



Focus sur l'apprentissage coopératif

Enquête sur la perception des étudiants du travail en groupe en début de L1

Rapport - 2023

Observatoire de la Transformation Pédagogique - UM

Résumé des résultats

- La majorité des étudiants de cette étude (en L1 à la FDE) a globalement une perception positive du travail en groupe en termes d'apprentissage des connaissances et de développement d'un ensemble de compétences transversales. Les principaux intérêts qu'ils associent spontanément au travail en groupe sont : partager les points de vue et les connaissances, développer les compétences à coopérer et à écouter, se préparer au métier, l'entraide et la cohésion sociale. Les principales contraintes qu'ils y associent spontanément sont : devoir s'accorder, l'implication inégale des membres du groupe, le manque de cohésion, les difficultés dans l'organisation du travail et les difficultés pour se rencontrer en dehors des cours.
- La majorité des étudiants de l'étude a une attitude positive à l'égard du travail en groupe et déclare ne pas y être réticent. La réticence est liée à une faible perception des avantages du travail en groupe et à l'idée que le travail en groupe se heurte à des contraintes organisationnelles. Cette réticence est également plus grande pour les étudiants ayant moins pratiqué le travail en groupe au lycée.
- La perception des avantages du travail en groupe est liée principalement à une approche réflexive sur les apprentissages ainsi qu'à une motivation pour les connaissances enseignées. La réticence des étudiants est liée à une absence de motivation et en particulier une absence de motivation pour les connaissances enseignées.

Résumé des implications pour l'enseignement

Ces résultats suggèrent deux pistes pour un enseignement basé sur l'apprentissage coopératif : discuter et clarifier avec les étudiants les mécanismes de l'apprentissage coopératif, et structurer l'enseignement de manière à les engager dans des discussions pour autoréguler collectivement leurs activités.

1. Travail en groupe et apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif peut être défini de manière minimale par deux éléments : les enseignants fournissent aux étudiants une tâche qu'ils doivent accomplir ensemble en petits groupes ; ils les tiennent responsables de leurs propres apprentissages et de l'aide qu'ils s'apportent mutuellement (Buchs et al., 2016). Pour que l'apprentissage coopératif soit efficace, deux conditions essentielles ont été identifiées par la recherche : l'interdépendance des buts (c'est-à-dire que les étudiants perçoivent qu'ils ne peuvent atteindre leur but que si les autres atteignent également leur propre but) et l'interdépendance des ressources (c'est-à-dire que les étudiants ne peuvent atteindre leur but que si les autres leur fournissent les ressources nécessaires) (Johnson et al., 1990). Un moyen d'assurer l'interdépendance des objectifs est de confier aux étudiants la tâche de résoudre un problème complexe (Kirschner et al., 2011). Cependant, cela ne garantit pas un fonctionnement véritablement coopératif, car un problème complexe peut être résolu sur la base d'une forte division du travail et des interactions minimales (Cohen, 1994). Le fonctionnement coopératif implique que les étudiants manifestent un ensemble de dispositions : être respectueux et ouvert aux autres, avoir la volonté de s'encourager, de partager et de s'entraider, mais aussi de remettre en question les points de vue des autres et de résoudre les conflits lorsqu'ils surviennent (Gillies, 2004 ; Kyndt et al., 2016 ; Slavin, 1996).

2. La question de l'attitude des étudiants vis-à-vis du travail en groupe

Les recherches montrent que l'apprentissage coopératif conduit globalement à de meilleures performances d'apprentissage que le travail individuel, notamment à l'université (Johnson & Johnson, 2002 ; Kyndt et al., 2013). Il favorise le développement des relations sociales (Gillies, 2004 ; Tolmie et al., 2010) et des compétences cognitives de haut niveau telles que les compétences argumentatives et la pensée critique (Schwarz & Baker, 2017). Cependant, le travail en groupe sur lequel se base l'apprentissage coopératif n'est pas toujours bien perçu par les étudiants. Les expériences qu'ils rapportent à ce sujet sont contrastées, certaines sont positives, d'autres négatives (Chiriack, 2014 ; Lumpkin, 2015 ; Machermer & Crawford, 2007 ; Stover & Holland, 2018).

La présente enquête explore les attitudes et les représentations des étudiants concernant le travail en groupe lorsqu'ils entrent en première année d'université et sont engagés dans des enseignements privilégiant l'apprentissage coopératif. Les questions étudiées sont les suivantes :

Q1 : Quelles sont les représentations des étudiants sur le travail en groupe ?

Q2 : Dans quelle mesure ont-ils une attitude réticente envers le travail en groupe et dans quelle mesure cette attitude dépend-elle de leurs représentations sur cette manière de travailler ?

