. En effet, c'est plus souvent un moyen d'enseignement que l'objet d'un apprentissage. Les expériences présentées dans la première partie de cet ouvrage montrent ici qu'il est tout à fait possible de pouvoir intégrer le travail en équipe en tant qu'objectif d'apprentissage et permettre ainsi de donner l'opportunité aux étudiant-es de développer réellement ces compétences

de collaboration plutôt que de simplement les évaluer. Rappelons-nous que cela ferait d'ailleurs beaucoup plus de sens dans la perspective d'un alignement pédaogo-numérique de qualité. Pour cela, il est primordial de penser son enseignement dans sa globalité en utilisant les principes de cohérence pédagogique comme le proposent Lanarès *et al.* (2023). Selon ces principes, l'enseignement est conçu au regard du contexte d'enseignement (son intégration dans le cursus, la population étudiante, les ressources à disposition, l'enseignant-e) en plaçant les objectifs d'apprentissage au cœur du dispositif qui s'adosse sur des éléments de contenu disciplinaires ou transversaux, en proposant des activités d'apprentissage aidant la population étudiante à atteindre ces objectifs et des modalités d'évaluation permettant de vérifier que ces apprentissages sont bien en cours d'acquisition ou formellement acquis. Intégrer de nouvelles activités d'apprentissage autour du travail en équipe doit donc se penser selon ces différents éléments et être cohérent avec les objectifs d'apprentissage visés. Ainsi, l'utilisation de cette modalité simplement pour réduire le nombre de travaux à corriger dans un grand groupe (ici, l'activité est prise comme une modalité d'évaluation), sans tenir compte du contexte (les étudiant-es sont-ils préparés à ce type d'activité? Ai-je une salle à disposition permettant le travail de groupe en classe? Suis-je à l'aise avec les techniques de supervision de groupe?, etc.), des objectifs d'apprentissage (la collaboration entre les individus est-elle un objectif d'apprentissage?) ou du contenu (ai-je intégré des éléments de contenu autour du travail collaboratif?), risque de conduire le dispositif pédagogique à l'échec.

## La collaboration à distance

Les trois chapitres présentés dans la deuxième partie de cet ouvrage ont traité plus particulièrement des aspects de collaboration à distance qu'il s'agisse d'un contexte de formation

hybride avec une cohorte d'étudiant-es provenant du même cursus ou bien d'une formation à distance avec des étudiant-es provenant d'institutions différentes. Nous ne pouvons qu'insister, une nouvelle fois, sur le fait que si le numérique peut constituer une aide extraordinaire au travail collaboratif, il peut également en constituer la pierre d'achoppement, souvent de manière silencieuse, un peu à l'instar de « l'éléphant dans la pièce ».

Les auteur-trices ont relevé que la diversité des profils des apprenant-es était un élément crucial pour enrichir l'expérience de collaboration à distance. En regroupant des individus de différents contextes géographiques, culturels et académiques, ils ont pu ainsi conduire les étudiant-es à une meilleure performance et une participation accrue dans les activités proposées. Cette diversité a permis aux apprenant-es de s'ouvrir à d'autres perspectives, enrichissant ainsi leur compréhension mutuelle et leur développement personnel. Des stratégies telles que l'attribution de rôles spécifiques, l'équilibrage des équipes en matière d'hétérogénéité et l'utilisation d'outils de visualisation des tâches peuvent maximiser les bénéfices de cette diversité (chapitre 5). Nous l'aurons compris, il importe toutefois de préparer les étudiant-es en ce sens. S'ils sont laissés sans préparation et sans encadrement, il y a peu de chance que l'expérience soit source d'apprentissage. Par ailleurs, plutôt que de s'interroger sur le processus, il se peut que les apprenant-es vivent une frustration qu'ils attribuent « aux autres », sans remettre en question le processus en lui-même.

Les dynamiques et les avantages du *Collaborative Online International Learning* (COIL) montrent que cette approche permet de développer des compétences interculturelles essentielles en facilitant la collaboration entre étudiant-es de contextes géographiques et culturels variés. La participation à des projets COIL améliore non seulement les compétences disciplinaires, mais aussi les compétences transversales,

comme l'adaptabilité et la communication interculturelle. Les défis liés à la langue et à la diversité culturelle peuvent être surmontés par l'usage d'activités spécifiques et le soutien mutuel entre les enseignant-es et les étudiant-es, optimisant ainsi la réussite de ces dispositifs. Une communication ouverte, transparente et claire constitue un incontournable pour transformer l'expérience en réussite. La revue de littérature proposée dans le chapitre 6 révèle que les projets COIL favorisent l'émergence de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, qui sont plus inclusives et adaptées à un monde globalisé. Cependant, le format entièrement en ligne peut poser des défis, notamment en matière de dynamiques de groupe comme l'ont souligné les auteur-trices du chapitre 7. Il est alors nécessaire de mettre en place une planification minutieuse et d'utiliser des outils numériques pertinents pour créer des liens solides entre les participant-es et maximiser les bénéfices de ces événements. Que l'on soit en ligne ou en présentiel, la présence affective est importante. L'apprentissage est une activité que l'on réalise seul, mais au contact des autres.

## Recommandations et mises en garde

Les ouvrages de la série «Pédagogies en pratique» ont pour objectif de diffuser des innovations pédagogiques éprouvées dans des contextes variés. Ils visent à fournir des pistes et des idées à la communauté enseignante pour enrichir leurs enseignements et ainsi proposer une expérience d'apprentissage aux étudiant-es qui soit la plus pertinente possible. Dans ce cadre, tous les auteur-trices impliqués dans cet ouvrage ont identifié une série de conseils de mise en œuvre pratique que nous avons tenté de synthétiser ici.

***Préparation des étudiant-es et accompagnement.*** La préparation des étudiant-es à la collaboration est cruciale, qu'il s'agisse de leur fournir des méthodes de travail collaboratif

ou bien de développer leur communication interculturelle. Un accompagnement continu doit être assuré pour gérer les dynamiques de groupe et résoudre les conflits éventuels (Lison et Denis, 2021). Proposer aux étudiant-es de travailler en équipe implique, en tant qu'enseignant-e, d'adopter une posture adéquate au moment opportun (Lison, 2023), d'expliquer les règles de fonctionnement, de préciser les attentes et d'inviter les étudiant-es à en discuter entre eux avant d'entamer le travail à proprement parler et d'être présent tout au long du processus, empathique et à l'écoute.

***Clarification de la finalité de l'évaluation.*** La distinction entre évaluation formative et évaluation certificative est essentielle pour favoriser une participation sincère des étudiant-es, sans crainte de sanctions. En l'absence de transparence sur les modalités et critères d'évaluation, les étudiant-es auront tendance à vivre du stress et, potentiellement, à se méfier de leurs coéquipier-ières qu'ils pourraient considérer comme des personnes qui les empêchent de réaliser le travail à leur guise, voire d'atteindre le résultat escompté. Afin que les étudiant-es voient leurs pairs comme des alliés, il nous paraît important que les enseignant-es prennent la peine de se concentrer sur l'accompagnement formatif et d'offrir un espace sécurisé où les erreurs sont perçues comme des opportunités d'apprentissage et où les échanges ne sont pas vus comme des ralentisseurs ou des freins, mais bien comme des occasions de progresser collectivement vers un travail de plus grande qualité. Cela implique de fournir aux étudiant-es des retours réguliers sur le fonctionnement de leur collaboration : capacité à travailler en équipe, à gérer des conflits, à développer une communication interculturelle, etc. L'évaluation doit ainsi valoriser les progrès réalisés à chaque étape, que ce soit au niveau de l'atteinte des objectifs et de la qualité de la collaboration, et non uniquement les résultats finaux. Pour que ce processus soit efficace, les critères d'évaluation doivent être clairement définis dès le début du

projet et partagés avec les étudiant-es en toute transparence (Rust, 2002). Ces éléments seront d'autant plus importants si l'évaluation des compétences collaboratives s'intègre dans un programme suivant les principes de l'approche par compétences (Scallon, 2004).

**Soutien institutionnel et logistique.** La mise en œuvre de projets collaboratifs de grande envergure, tels que les hackathons virtuels et les mini-entreprises pédagogiques, nécessite un soutien institutionnel robuste. Les établissements doivent prévoir des budgets spécifiques, comme des fonds dédiés aux innovations pédagogiques (Curchod *et al.*, 2014), des ressources matérielles et un cadre administratif flexible pour faciliter ces initiatives. Pour que les innovations soient mises en place, documentées et retravaillées dans le temps et que les personnes aient le goût de poursuivre leur engagement à travers des projets de ce type, il importe de les reconnaître et de les valoriser (Lison, 2024; Sylvestre et Jullien, 2022). L'accompagnement par des conseiller-ères pédagogiques s'avère également un atout pour développer ce type de dispositif (Lameul *et al.*, 2016). Cela permet non seulement aux enseignant-es de partager leurs idées, de les enrichir, de les asseoir sur la recherche en sciences de l'éducation et de la formation, mais aussi de les documenter de manière rigoureuse afin de communiquer les résultats de ces expériences à la communauté.

**Flexibilité et adaptabilité.** Les dispositifs pédagogiques doivent être conçus de manière flexible pour s'adapter aux besoins et aux contraintes spécifiques des étudiant-es. Par exemple, offrir des options de projets diversifiés, tels que des initiatives associatives ou environnementales, peut élargir l'attrait et l'impact de ces projets. Par ailleurs, en tant qu'enseignant-e, nous savons que notre dispositif va vivre les aléas de la «vie quotidienne». En classe, rien ne se passe jamais tel que nous l'avions imaginé sur papier. C'est à la fois une occasion de laisser de la place à notre professionnalisme et une

source de stress. Pourtant, nous ne pourrions jamais contrôler l'ensemble des variables. Tout comme nous le demandons aux étudiant-es, être adaptable est une compétence à développer.

**Utilisation des outils numériques.** L'intégration des technologies numériques doit être optimisée pour faciliter la collaboration et la communication. Il est recommandé de former les enseignant-es et les étudiant-es à l'utilisation de ces outils et de maintenir une infrastructure technologique adéquate pour supporter les projets collaboratifs à distance. Si cela peut sembler évident, il nous apparaît fondamental de ne pas sous-estimer ce facteur, même au niveau des outils institutionnels. Nombre d'acteurs se retrouvent parfois démunis face aux outils à leur disposition. Ainsi, ils les sous-utilisent ou en utilisent d'autres qui n'ont pas nécessairement été développés dans une perspective éducative (Mélot *et al.*, 2017). Il y a là une responsabilité de l'établissement à accompagner les différents acteurs dans l'utilisation de ces outils, mais aussi à en comprendre le potentiel comme les limites. À l'heure où les intelligences artificielles génératives sont utilisées quotidiennement, nous ne pouvons pas passer sous silence l'importance d'une formation aux pratiques socialement responsables tant éthiquement qu'écologiquement.

**Suivi et évaluation continue.** Enfin, il est crucial de mettre en place des mécanismes de suivi et d'évaluation continue des projets collaboratifs. Cela permet d'identifier les points forts et les faiblesses des dispositifs mis en place et d'apporter les ajustements nécessaires en temps réel pour maximiser l'efficacité pédagogique et l'inclusion des étudiant-es. En effet, ce n'est pas parce qu'une idée est mise en place qu'elle est forcément bonne. Peut-être amène-t-elle des avantages pour certain-es apprenant-es, mais peut-être est-elle particulièrement contraignante pour d'autres. Relever les forces et les faiblesses fait partie d'une pratique saine, que ce soit en tant qu'enseignant-e ou que chercheur-e. Ce faisant, il est essentiel de mettre en place une évaluation continue, en

s'appuyant sur des données rigoureuses. Ce travail permettra non seulement d'améliorer le dispositif, mais également de favoriser le développement professionnel des acteurs. Cette stratégie sera en outre un levier pour valider ce qui a été réalisé non seulement au sein de l'établissement, mais aussi en dehors, que ce soit lors d'échanges, de colloques, voire dans le cadre d'une communication professionnelle ou scientifique. Ainsi, la création de savoirs expérientiels prendra tout son sens et aboutira à un développement des connaissances en matière d'enseignement et d'apprentissage qui dépassera les limites d'un seul individu pour permettre au collectif de progresser. C'est d'ailleurs ça, le sens même de la collaboration. Il est temps de la penser autant pour les étudiant-es que pour les enseignant-es et même, plus largement, pour les établissements d'enseignement supérieur. À l'heure de la globalisation mondiale, nous devrions en profiter pour bénéficier de ce que mettent en place nos pairs, et ce, afin de développer le plein potentiel de toutes les personnes évoluant dans le système éducatif.

En conclusion, les approches pédagogiques collaboratives et inclusives explorées dans cet ouvrage montrent un potentiel significatif pour enrichir l'expérience d'apprentissage des étudiant-es et préparer efficacement ceux-ci à des environnements professionnels complexes, diversifiés et interculturels. Les expériences décrites ont mis en lumière l'importance d'une préparation minutieuse, d'un soutien institutionnel fort et d'une flexibilité dans la conception des projets. Cependant, elles ont également révélé des défis considérables, notamment en matière de gestion des dynamiques de groupe et de ressources logistiques. En suivant ces quelques recommandations générales synthétisées ici et les conseils proposés tout au long des différents chapitres, les enseignant-es et les établissements d'enseignement supérieur peuvent surmonter ces défis et créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs et collaboratifs, qui valorisent la diversité

et préparent les étudiant-es aux exigences du monde professionnel et de la vie en société de manière plus générale. Rien n'est magique, mais tout est possible. Comme le dit si bien un proverbe africain : « Seul on va plus vite, mais ensemble on va plus loin. » Il ne tient qu'à chacun et chacune d'entre nous de construire cet ensemble, sans se perdre, mais sans oublier non plus ni l'environnement ni les autres.

# Bibliographie

- Aggarwal, P. et O'Brien, C. L. (2008). Social loafing on group projects: Structural antecedents and effect on student satisfaction. *Journal of Marketing Education*, 30(3), 255-264. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0273475308322283> (consulté le 17.12.2024).
- Ainscow, M. et Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903> (consulté le 17.12.2024).
- Anderson, A. (2022). Reflecting on training to facilitate collaborative online international learning courses. *Journal of scholarly engagement*, 5(2), 6-13. <https://doi.org/10.9743/jse.2022.5.2.2> (consulté le 17.12.2024).
- Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal* (3<sup>e</sup> éd). Dunod. (Ouvrage original publié en 1975)
- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (1997). *La dynamique des groupes restreints* (11<sup>e</sup> éd). PUF. (Ouvrage original publié en 1968)
- Appiah-Kubi, P. et Annan, E. (2020). A review of a collaborative online international learning. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(1), 109-124. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i1.11678> (consulté le 17.12.2024).
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Calmann-Lévy.
- Aucoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambiteux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 65-88). Presses de l'Université du Québec.
- Austin, J. (2003). Transactive memory in organizational groups: The effects of content, consensus, specialization, and accuracy on group performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 866-878.
- Authier, M. et Lévy, P. (2017). *Les arbres de connaissances*. La Découverte.
- Bachrach, D., Lewis, K., Kim, Y., Patel, P., Champion, M. et Thatcher, S. (2019). Transactive Memory Systems in Context: A Meta-Analytic Examination of Contextual Factors in Transactive Memory Systems Development and Team Performance. *Journal of Applied Psychology*, 104(3), 464-493. <https://doi.org/10.1037/apl0000329> (consulté le 17.12.2024).
- Ballatore, M. (2023). Erasmus: la mobilité hybride au secours de l'inclusion? *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, 202(2). <https://doi.org/10.35562/diversite.4023> (consulté le 17.12.2024).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W. H. Freeman.

- Bapteste, I. et Trindade-Chadeau, A. (dir.) [2014]. Ce qu'entreprendre permet d'apprendre. *Cahiers de l'action*, 1(41).
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Beelen, J. et Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. Dans A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi et P. Scott (dir.), *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies* (p. 59-72). Springer.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47. <https://doi.org/10.7202/018989ar> (consulté le 17.12.2024).
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Bezzari, S. et Eneau, J. (2022). Les compétences communicatives interculturelles en contexte hétérogène: (trans)formation et transfert. *Savoirs*, 59(2), 73-91. <https://doi.org/10.3917/savo.059.0073> (consulté le 17.12.2024).
- Biancardi, B., Giaccaglia, I., Varni, G. et Ravenet, B. (2021). Des leaders d'équipes virtuels pour encourager le développement du système de mémoire transactive: Virtual Leaders Supporting the Development of Transactive Memory Systems. *Adjunct Proceedings of the 32nd Conference on l'Interaction Homme-Machine*. <https://doi.org/10.1145/3451148.3458639> (consulté le 17.12.2024).
- Biau, V. (2020). *Les architectes au défi de la ville néolibérale*. Éditions Parenthèses.
- Bion, W.R. (1965). *Recherches sur les petits groupes* (traduit par E. L. Herbert). PUF.
- Bleger, J. (1987). Le groupe comme institution et le groupe dans les institutions. Dans R. Kaës et al. (dir.), *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*. Dunod.
- Bonvin, R. et Lanarès, J. (2003). *Travail en groupe – mode d'emploi*. Université de Lausanne. <http://dsi.upf.pf/wp-content/uploads/2015/03/UNIL-CSE-Travail-en-groupe.pdf> (consulté le 17.12.2024).
- Børte, K., Nesje, K. et Lillejord, S. (2020). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597-615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746> (consulté le 17.12.2024).
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. PUF.
- Boutillier, S. et Fournier, C. (2009). Travail collaboratif, réseau et communautés: essai d'analyse à partir d'expériences singulières. *Marché et organisations*, 3(10), 29-57. <https://doi.org/10.3917/maorg.010.0029> (consulté le 17.12.2024).