Q2 : Dans quelle mesure leurs attitudes et leurs représentations sur le travail en groupe dépendent-elles de leur expérience antérieure ?

Q3 : Dans quelle mesure dépendent-elles de leur motivation à étudier et de leur approche de l'apprentissage ?

3. Contexte de l'enquête

Cette enquête a été réalisée auprès d'étudiants en première année de licence à l'Université de Montpellier (en 2020-2021), au moyen d'un questionnaire (en format électronique) soumis après deux mois de formation. Les étudiants interrogés suivaient la licence « pluridisciplinarité et métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». L'une des spécificités de cette licence est de proposer aux étudiants de nombreuses situations d'apprentissage coopératif, c'est-à-dire des situations lors desquelles ils travaillent en groupe sur des tâches complexes et sont incités à coopérer. Sur les 291 étudiants inscrits en 1^{ère} année, 172 ont répondu au questionnaire (taux de réponse de 59,1%). Les répondants étaient à 94,2% de genre féminin et avaient pour âge moyen 19,6 ans (écart-type = 1,24).

4. Représentations des étudiants sur le travail en groupe

Les réponses des étudiants indiquent que la majorité d'entre eux avait, au moment de l'enquête, une perception positive des avantages du travail en groupe pour l'apprentissage des connaissances et le développement d'un ensemble de compétences transversales (résoudre des problèmes, communiquer, pensée critique, autonomie et travailler avec les autres). 95% des étudiants étaient d'accord (i.e., de plutôt à tout à fait d'accord) avec l'affirmation selon laquelle le travail en groupe favorise ces apprentissages. En moyenne, cet accord se situait à 5,80 (écart-type = 0,95) sur une échelle d'accord de 1 à 7.

Avant de se positionner par rapport à cette affirmation qui mentionnait un ensemble d'avantages possibles (ceux identifiés habituellement dans la littérature), les étudiants devaient eux-mêmes expliciter les « intérêts » et les « contraintes » qu'ils assignaient spontanément au travail en groupe. Dans leurs réponses libres, les intérêts mis en avant ont pu être classés en 4 dimensions : Cognition (le travail en groupe favorise des activités cognitives permettant de réaliser les tâches et/ou d'apprendre), Compétences (le travail en groupe permet de développer des compétences), Liens sociaux (le travail en groupe développe des liens sociaux) et Efficacité (le travail en groupe permet d'être plus efficace). Pour chaque dimension, les catégories d'intérêts, avec leur fréquence d'occurrence, sont décrites dans le tableau 1. Celles qui sont le plus fréquemment mentionnées sont les suivantes : partager les points de vue et les connaissances, développer les compétences à coopérer et à écouter, se préparer au métier (d'enseignant.e), l'entraide et la cohésion sociale.

Dans les réponses libres des étudiants, les contraintes du travail en groupe mis en avant ont pu être classées en 3 dimensions : Contraintes sociales (le travail en groupe soulève des difficultés sociales), Contraintes organisationnelles (le travail en groupe soulève des difficultés organisationnelles) et Inégalités (l'investissement des membres du groupe est inégal). Pour chaque dimension, les catégories de contraintes, avec leur fréquence d'occurrence, sont décrites dans le tableau 2. Celles qui sont le plus fréquemment mentionnées sont les suivantes : devoir s'accorder, l'implication ou motivation inégale des membres du groupe, le manque de cohésion, les difficultés dans l'organisation du travail et les difficultés pour se rencontrer en dehors des cours.

Tableau 1. Les représentations des étudiants sur les avantages du travail en groupe (N = 172).

Dimension	Type d'avantage	Pourcentage d'étudiants (nombre entre parenthèses)	
Cognition (le travail en groupe favorise des activités cognitives permettant de réaliser les tâches et/ou d'apprendre)	Partager (partager les points de vue, partager les connaissances, échanger avec les autres, apprendre des autres)	43% (74)	56% (96)
	Co-construire (co-construire pour réaliser la tâche, coopérer, collaborer, réfléchir ensemble, trouver des idées à plusieurs, coordonner plusieurs idées)	13% (22)	
	Débattre (débattre, confronter ses idées)	6% (11)	
	Comprendre (mieux comprendre, comprendre de façon plus poussée, repérer les erreurs)	6% (11)	
Compétences (le travail en groupe permet de développer des compétences)	Compétences de coopération (apprendre à coopérer, apprendre à collaborer, apprendre à mieux s'organiser dans le travail en équipe, apprendre à travailler en groupe, apprendre à s'entraider)	26% (44)	52% (89)
	Capacité d'écoute (apprendre à écouter, à être ouvert d'esprit, apprendre à communiquer avec les autres)	17% (30)	
	Préparation au métier (préparation au métier d'enseignant, notamment pour faire du travail en groupe en classe ou pour le travail en équipe pédagogique)	17% (30)	
	Ouverture à la différence (s'habituer à travailler avec des personnes différentes, être plus tolérant, savoir accepter des idées différentes, savoir s'adapter aux autres)	5% (9)	
	Compétences méthodologiques (apprendre des méthodes de travail, apprendre à gérer son temps de travail)	4% (7)	
Liens sociaux (le travail en groupe développe des liens sociaux)	Entraide (s'entraider, s'apporter un soutien social sur le plan des apprentissages)	15% (26)	27% (46)
	Cohésion (développer une cohésion du groupe, esprit d'équipe, s'intégrer, être solidaire, apprendre à mieux se connaître)	15% (25)	
Efficacité (le travail en groupe permet d'être plus efficace)	Efficacité (être plus efficace dans la réalisation de la tâche, se diviser le travail efficacement, gagner du temps, être plus productif, réaliser un meilleur travail)	6% (11)	6% (11)
Divers (ensemble de points avec peu d'occurrences)	Avoir confiance en soi grâce aux autres, être moins timide, apprendre à s'exprimer, apprendre à expliquer les choses, apprendre à défendre son point de vue, développer son esprit critique, apprendre à être patient, stimulation, plus ludique		

Note : les catégories présentées dans ce tableau ont été identifiées suite à un codage itératif en double aveugle assurant sa fiabilité (Kappa de Cohen > 0,6)

Tableau 2. Les représentations des étudiants sur les contraintes du travail en groupe ($N = 172$).

Dimension	Type de contrainte	Pourcentage d'étudiants (nombre entre parenthèses)	
Contraintes sociales (le travail en groupe soulève des difficultés sociales)	Devoir s'accorder (se mettre d'accord sur les idées, faire des compromis, devoir s'écouter, accepter des points de vue différents)	32% (55)	50% (86)
	Mauvaise entente (mauvaise entente, absence de cohésion, difficultés à communiquer, tensions, absence d'entraide)	22% (38)	
Contraintes organisationnelles (le travail en groupe soulève des difficultés organisationnelles)	Organisation du travail (difficultés à se répartir les tâches, à s'organiser)	19% (33)	38% (66)
	Se rencontrer (difficultés à se rencontrer pour travailler en lien avec la disponibilité, les emplois du temps et le travail à distance)	17% (30)	
	Différences de méthode (difficultés liées aux différentes méthodes de travail et aux différents rythmes)	6% (11)	
Inégalités (l'investissement des membres du groupe est inégal)	Inégalités (implication ou travail moindres de certains, manque de motivation de certains, difficulté à répartir le travail équitablement)	28% (49)	28% (49)
<i>Divers</i> (ensemble de points avec peu d'occurrences)	Manque de liberté personnelle, le fait que le groupe impose des choix, que certains soient timides ou en retrait, que certains s'imposent ou ne laissent pas les autres s'exprimer, l'absence d'évaluation personnelle, difficultés pour se concentrer en groupe, absences de certains, perte de temps, le fait de ne pas apprendre à se débrouiller seul		

Note : les catégories présentées dans ce tableau ont été identifiées suite à un codage itératif en double aveugle assurant sa fiabilité ($Kappa$ de Cohen $> 0,6$)

5. Attitude des étudiants vis-à-vis du travail en groupe

La majorité des étudiants de cette étude ont manifesté une attitude positive à l'égard du travail en groupe. Seuls 22% des étudiants ont déclaré être réticents (un peu à très réticents) vis-à-vis de cette manière de travailler. En moyenne sur cette question, les étudiants se situaient à 2,82 (écart-type = 1,81) sur une échelle de 1 (pas du tout réticent) à 7 (très réticent).

Pour comprendre l'origine des réticences ou de l'absence de réticence, on peut analyser les liens entre le degré de réticence et les différentes représentations sur le travail en groupe exposées plus haut. Comme on peut s'y attendre, le degré de réticence est corrélé négativement avec la perception des avantages tels que prédéfinis dans le questionnaire (ρ de Spearman = $-0,451$; $p < 0,001$). Par ailleurs, les corrélations entre le degré de réticence et les différentes catégories d'intérêts et de contraintes identifiées dans les réponses libres sont toutes non significatives à une exception près : le degré de réticence est corrélé positivement avec l'idée que le travail en groupe se heurte à des contraintes organisationnelles ($\rho = 0,163$; $p = 0,033$).