- Bower, S. A. et Bower, G. H. (1976). *Asserting yourself. A practical guide for positive change*. Addison-Wesley / Da Capo Press.
- Brandenburg, U., Berghoff, S. et Taboadela, O. (2014). *The ERASMUS Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique*, 1(2), 73-88. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.168> (consulté le 17.12.2024).
- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J.-P. et Butera, F. (2016). Why students need to be prepared to cooperate: A cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36(5), 956-974. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1075963> (consulté le 17.12.2024).
- Byrne, J., Fayolle, A. et Toutain, O. (2014). Entrepreneurship education: What we know and what we need to know. Dans E. Chell et M. Karataş-Özkan (dir.), *Handbook of research on small business and entrepreneurship* (p. 261-288). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781849809245.00025> (consulté le 17.12.2024).
- Calco, M. et Veeck, A. (2015). The markathon: Adapting the hackathon model for an introductory marketing class project. *Marketing Education Review*, 25(1), 33-38.
- Cannon-Bowers, J. et Salas, E. (2001). Reflections on shared cognition. *Journal of Organizational Behavior*, 22(2), 195-202.
- Caron, A. et Muscanell, N. (2022). 2023 *Higher Education Trend Watch*. Boulder, CO: EDUCAUSE, October 31, 2022. <https://www.educause.edu/ecar/research-publications/higher-education-trend-watch/2023> (consulté le 17.12.2024).
- Charlier, B. (2022). Penser une interaction apprenants-environnements constructive. Dans O. Collard-Bovy, A. Jézégou, A. et F. de Viron (dir), *Adultes et formation. Penser et agir autrement* (p. 235-257). Presses universitaires de Louvain.
- Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada [CRSNG] (2017). *Guide du candidat. Tenir compte de l'équité, de la diversité et de l'inclusion dans votre demande*. [https://www.nserc-crsng.gc.ca/\\_doc/EDI/Guide\\_for\\_Applicants\\_FR.pdf](https://www.nserc-crsng.gc.ca/_doc/EDI/Guide_for_Applicants_FR.pdf) (consulté le 17.12.2024).
- Cosnefroy, L. (2020). L'impact de l'internationalisation sur les étudiants. Dans L. Cosnefroy, J.-M. De Ketele, B. Hugonnier, P. Parmentier, D. Palomba, et S. Uvalic-Trumbic (dir.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes?* (p. 127-154). De Boeck Supérieur.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. et Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied*

- Learning et Teaching*, 3(1), Art. 1. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7> (consulté le 17.12.2024).
- Curaj, A., Deca, L. et Pricopie, R. (dir.) [2020]. *European Higher Education Area. Challenges for a New Decade*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5> (consulté le 17.12.2024).
- Curchod, C., Sylvestre, E. et Lanarès, J. (2014, mai). Impact d'un fonds d'innovation pédagogique sur l'enseignement [communication orale]. 28<sup>e</sup> congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Mons, Belgique.
- de Castro, A. B., Dyba, N., Cortez, E. et Pe Benito, G. (2019). Collaborative Online International Learning to Prepare Students for Multicultural Work Environments. *Nurse Educator*, 44(4). <https://doi.org/10.1097/nne.0000000000000609> (consulté le 17.12.2024).
- de la Garza, A. et Maher, C. (2022). Decolonising the film curriculum through South-North collaborative online international learning (COIL) initiatives. *Film Education Journal*, 5(1), 34-40. <https://doi.org/10.14324/FEJ.05.1.04> (consulté le 17.12.2024).
- de Lajonquière, L. (2020). Pour que l'éducation soit au rendez-vous dans l'inclusion scolaire. *Psychologie clinique*, 50, 25-35. <https://doi.org/10.1051/psyc/202050025> (consulté le 17.12.2024).
- De Lièvre, B. et Decamps, S. (2018a, 3 avril). *Innovation pédagogique & Interactivité* [communication orale]. Colloque « Apprendre en master 2 – Technologie », Oujda, Maroc.
- De Lièvre, B. et Decamps, S. (2018b, 18 décembre). *École & Numérique ou comment former les adultes de demain?* [communication orale]. Conférence inaugurale au Centre d'études doctorales LSHA, Oujda, Maroc.
- De Lièvre, B., Temperman, G. et Decamps, S. (2022). A Model for the Integration of Podcasts (Audio or Video) in an E-learning System. Dans L. Pokrzycka et B. De Lièvre (dir.), *Innovating Teaching Methods. E-learning in Poland and Belgium* (p. 123-139). Maria Curie-Skłodowska University Press.
- De Ridder, M., Rousseau, A., Taskin, L. et Terlinden, L. (2018). *Collaboration et participation. Développement d'un outil d'autodiagnostic*. Rapport de recherche, Chaire laboRH, UCL, 7(1).
- De Wever, B. (2006). *The impact of structuring tools on knowledge construction in asynchronous discussion groups* [Thèse de doctorat non publiée]. University of Gent. <https://biblio.ugent.be/publication/7051538> (consulté le 17.12.2024).
- De Wever, B., Schellens T., Valcke, M. et Van Keer, H. (2005). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers and Education*, 46, 6-28.

- De Wit, H. (2016). Internationalisation and the role of online intercultural exchange. Dans R. O'Dowd et T. Lewis (dir.), *Online intercultural exchange. Policy, pedagogy, practice* (p. 83-96). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678931> (consulté le 17.12.2024).
- De Wit, H. et Hunter, F. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International Higher Education*, 83, 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073> (consulté le 17.12.2024).
- Decamps, S. (2008). *Analyse des effets du scénario pédagogique sur les performances, les processus et les opinions d'apprenants engagés dans un environnement d'apprentissage collaboratif à distance* [Mémoire de DEA non publié]. Université de Mons, Belgique.
- Decamps, S. (2014). *La scénarisation pédagogique d'activités collaboratives en ligne. Les effets de l'hétérogénéité des équipes et de la structuration des outils d'interaction sur les apprentissages, sur la mémoire transactive et sur la co-construction des connaissances dans un dispositif de formation universitaire* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Mons. [https://www.researchgate.net/publication/262796624\\_La\\_scnarisation\\_pdagogique\\_dactivits\\_collaboratives\\_en\\_ligne](https://www.researchgate.net/publication/262796624_La_scnarisation_pdagogique_dactivits_collaboratives_en_ligne) (consulté le 17.12.2024).
- Decamps, S. et Depover, C. (2012). L'effet du style d'apprentissage sur la mémoire transactive d'équipes collaboratives en formation à distance. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 20-37. <https://doi.org/10.7202/1012900ar> (consulté le 17.12.2024).
- Decamps, S., Depover, C. et De Lièvre, B. (2010). *L'effet de la modalité de constitution des équipes collaboratives sur la mémoire transactive*. Actes du congrès TICE 2010, Tice for tools: tools for Tice, 8, Nancy, France.
- Desoutter, C. et Martin, J. (2018). Engagement et degré de satisfaction d'étudiants de FLE dans une activité d'écriture télécollaborative italo-espagnole. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2). 1-24. <https://doi.org/10.4000/ripes.1386> (consulté le 17.12.2024).
- Didry, A. (2020). *Activez vos soft skills. Du leadership à la collaboration. Les 10 compétences essentielles pour réussir*. Eyrolles.
- Dillenbourg, P. et Tchounikine, P. (2007). Flexibility in macro-scripts for computer-supported collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 1-13.
- Docq, F., Vellut, D. et Verpoorten, I. (2023). Enseigner à distance: cinq balises pour vous lancer. *Les cahiers du LLL*, 14. <https://pul.uclouvain.be/book/?GCOI=29303100535600> (consulté le 17.12.2024).
- Doscher, S. (2023). Professional Development for CoIL Virtual Exchange: What Should It Entail? Dans J. Rubin et S. Guth (dir.), *The Guide to COIL Virtual Exchange* (p. 244-273). Routledge.
- Doscher, S. et Rubin, J. (2023). Introduction to what instructors and support staff need to know about COIL virtual exchange. Dans J. Rubin et S. Guth (dir.), *The Guide to COIL Virtual Exchange* (p. 187-199). Routledge.

- Ducarme, D., Galmiche, E., Banaï, M., Raucent, B., Lecoq, J. et Jacqmot, C. (2021). Les rôles dans l'organisation du travail en équipe. Dans B. Raucent, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (2<sup>e</sup> éd., p. 165-185). De Boeck Supérieur.
- Dupriez, V. et Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148, 145-165. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_148\\_1\\_3258](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3258) (consulté le 17.12.2024).
- Dürrenberger, Y. (2017). L'évaluation sommative en groupe: comment valoriser le travail collectif sans faire l'impasse sur les contributions individuelles? Dans V. Roulin, A.-C. Allin-Pfister et D. Berthiaume (dir.), *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant. Regards d'enseignants* (p. 65-75). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouli.2017.01> (consulté le 17.12.2024).
- Entreprendre pour apprendre (2023). *La Mini-Entreprise® un tremplin pour les jeunes*.
- European Commission (2015). *Erasmus+ Programme Annual Report 2014*. Brussels: European 2 motivation des adultes en e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 287-305). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0287> (consulté le 17.12.2024).
- Falk, J., Nolte, A., Huppenkothen, D., Weinzierl, M., Gama, K., Spikol, D., Tollerud, E., Hong, N. C., Knäpper, I. et Hayden, L. B. (2022). *The Future of Hackathon Research and Practice*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2211.08963>
- Fayolle, A. (2021). Réinventer une pédagogie de l'entrepreneuriat: des idées clefs du constructivisme critique au modèle éducatif de Paulo Freire. *Revue interdisciplinaire droit et organisations*, 1, 56-76.
- Feldmann, A. et Teuteberg, F. (2020). Success factors for hackathons: German banks collaborate to tame the economic crisis. *Journal of Business Strategy*, 42(6), 428-438. <https://doi.org/10.1108/JBS-06-2020-0114>
- Fenouillet, F. (2019). La motivation des adultes en e-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 287-305). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0287>
- Finaz, L. (2020). *La liberté du commandement. L'esprit d'équipage*. Équateurs.
- Fischer, F., Kollar, I., Stegmann, K. et Wecker, C. (2013). Toward a script theory of guidance in computer-supported collaborative learning. *Educational Psychologist*, 48(1), 56-66. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748005> (consulté le 17.12.2024).

- Fiutak, T., Planès, G. et Colin, Y. (2011). *Le médiateur dans l'arène. Réflexion sur l'art de la médiation*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.fiuta.2011.01> (consulté le 17.12.2024).
- Flus, M. et Hurst, A. (2021). Design at hackathons: New opportunities for design research. *Design Science*, 7, e4. <https://doi.org/10.1017/dsj.2021.1> (consulté le 17.12.2024).
- Freire, P. (1968). *La pédagogie des opprimés*. Agone.
- Fuks, H., Pimentel, M. et Pereira de Lucena, C. J. (2006). R-U-Typing-2-Me? Evolving a chat tool to increase understanding in learning activities. *International journal of computer supported collaboration*, 1(1), 117-142.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves en apprentissage: quelle place pour les pratiques d'enseignement? *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 71, 3-24.
- Gallagher, S. E. et Savage, T. (2020). Challenge-based learning in higher education: An exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1135-1157. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354> (consulté le 17.12.2024).
- Gibert, A., Tozer, W. C. et Westoby, M. (2017). Teamwork, Soft Skills, and Research Training. *Trends in Ecology & Evolution*, 32(2), 81-84. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2016.11.004> (consulté le 17.12.2024).
- Gislain, A. (2019). Commentaire anonymisé d'un-e étudiant-e répondant à la question « Qu'avez-vous le plus appris de l'enseignement jusqu'à maintenant? » en janvier 2019. Données non publiées.
- Goudswaard, M., Kent, L., Giunta, L., Gopsill, J., Snider, C., Valjak, F., Christensen, K. A., Felton, H., Ege, D. N., Real, R. M., Cox, C., Horvat, N., Kohtala, S., Eikevåg, S. W., Martinec, T., Perišić, M. M., Steinert, M. et Hicks, B. (2022). Virtually Hosted Hackathons for Design Research: Lessons Learned from the International Design Engineering Annual (IDEA) Challenge 2021. *Proceedings of the Design Society*, 2, 21-30. <https://doi.org/10.1017/pds.2022.3> (consulté le 17.12.2024).
- Gould, R. (2014). DATAFEST: Celebrating data in the data deluge. [https://iase-web.org/icots/9/proceedings/pdfs/ICOTS9\\_4F2\\_GOULD.pdf](https://iase-web.org/icots/9/proceedings/pdfs/ICOTS9_4F2_GOULD.pdf) (consulté le 17.12.2024).
- Grasha, A. (2002). *Teaching With Style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles*. Alliance Publishers.
- Gunawardena, C., Lowe, C. et Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 17 (4), 397-431.
- Guth, S. et Helm, F. (2012). Developing multiliteracies in ELT through telecollaboration. *ELT journal*, 66(1), 42-51. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr027> (consulté le 17.12.2024).

- Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J. et van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(5), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3> (consulté le 17.12.2024).
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C. et Angelides, P. (2018). INTERACT: Building a virtual community of practice to enhance teachers' intercultural professional development. *Educational Media International*, 55(1), 15-33. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439709> (consulté le 17.12.2024).
- Hall, D. et Buzwell, S. (2012). The problem of free-riding in group projects: Looking beyond social loafing as reason for non-contribution. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 37-49. <https://doi.org/10.1177/1469787412467123> (consulté le 17.12.2024).
- Hall, E. T. (1990). *The Silent Language*. Anchor Books.
- Hall, T. E., Meyer, A. et Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications*. The Guilford Press.
- Halpern, G. (2020). *Tous centaures! Éloge de l'hybridation*. Le Pommier.
- Halvari, S., Suominen, A., Jussila, J., Jonsson, V. et Bäckman, J. (16 juin 2019). Conceptualization of hackathon for innovation management. *The Proceedings of The XXX ISPIM INNOVATION CONFERENCE – Celebrating Innovation – 500 Years Since Da Vinci The International Society for Professional Innovation Management: 16-19 June 2019 – Florence, Italy*. ISPIM The International Society for Professional Innovation Management. <https://researchportal.tuni.fi/en/publications/conceptualization-of-hackathon-for-innovation-management> (consulté le 17.12.2024).
- Helm, F. (2017). Critical approaches to online intercultural language education. Dans S. L. Thorne et S. May (dir.), *Language, Education and Technology. Encyclopedia of Language and Education* (p. 219-231). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6_18) (consulté le 17.12.2024).
- Henri, F. (2010). Collaboration, communautés et réseaux : partenariats pour l'apprentissage. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 169-180). PUF.
- Henri, F. et Basque, J. (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel. Dans C. Daudelin et T. Nault (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques* (p. 29-53). Presses de l'Université du Québec.
- Hick, P., Kershner, R. et Farrell, P. T. (2009). Introduction. Dans P. Hick, R. Kershner et P. T. Farrell (dir.), *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice* (p. 1-10). Routledge.

- Hockings, C. (2010). Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research. *Higher Education Academy*. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-learning-and-teaching-higher-education-synthesis-research> (consulté le 17.01.2025).
- Hollingshead, A. (1998). Retrieval processes in transactive memory systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 659-671.
- Houart, M. (2020). Autorégulation: de la métacognition à l'apprentissage autorégulé pour l'action pédagogique. *Cahiers pédagogiques*, 563, 46-47.
- House, S. K., Nielsen, K. et Dowell, S. (2022). International collaboration using Collaborative Online International Learning (COIL)/Globally Networked Learning (GNL) model. *Teaching and Learning in Nursing*, 17(4), 421-424. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2022.06.010> (consulté le 17.12.2024).
- Iannone C. (2015). *Les bacheliers technologiques ont connu des trajectoires plus atypiques depuis le diplôme national du brevet*. Rapport du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- Jacquard, A. et Cuevas, F. (2010). L'altérité: fondement de l'Humanisme. *Humanisme et Entreprise*, 300(5), 85-92. <https://doi.org/10.3917/hume.300.0085> (consulté le 17.12.2024).
- Jeannin, L. et Brassier-Rodrigues, C. (2021). Pratiques pédagogiques innovantes, interculturalité et compétences. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(1), 1-4. <https://doi.org/10.4000/ripes.2968> (consulté le 17.12.2024).
- Jendly, M., Loup, S., Voisard, R., Berthiaume, D., Rochat, J. M. et Sylvestre, E. (2014). Le Laboratoire de prévention de la criminalité de l'Université de Lausanne: une approche par projets favorisant l'expérience d'apprentissage des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.857> (consulté le 17.12.2024).
- Jermann, P. (2004). *Computer Support for Interaction Regulation in Collaborative Problem-Solving* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Genève. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/theses/jermann2004.pdf> (consulté le 17.12.2024).
- Jézégou, A. (2022). *La présence à distance en e-formation. Enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie*. Presses universitaires du Septentrion.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1990). *Cooperation and competition. Theory and Research*. Addison-Wesley.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. Dans R. M. Gillies, A. Ashman et J. Terwel (dir.), *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (p. 9-37). Springer.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Johnson Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the Classroom*. Interaction Book Company.
- Johnson, J. P., Lenartowicz, T. et Apud, S. (2006). Cross-Cultural Competence in International Business: Toward a Definition and a Model. *Journal of International Business Studies*, 37, 525-543. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8400205> (consulté le 17.12.2024).
- Juraschek, M., Büth, L., Martin, N., Pulst, S., Thiede, S. et Herrmann, C. (2020). Event-based education and innovation in Learning Factories – concept and evaluation from Hackathon to GameJam. *Procedia Manufacturing*, 45, 43-48. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2020.04.057> (consulté le 17.12.2024).
- Kaës, R. (1971). Processus et fonctions de l'idéologie dans les groupes. *Perspectives psychiatriques*, 33, 27-48.
- Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal. Constructions du groupe*. Dunod.
- Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Dunod.
- Kaës, R. (1994). *La parole et le lien. Processus associatifs dans les groupes*. Dunod.
- Kastler, K. (2020). *2020 Annotated Bibliography on Virtual Exchange Research*. <https://www.stevensinitiative.org/wp-content/uploads/2020/02/2020-Annotated-Bibliography-on-Virtual-Exchange-Research.pdf> (consulté le 17.12.2024).
- Katre, A. (2020). Creative Economy Teaching and Learning-A Collaborative Online International Learning Case. *International Education Studies*, 13(7), 145-155. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n7p145> (consulté le 17.12.2024).
- Kenny, A. et Amedjkouh, K. (2024). La politique d'éducation inclusive, les principes et les pratiques favorisant la réussite. Dans N. Rousseau, D. Voyer et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être et la réussite de l'élève à l'école. Perspective internationale* (p. 179-207). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760560147-015> (consulté le 17.12.2024).
- Kettunen, J., KairistoMertanen, L. et Penttilä, T. (2013). Innovation pedagogy and desired learning outcomes in higher education. *On the Horizon*, 21(4), 333-342. <https://doi.org/10.1108/OTH-08-2011-0024> (consulté le 17.12.2024).
- Kiesler, S. et Cummings, J. N. (2002). What do we know about proximity and distance in work groups? A legacy of research on physical distance. Dans P. Hinds et S. Kiesler (dir.), *Distributed work* (p. 57-82). The MIT Press.
- Kiffin-Petersen S. (2004). Trust: A Neglected Variable in Team Effectiveness Research. *Journal of Management and Organization*, 10(1), 38-53.
- Knight, J. (2020). The internationalization of higher education scrutinized: International program and provider mobility. *Sociologias*,

- 22(54), 176-199. <https://doi.org/10.1590/15174522-97865> (consulté le 17.12.2024).
- Kyllonen, P. C. (2013). Soft Skills for the Workplace. *Change. The Magazine of Higher Learning*, 45(6), 16-23. <https://doi.org/10.1080/00091383.2013.841516> (consulté le 17.12.2024).
- Laal, M. et Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it?, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092> (consulté le 17.12.2024).
- Lai, M. et Law, N. (2006). Peer scaffolding of knowledge building through collaborative groups with differential learning experiences. *Journal of Educational Computing Research*, 35(2), 123-144.
- Lameul, G., Daele, A. et Charlier, B. (2016). Accompagner l'innovation pédagogique. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur. Cadres de référence, outils d'analyse et de développement* (p. 57-74). De Boeck.
- Lanarès, J. et Daele, A. (2013). Comment organiser le travail en groupe des étudiants? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur* (p. 135-148). De Boeck.
- Lanarès, J., Laperrouza, M. et Sylvestre, E. (2023). *Design pédagogique*. Épistémé.
- Lara, M. Á. et Lockwood, K. (2016). Hackathons as Community-Based Learning: A Case study. *TechTrends*, 60, 486-495. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0101-0> (consulté le 17.12.2024).
- Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786> (consulté le 17.12.2024).
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Lemieux, M.-M. (2021). Inégalités, compétences et conditions numériques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 157-169. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-14> (consulté le 17.12.2024).
- Lenoir, Y. et Lizardi, A. O. (2007). *Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire. Au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire*. Documents du CRIE et de la CRCIE (n° 3). Université de Sherbrooke.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrasin, P. et Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires: style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie*, 182, 71-92. <https://doi.org/10.4000/rfp.4008> (consulté le 17.12.2024).

- Lewis, K. (2003). Measuring transactive memory systems in the field: Scale development and validation. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 587-604.
- Liang, D., Moreland, R. et Argote, L. (1995). Group versus individual training and group performance: The mediating role of transactive memory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 384-393.
- Lin, C., Liu, C. et Hsiao, C. (2021). Assessing transactive memory system and team performance: The moderating role of leadership efficacy. *Total Quality Management & Business Excellence*, 33(5-6), 683-699. <https://doi.org/10.1080/14783363.2021.1888641> (consulté le 17.12.2024).
- Lindner, R. (2015). Developing communicative competence in global virtual teams: A multiliteracies approach to telecollaboration for students of business and economics. *CASALC Review*, 5(1), 144-156.
- Lison, C. (2023, octobre). *La collaboration. Pour un meilleur agir ensemble* [Communication orale]. 12<sup>e</sup> rencontre des conseillères et conseillers pédagogiques francophones de l'enseignement supérieur (BSQF), Trois-Rivières.
- Lison, C. (2024, juillet). *Innover pour penser les métiers autrement* [Conférence d'ouverture]. 13<sup>e</sup> biennale internationale de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport (ARIS), Lausanne.
- Lison, C. (à paraître). Les pratiques pédagogiques inclusives, c'est l'affaire de tous ! Dans E. Doutreloux (dir.), *Penser l'équité, la diversité et l'inclusion en contexte éducatif*. Presses de l'Université Laval.
- Lison, C. et Denis, C. (2021). Travailler en équipe et gérer les conflits. Dans B. Raucent, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (2<sup>e</sup> éd., p. 147-164). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2021.01.0147> (consulté le 17.12.2024).
- Lison, C. et St-Laurent, C. (2015). Développer la capacité d'auto-évaluation des étudiants. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université. Un guide pratique* (p. 311-334). Éditions Chenelière/ Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Liu, Y. (2023). Overview of the impact of collaborative online international learning on learners. *SHS web of conferences*, 157, 04011. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202315704011> (consulté le 17.12.2024).
- Loi, M., Fayolle, A., van Gelderen, M., Riot, E., Refai, D., Higgins, D., Haloub, R., Salusse, M. A. Y., Lamy, E., Verzat, C. et Cavaretta, F. (2021). Entrepreneurship education at the crossroads: Challenging taken-for-granted assumptions and opening new perspectives. *Journal of Management Inquiry*, 31(2), 123-134 <https://doi.org/10.1177/10564926211042222> (consulté le 17.12.2024).
- Matthews, B. (2014). Are hackathons the classrooms of tomorrow? My journey to the frontier of education. *The Ubiquitous Librarian*,

- Chronicle of Higher Education blog network*. <https://www.chronicle.com/blognetwork/theubiquitouslibrarian/are-hackathons-the-classrooms-of-tomorrow-my-journey-to-the-frontier-of-education> (consulté le 17.12.2024).
- Mélot, L., Strebelle, A., Mahaden, J. et Depover, C. (2017). Utilisation de Facebook en contexte universitaire. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 24(1), 107-122.
- Michinov, E. (2008). La distance physique et ses effets dans les équipes de travail distribuées : une analyse psychosociale. *Le travail humain*, 71, 1-21.
- Michinov, N. et Michinov, E. (2009). Investigating the relationship between transactive memory and performance in collaborative learning. *Learning and Instruction*, 19, 43-54.
- Michinov, E. et Michinov, N. (2013). Travail collaboratif et mémoire transactive : revue critique et perspectives de recherche. *Le travail humain*, 76, 1-26.
- Mignon, D. (2021). Étude de l'effet des fragilités psychologiques des étudiants sur les croyances de contrôle. *Revue économique*, 72, 969-1000. <https://doi.org/10.3917/reco.726.0969> (consulté le 17.12.2024).
- Molinari, G., Muller Mirza, N. et Tartas, V. (2021). Regards croisés des approches cognitives et socioculturelles sur l'apprentissage collaboratif : quelles contributions dans le domaine de l'éducation? *Raisons éducatives*, 25, 41-64. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0041> (consulté le 17.12.2024).
- Mollick, E. (2024). *Co-Intelligence. Living and Working with AI*. Penguin Group.
- Moreland, R. et Myaskovsky, L. (2000). Exploring the performance benefits of group training: Transactive memory or improved communication? *Organizational behavior and human decision processes*, 82(1), 117-133.
- Morlaix, S. et Nohu, N. (2019). Compétences transversales et employabilité : de l'université au marché du travail. *Éducation permanente*, 218, 109-118. <https://doi.org/10.3917/edpe.218.0109> (consulté le 17.12.2024).
- Morlé, E. (2022). *Ethnographier le processus de conception architecturale par l'intégration des contraintes. Le rôle des objets médiateurs. Expérimentation et prototypage* [Thèse de doctorat non publiée]. École nationale supérieure d'architecture de Lyon.
- Morlé, E. et Castaigne, J.-L. (2016). *Valoriser la conception partagée en équipe dans l'enseignement de l'architecture pour changer les représentations du métier* [Communication orale]. 29<sup>e</sup> congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Lausanne.
- Motoi, I. et Villeneuve, L. (2016). *Guide de résolution de conflits dans le travail en équipe. Pour un autoapprentissage individuel et en groupe* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Mucchielli, R. (1996). *Le travail en équipe* (7<sup>e</sup> éd.). ESF.

- Munro, D. (2015). Hosting hackathons a tool in retaining students with beneficial side effects. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 30(5), 46-51.
- Navalon, A. (2019). Symbolisation et répétition. Dans H. Chapellière et D. Roffat (dir.), *Groupes et symbolisations* (p. 233-244). Érès.
- Navarro, C. (1991). Une analyse cognitive des interactions dans les activités de travail. *Le travail humain*, 54, 113-128.
- Némar, L. (2021). La motivation au cœur de l'apprentissage. Dans B. Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (2<sup>e</sup> éd., p. 87-125). De Boeck Supérieur.
- Nolte, A., Pe-Than, E. P. P., Affia, A. O., Chaihirunkarn, C., Filippova, A., Kalyanasundaram, A., Angarita, M. A. M., Trainer, E. et Herbsleb, J. D. (2020). *How to organize a hackathon. A planning kit*. <http://arxiv.org/abs/2008.08025> (consulté le 17.12.2024).
- O'Dowd, R. (2019). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language teaching*, 53(4), 477-490. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077> (consulté le 17.12.2024).
- O'Dowd, R. (2021). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *International Journal of Educational Research*, 109, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804> (consulté le 17.12.2024).
- O'Dowd, R. et Ritter, M. (2006). Understanding and working with "failed communication" in telecollaborative exchanges. *CALICO journal*, 23(3), 623-642. <https://www.jstor.org/stable/24156364> (consulté le 17.12.2024).
- OCDE (2019). *Résultats du PISA 2018 (Volume I). Savoirs et savoir-faire des élèves*. PISA, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr> (consulté le 17.12.2024).
- Oenbring, R. et Gokcora, D. (2022). COILING diverse islands: A virtual exchange between the University of the Bahamas and the Borough of Manhattan Community College. *Journal of Virtual Exchange*, 5, 20-30. <https://doi.org/10.21827/jve.5.37388> (consulté le 17.12.2024).
- Orange, S. (2010). Le choix du BTS : entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 32-47. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0032> (consulté le 17.12.2024).
- Papi, C., Sauvé, L., Desjardins, G. et Gérin-Lajoie, S. (2022). De la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour mieux comprendre l'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 37. <http://journals.openedition.org/dms/6904> (consulté le 17.12.2024).
- Peyron, D. et Lanquar, R. (2023). *Les soft skills au cœur de la révolution éducative. Études caribéennes, Hors-série(9)*. <http://journals.openedition.org/etudescaribeennes/27959> (consulté le 17.12.2024).

- Popica, M. (2020). *Apprentissage collaboratif interculturel en classe de français langue seconde*. John Abbot college.
- Raucent, B., Verzat, C., Jacqmot, C. et Van Nieuwenhoven, C. (dir.) [2021]. *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.
- Rauer, J. N., Kroiss, M., Kryvinska, N., Engelhardt-Nowitzki, C. et Aburaia, M. (2021). Cross-university virtual teamwork as a means of internationalization at home. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100512. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100512> (consulté le 17.12.2024).
- Reay, D., Crozier, G. et Clayton, J. (2010). "Fitting in" or "standing out": Workingclass students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925> (consulté le 17.12.2024).
- Riggio R. E. et Saggi K. (2015). Incorporating "Soft Skills" Into the Collaborative Problem-Solving Equation. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 281-284.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age. Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. <http://udltheorypractice.cast.org> (consulté le 17.12.2024).
- Rouchy, J.-C. (1990). Dispositif, cadre institutionnel et interprétation. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 15, 11-27.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2010). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (p. 5-48). Presses de l'Université du Québec.
- Rubin, J. (2016). Nautical musings on local and global innovation and change: The disruptive pedagogy of COIL. Dans E. Jones, R. Coelen, J. Beelen et H. de Wit (dir.), *Global and Local Internationalization* (p. 75-79). SensePublishers, Rotterdam. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-301-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-301-8_11) (consulté le 17.12.2024).
- Rubin, J. et Guth, S. (2015). Collaborative online international learning: An emerging format for internationalizing curricula. Dans A. Moore et S. Simon (dir.), *Globally networked teaching in the humanities* (p. 15-27). Routledge.
- Rubin, J. et Guth, S. (dir.) [2023]. *The guide to COIL virtual exchange: Implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning*. Routledge.
- Rugut, E. J. et Osman, A. A. (2013). Reflection on Paulo Freire and classroom relevance. *American International Journal of Social Science*, 2(2), 23-28.
- Rust, C. (2002). The Impact of Assessment on Student Learning: How Can the Research Literature Practically Help to Inform the

- Development of Departmental Assessment Strategies and Learner-Centred Assessment Practices? *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145-158. <https://doi.org/10.1177/1469787402003002004> (consulté le 17.12.2024).
- Salomon, G. (1993). *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations*. Cambridge University Press.
- Sanchez, E. et Luengo, V. (2023). Avec la formation à distance, l'enseignant sait préciser ce que fait et sait l'apprenant. Dans E. Sanchez et E. Paukovics (dir.), *Apprendre à distance* (p. 104-120). Retz.
- Sauvé, L. (2014). Des dispositifs en ligne pour personnaliser l'apprentissage tout au long de la vie: quelques recommandations. *Distances et médiations des savoirs*, 5. <https://doi.org/10.4000/dms.629> (consulté le 17.12.2024).
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Renouveau pédagogique.
- Shepherd, K. et Brody Hasazi, S. (2007). Leadership for social justice and inclusion. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE handbook of special education* (p. 475-485). SAGE.
- Smith K. A. (1996). Cooperative learning: Making "groupwork" work. Dans T. E. Sutherland et C. C. Bonwell (dir.), *Using Active Learning in College Classes. A Range of Options for Faculty* (p. 71-82). Jossey-Bass.
- Snellman, C. L. (2014). Virtual Teams: Opportunities and Challenges for e-Leaders. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 110, 1251-1261. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.972> (consulté le 17.12.2024).
- Souto-Otero, M., Gehlke, A., Basna, K., Dóka, Á., Endrodi, G., Favero, L., Humburg, M., Milan, J., Key, O., Oberheidt, S. et Stiburek, Š. (2019). *Erasmus+ higher education impact study*. Publications Office of the European Union.
- St-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes. Participation et animation*. Gaëtan Morin.
- St-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant: de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.6> (consulté le 17.12.2024).
- Stainback, W. et Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education*. P.H. Brookes Publishing Co.
- Stasser, G., Stewart, D. et Wittenbaum, G. (1995). Expert roles and information exchange during discussion: The importance of knowing who knows what. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31, 244-265.
- SUNY COIL Centre (2014). *Faculty Guide for Collaborative Online International Learning Course Development. Version 1.4*. The Center for

- Collaborative Online International Learning. The State University of New York Global Center.
- Suominen, A. H., Jussila, J., Lundell, T., Mikkola, M. et Aramo-Immonen, H. (2018). Educational Hackathon: Innovation Contest for Innovation Pedagogy. *LUT Scientific and Expertise Publications, Reports*, 78. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/62595> (consulté le 17.12.2024).
- Sylvestre, E. et Jullien, J.-M. (2022, septembre). La valorisation de l'expérience d'apprentissage et d'enseignement dans le supérieur : définition et typologie de dispositifs. Dans S. Bensahel-Mercier et C. Savard (resp.), *Construire une université plus inclusive par le développement de dispositifs de valorisation des enseignants et des étudiants. Le cas de l'Université Gustave Eiffel et son positionnement dans l'espace européen francophone* [symposium]. Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Lausanne, Suisse.
- Sylvestre, E., Lanarès, J. et Laperrouza, M. (2018, juin). *Un canevas visuel pour soutenir la réflexion pédagogique des enseignant-es du supérieur* [Communication orale]. Congrès de la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES), Sherbrooke.
- Sylvestre, E., Serry, S. et Maitre, J.-P. (2018). Évaluation formative dans l'enseignement supérieur : conseil, accompagnement et assistance. *Actes du 30<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe*, 503-505.
- Tadal, S. et Marino, M. (2023). Matching Students: Strategies for Maximizing Inclusion and Success. Dans J. Rubin et S. Guth (dir.), *The guide to COIL virtual exchange. Implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning* (p. 298-311). Routledge.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Éditions Logiques.
- Temperman, G. (2013). *Visualisation du processus collaboratif et assignation de rôles de régulation dans un environnement d'apprentissage à distance* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Mons.
- Temperman, G. et De Lièvre, B. (2009). Développement et usage intégré des podcasts pour l'apprentissage. *Distances et savoirs*, 7(2), 179-190. <https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-2-page-179?lang=fr> (consulté le 17.01.2025).
- Theurelle-Stein, D. et Barth, I. (2017). Les *soft skills* au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain. *Management & Avenir*, 95(5), 129-151.
- Tremblay, S. (2013). *La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur. Principes, applications et approches connexes* [non publié]. <https://crispesh.ca/> (consulté le 17.01.2025).
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399. <https://doi.org/10.1037/h0022100> (consulté le 17.12.2024).

- UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion. Assurer l'accès à l'éducation pour tous*. Document de programme et de réunion. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224\\_fre.locale=fr](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre.locale=fr) (consulté le 17.12.2024).
- Vahed, A. et Rodriguez, K. (2021). Enriching students' engaged learning experiences through the collaborative online international learning project. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(5), 596-605. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1792331> (consulté le 17.12.2024).
- Vernon, J. (2008, août). *Free riding involontaire. Comment le statut affecte la performance dans un projet de groupe* [Communication orale]. European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)/ Northumbria Assessment Conference, Berlin.
- Verzat, C. (2011). Expérimenter et coopérer pour apprendre à entreprendre. *Entreprendre & Innover*, 11-12, 113-119. <https://doi.org/10.3917/entint.011.0113> (consulté le 17.12.2024).
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Villeneuve, L. (2010). L'accompagnement des équipes d'étudiants. Dans B. Raucet, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* (2<sup>e</sup> éd. 2013, p. 247-270). De Boeck Supérieur.
- Villeneuve, L., Hébert, R. et Motoi, I. (2010). Gestion des conflits dans les équipes d'étudiants. Dans B. Raucet, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* (p. 271-289). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01> (consulté le 17.12.2024).
- Ward, H. (2016). *Internationalization in action*. Washington DC: American Council on Education.
- Wasylikiw, L., Hanson, S., Lynch, L., Vaillancourt, E. et Wilson, C. (2020). Predicting undergraduate student outcomes: Competing or complementary roles of self-esteem, self-compassion, self-efficacy, and mindsets? *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 50(2), 1-14. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v50i2.188679> (consulté le 17.12.2024).
- Wegner, D. (1995). A computer network model of human transactive memory. *Social Cognition*, 13(3), 319-339.
- West, H., Goto, K., Borja, S. A. N., Trechter, S. et Klobodu, S. (2022). Evaluation of a Collaborative Online International Learning (COIL): A food product analysis and development project. *Food, Culture & Society*, 27(1), 152-173. <https://doi.org/10.1080/15528014.2022.2069441> (consulté le 17.12.2024).

# Présentation des auteurs et autrices

Enseignante et accompagnatrice pédagogique, **Chloé Avonture** a commencé sa carrière en marketing dans le développement de produits au sein de centrales d'achats internationales. Elle s'investit aujourd'hui dans la mise en relation du monde professionnel et de la communauté étudiante au sein de l'Université catholique de Lille. Passionnée par la création d'événements qui favorisent les synergies entre ces deux univers, elle a copiloté le hackathon virtuel international en 2022. Cet événement a mis en lumière son intérêt pour les thématiques internationales, les nouveaux outils pédagogiques et les enjeux interculturels.

Directeur des écoles ESPAS ESTICE ICM et titulaire d'un doctorat (PhD) en éducation, **Antoine Blondelle** participe aux orientations stratégiques de l'Université catholique de Lille sur les questions de pédagogie de l'enseignement supérieur. Il est membre du Laboratoire interdisciplinaire des transitions de Lille (LITL).

Enseignante et accompagnatrice pédagogique, **Marine Bonduelle** a commencé sa carrière dans divers contextes internationaux, notamment en tant qu'acheteuse internationale. En 2022, elle a copiloté le hackathon virtuel international. Ce projet illustre son engagement envers l'innovation éducative et sa capacité à créer des passerelles entre le monde académique et le secteur professionnel. Spécialisée dans la communication interculturelle, elle met son expérience internationale au service de l'éducation, préparant les étudiant-es à devenir acteurs dans un environnement globalisé.

**Jean-Loup Castaigne** est conseiller pédagogique de l'enseignement supérieur. Diplômé vétérinaire de l'université de Liège, il rejoint son *alma mater* en 1999 comme assistant et reprend des études à la faculté de psychologie et sciences de l'éducation. Il développe ses compétences de conseil pédagogique au sein de la faculté de médecine vétérinaire, puis au service des enseignant·es de toute l'université de Liège. En 2010, il rejoint l'École nationale supérieure d'architecture de Lyon comme conseiller pédagogique et travaille depuis 2018 à IMT Atlantique, où il est devenu responsable du centre d'appui et des ressources pour l'enseignement et l'apprentissage.

**Stephan Courteix** est architecte et docteur en psychologie, et enseigne à l'École nationale supérieure d'architecture (ENSA) de Lyon depuis 1996. Sa spécialisation en psychologie sociale clinique et dans le domaine de la santé l'amène à orienter d'emblée ses travaux de recherche et sa pratique professionnelle dans le champ de la maîtrise de la qualité d'usages et de la maîtrise d'œuvre des lieux de soins et du prendre soin (hospitalier, handicap, gérontologie, autisme, précarité, petite enfance...). Il y déploie des démarches participatives et méthodes collaboratives, associant usagers, décideurs et professionnels de l'architecture, interrogeant les dynamiques groupales et institutionnelles à l'œuvre dans l'acte de construire, tant en phase de programmation que de conception des projets.

**Sandrine Decamps**, docteure en sciences psychologiques et de l'éducation, est conseillère pédagogique à la Haute École Louvain en Hainaut et chargée de cours à l'Université catholique de Louvain. Elle accompagne les équipes pédagogiques dans l'intégration du numérique pour favoriser inclusion et personnalisation des apprentissages. Ses recherches portent sur l'impact de la scénarisation pédagogique en ligne, l'enseignement hybride et le micro-apprentissage. Elle veille également aux innovations pédagogiques et aux avancées de l'intelligence artificielle en éducation.

**Stéphane Guillet**, docteur et enseignant de mécanique depuis 1998, devient conseiller pédagogique en 2006, puis directeur de PerForm, l'équipe de soutien à la pédagogie de Grenoble INP de 2017 à 2023. En tant que conseiller pédagogique, il a entre autres mis en place le programme d'accompagnement des néo-recrutés, accompagné des équipes pédagogiques pour instaurer des apprentissages centrés sur les étudiants, des démarches compétences et des e-portfolio. En tant qu'enseignant, il a développé les pédagogies actives au sein de son école d'ingénieurs. Il est responsable des apprentissages par problèmes ainsi que du FabLab de l'Ensez et il participe activement au développement des pédagogies par projets pluridisciplinaires.

**Pierre Lavenex** est professeur de neurosciences à l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne. Après une formation de biologiste et l'obtention d'un doctorat ès sciences, il a travaillé plusieurs années aux États-Unis comme chercheur dans le domaine des neurosciences. Ses recherches sont centrées sur les bases neurobiologiques du développement cognitif et les troubles neurodéveloppementaux d'origine génétique. Il bénéficie d'une très grande expérience de l'enseignement universitaire en neuroscience destiné aux étudiant-es de bachelor et master en psychologie, médecine, sciences biomédicales et sciences du sport. Il a été président de la Société suisse des neurosciences et est actuellement président de la commission d'enseignement en psychologie à l'Université de Lausanne.

**Christelle Lison** est professeure titulaire au département de Pédagogie de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada). Spécialisée en enseignement supérieur, elle s'intéresse à la formation des enseignant-es du supérieur et à leur développement professionnel. Très impliquée dans la communauté, elle est notamment présidente de l'Association internationale de pédagogie universitaire, rédactrice en chef de la *Revue internationale de pédagogie*

de l'enseignement supérieur et cotitulaire de la chaire Smart Campus Smart Cursus.

**Cécile Mathou** est conseillère pédagogique au Centre de soutien à l'enseignement (CSE) de l'Université de Lausanne. Ses intérêts de recherche portent sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, les transformations curriculaires et l'approche par compétence dans l'enseignement obligatoire et supérieur.

**Estelle Morlé** est architecte-ingénieure, docteure en architecture et maître de conférences à l'École nationale supérieure d'architecture de Lyon (ENSAL). Après avoir reçu une double formation au sein de l'ENSA et l'INSA Lyon, elle démarre sa pratique professionnelle à Paris en 2008 comme architecte maître d'œuvre indépendante et s'initie en parallèle à l'enseignement des structures à l'ENSAL. Elle s'expatrie au Vietnam début 2011 pour le compte de l'agence AREP. À son retour en France en juin 2013, elle devient maître assistante, puis maître de conférences à l'ENSAL en sciences et techniques pour l'architecture et soutient sa thèse en 2022. Elle continue d'exercer l'architecture en parallèle, d'abord en libéral, puis associée à Gabriela Kralova à partir de 2017 au sein de l'agence Les Archinautes.

Enseignant-chercheur en économie, **Carl Pitchford** développe des activités de recherche sur l'économie à impact social et le repreneuriat à l'Université catholique de Lille. Il est membre du Laboratoire interdisciplinaire des transitions de Lille (LITL).

**Sophie Serry** est conseillère pédagogique à l'Université de Lausanne et médiatrice indépendante, accompagne des enseignant-es, notamment sur la thématique du travail en équipe des étudiant-es et la manière d'en soutenir les dynamiques et processus. Les défis liés au *free-riding* des étudiant-es sont l'un des axes réflexifs privilégiés dans les conseils et formations qu'elle dispense. Elle nourrit également ses approches lors d'analyses des évaluations par

des étudiant-es d'enseignements faisant appel au travail en équipe ou encore lors de la mise en place d'espaces neutres de dialogue auprès d'étudiant-es en situation conflictuelle. Sa collaboration avec le professeur Pierre Lavenex, mise en exergue dans le cadre du chapitre 2 coécrit pour cet ouvrage, a débuté en 2016.

**Emmanuel Sylvestre** est professeur titulaire et directeur du Centre de soutien à l'enseignement à l'Université de Lausanne. Dans ses fonctions, il accompagne les enseignant-es et les équipes pédagogiques dans leurs démarches réflexives, et contribue à l'élaboration de la stratégie institutionnelle en matière d'enseignement et d'apprentissage. Ses recherches conduites au sein de l'Institut des sciences sociales (ISS – Université de Lausanne) et de l'Observatoire de l'éducation et de la formation (OBSEF – Université de Lausanne) se concentrent principalement sur la pédagogie universitaire, avec un intérêt particulier pour l'évaluation des dispositifs pédagogiques, le design pédagogique et la pédagogie inclusive. En outre, il assume le rôle de rédacteur en chef de la revue e-Jiref de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe).

**Christel Tessier-Dargent** est diplômée d'ESCP Business School, agrégée du secondaire et maîtresse de conférences en sciences de gestion spécialisée en entrepreneuriat. Elle a d'abord mené une carrière internationale de conseil en stratégie et systèmes d'information auprès de multinationales, avant d'accompagner les entrepreneurs. Ses travaux de recherche portent sur l'entrepreneuriat inclusif, le capital entrepreneurial, et plus récemment l'éducation entrepreneuriale, dans une approche qualitative. Elle enseigne depuis plus de vingt ans à un public varié, des classes technologiques de lycée au collège doctoral, en passant par l'IUT et les écoles d'ingénieurs. Pour elle, enseigner est une vocation, dont les maîtres mots sont «transmettre» et «émanciper», en particulier à l'heure des transitions et défis à relever.

**Paul Vincent** est architecte diplômé de Paris UPA<sub>1</sub> et rejoint le Renzo Piano Building Workshop (RPBW) en 1983. Il devient associé puis *partner* et développe de nombreux projets vertueux au niveau social et environnemental (IRCAM à Paris, centre culturel Tjibaou à Nouméa, Cité internationale à Lyon, Maison Hermès à Tokyo, monastère à Ronchamp, tour bioclimatique Intesa Sanpaolo à Turin, citadelle universitaire à Amiens, ENS à Saclay). Chaque projet est le support de développement d'innovations sur le plan technique ou des usages. En 2015, il devient professeur à l'École nationale supérieure d'architecture de Lyon et intègre le laboratoire EVS-LAURE comme membre associé.

# Remerciements

En tant que responsables de cet ouvrage, nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude envers les autrices et auteurs des différents chapitres. Leurs réflexions, leurs innovations pédagogiques et leur engagement ont permis à ce livre de voir le jour.

Nous adressons nos remerciements à l'Université de Lausanne et à son Centre de soutien à l'enseignement, ainsi qu'au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke, pour leur soutien financier ayant permis la parution de cet ouvrage. Nous remercions également les collaboratrices et les collaborateurs de la maison Épistémé des Presses polytechniques et universitaires romandes pour leur contribution à sa valorisation et à sa finalisation.

Enfin, un remerciement tout particulier à nos familles pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de ce projet.



# Table des matières

<b>Sommaire</b> _____	5
<b>Introduction</b> _____	7
La collaboration comme activité d'apprentissage	8
L'intérêt du travail collaboratif	9
Les acteurs de la collaboration	11
La collaboration à distance	12
La diversité des apprenant·es	13
Les défis de la diversité	13
Les approches pédagogiques inclusives comme levier	15
Structure de l'ouvrage	15
<b>Première partie</b>	
<b>Développer une pédagogie collaborative inclusive</b> _____	19
<b>1 Une pédagogie expérientielle, entreprenante et inclusive</b> _____	21
Résumé	21
Introduction	22
Le contexte et la problématique	24
Le cadre théorique	26
Le dispositif et le scénario pédagogique	29
La méthodologie	31
Un questionnaire d'autopositionnement des étudiant·es	32

Des retours ouverts des étudiant-es, des enseignant-es et des professionnels encadrants	33
<b>Les résultats et leur analyse</b>	<b>34</b>
Les questionnaires étudiant-es	34
Les retours ouverts	35
<b>Conseils de mise en œuvre pratique</b>	<b>37</b>
<b>2 Free-riding: faciliter l'inclusion dans le travail en équipe</b>	<b>43</b>
Résumé	43
Introduction	44
Le contexte et la problématique	45
Les méthodes	48
Le dispositif mis en place	48
Une autoformation avec un guide du travail en équipe	49
La détection du conflit soutenue par l'enseignant-e	50
Un espace neutre de dialogue avec une personne externe	51
<i>La présence de l'ensemble des membres du groupe</i>	52
<i>Des règles de participation communes</i>	52
<i>La confidentialité comme point clé</i>	53
<i>Le point de non-retour systématiquement envisagé</i>	53
<i>La méthode DESC comme outil de communication constructive</i>	53
<i>Une orientation solution après l'expression des ressentis de chacun</i>	54
La méthodologie	54
Les résultats	55
L'autoformation sur le travail en équipe est peu employée et peu appréciée par les étudiant-es	55
La détection du conflit par l'enseignant-e est indispensable pour mettre en lumière le <i>free-riding</i>	57
L'espace neutre de dialogue favorise l'inclusion et l'appropriation des outils d'autoformation du travail en équipe	58
L'analyse et la discussion	59
Conseils de mise en œuvre pratique	61

<b>3 Construire des synergies et trouver sa place dans un travail d'équipe _____</b>	<b>63</b>
Résumé	63
Introduction	64
L'équipe : un lieu d'apprentissage et de construction de la personnalité	65
Un outil d'évaluation pour apprendre à coopérer	69
Une analyse globale des apprentissages	71
Une analyse de cas singuliers	73
Cas 1 – L'état de conflit : une équipe sous emprise d'un leader tyrannique	73
Cas 2 – L'état d'euphorie : une équipe sujette aux excès de l'illusion groupale	77
Cas 3 – L'état dépressif : une équipe dont les membres fuient et se fuient	80
Conseils de mise en œuvre pratique	83
Conclusion	85

## Deuxième partie

<b>Étendre la collaboration à distance _____</b>	<b>87</b>
--	-----------

<b>4 Favoriser la collaboration par la diversité des profils d'apprenant·es _____</b>	<b>89</b>
Résumé	89
Introduction	90
Le contexte	91
Le dispositif pédagogique	92
La problématique	94
La méthodologie	96

<b>Les résultats</b>	98
L'effet lié à la constitution des équipes	98
L'effet lié à la scénarisation pédagogique	100
<b>Conseils de mise en œuvre pratique</b>	102
Assigner des rôles pour distribuer les apprentissages	102
Équilibrer les équipes en favorisant leur hétérogénéité	103
Différencier pour susciter une démarche contributive de la part de chaque apprenant-e	104
Développer des outils de visualisation des tâches	105
<b>Conclusion</b>	106

<b>5 L'apprentissage collaboratif international en ligne: une revue de littérature</b>	109
Résumé	109
Introduction	110
Les éléments méthodologiques	112
L'apprentissage collaboratif international en ligne : genèse, développements et spécificités	114
Les activités collaboratives mises en œuvre dans les COIL	117
Une vue d'ensemble des activités collaboratives mises en œuvre	118
Les dimensions centrales identifiées dans la littérature : collaborer, avec qui et comment ?	119
<i>Un préalable : la question de la langue</i>	119
<i>L'approche biculturelle versus transnationale</i>	120
<i>L'apprentissage par projet : à quelles conditions ?</i>	123
Conseils de mise en œuvre pratique	126
Conclusion	128

<b>6 Un hackathon virtuel international: apprendre dans la diversité</b>	131
Résumé	131
Introduction	132
Le contexte et la problématique	133
Méthodes	134
Le dispositif	137
Un hackathon virtuel international	137
Une expérience virtuelle qui se veut relationnelle	138
La mise en œuvre du dispositif	139
L'identification et la mobilisation de parties prenantes	139
Créer du lien grâce aux outils numériques	141
Cinq jours de collaboration intensive	142
La valorisation de l'apprentissage de tous les acteurs	143
La méthodologie	143
L'analyse et la discussion	144
Une analyse des résultats quantitatifs	144
Une analyse des résultats qualitatifs	147
La discussion des résultats	148
Les axes d'amélioration	149
Conseils de mise en œuvre pratique	150
Conclusion	152
<b>Conclusion générale</b>	153
Bilan général des expériences décrites	154
Les approches pédagogiques collaboratives inclusives	155
La collaboration à distance	157
Recommandations et mises en garde	159

**Bibliographie** \_\_\_\_\_ 165

**Présentation des auteurs et autrices** \_\_\_\_\_ 183

**Remerciements** \_\_\_\_\_ 189