6. Expérience passée au lycée et son influence

L'expérience passée des étudiants concernant le travail en groupe peut également donner des clés pour comprendre leurs représentations à propos de cette manière de travailler ainsi que leur attitude vis-à-vis de celle-ci. À la question de la fréquence avec laquelle ils ont travaillé en groupe au lycée, les réponses des étudiants se sont distribuées sur l'échelle de fréquence de 1 (jamais) à 7 (très souvent) avec une moyenne située à 4,12 (écart-type = 1,78). La fréquence de cette expérience passée au lycée s'avère être corrélée positivement avec la perception des avantages perçus ($\rho = 0,197$; $p = 0,010$) et négativement avec la réticence à travailler en groupe à l'université ($\rho = -0,241$; $p = 0,001$). De plus, elle n'est corrélée qu'avec une seule des dimensions d'intérêts et de contraintes identifiées dans les réponses libres, à savoir la dimension Cognition selon laquelle le travail en groupe favorise des activités cognitives permettant de réaliser les tâches et/ou d'apprendre ($\rho = 0,156$; $p = 0,041$).

Tableau 3. Les différences dans l'expérience passée du travail en groupe ($N = 90$).

Différences concernant le travail en groupe au lycée	Pourcentage d'étudiants (nombre entre parenthèses)
Guidage plus fort de l'enseignant (plus guidé par l'enseignant, plus cadré, travail moins autonome)	25% (23)
Moins bon fonctionnement du groupe (moins de cohésion ou d'entraide, moins bonne entente, moins de division du travail, plus d'individualisme, moins bien organisés, moins d'écoute, moins de réflexion en commun, moins d'implication, travail ou investissement inégal)	23% (21)
Moins de travail en groupe (travail en groupe moins fréquent ou sur des durées plus courtes)	21% (19)
Tâche plus restreinte (surtout des exercices, pas de recherche, pas de projet, moins de réflexion, thèmes moins vastes, travail à faire moins conséquent)	21% (19)
Plus petits groupe (groupes plus petits, binômes)	9% (8)

Divers

(consignes plus claires, travail plus accompagné, mieux suivi, moins bien organisé par l'enseignant, pas de méthode apportée par l'enseignant, moins de suivi de l'enseignant, plus de liberté du groupe dans d'organisation, dans le choix des groupes ou dans le choix des thèmes, chacun sa tâche, travail ensemble sans répartition de tâche, avec un chef de groupe, notes individuelles, pas de mise en commun, tous les travaux en groupes faits en classe)

Note : les catégories présentées dans ce tableau ont été identifiées suite à un codage itératif en double aveugle assurant sa fiabilité (Kappa de Cohen > 0.6)

Afin de mieux cerner quelle a été leur expérience au lycée, on leur a demandé s'ils avaient travaillé en groupe de la même façon au lycée qu'à l'université. Les réponses des étudiants se sont distribuées sur l'échelle d'accord de 1 à 7 avec une moyenne située à 3,87 (écart-type = 2,13). Les étudiants qui ont répondu que le travail en groupe était différent (qu'il ait été un peu ou très différent) devaient décrire ces différences. Dans leurs réponses libres, les principales différences ont été rassemblées en 5 catégories, lesquelles sont décrites dans le tableau 3. Une partie de ces différences a été décrite sans

connotation positive ou négative, comme le fait que le guidage de l'enseignant était plus fort. Une autre partie a été décrite avec une connotation négative, en particulier le fait que le groupe fonctionnait moins bien au lycée et le fait que la tâche à réaliser par le groupe était plus restreinte.

7. Influence de la motivation et de l'approche de l'apprentissage

D'après certaines études, l'apprentissage coopératif favoriserait chez les étudiants une motivation intrinsèque et une approche de l'apprentissage en profondeur (pour une description de ces deux dimensions, voir les annexes 1 et 2 en fin de document). On peut se poser la question si, à l'inverse, les caractéristiques des étudiants en termes de motivation et d'approche de l'apprentissage n'a pas une influence sur leurs représentations et attitudes concernant le travail en groupe.

Les résultats de l'enquête montrent que la perception des avantages du travail en groupe est corrélée positivement avec toutes les formes de motivation, qu'elles soient plutôt auto-déterminées (motivations intrinsèques et motivation extrinsèque identifiée par les étudiants) ou plutôt contrôlées (motivations extrinsèques non identifiées par les étudiants). Elle est corrélée négativement avec l'amotivation (c'est-à-dire l'absence de motivation). De même, elle est corrélée positivement avec l'approche de l'apprentissage en profondeur, et plus précisément avec toutes ses sous-dimensions hormis celle relative aux interactions avec les enseignants (c'est-à-dire l'approche consistant à chercher les échanges avec les enseignants pour mieux comprendre ce qui est enseigné).

Afin de déterminer le poids respectif de l'ensemble de ces variables pour prédire statistiquement la perception des avantages du travail en groupe, une modélisation par régression linéaire a été réalisée. D'après les résultats de cette modélisation, seules quatre variables ont une influence significative. La variable la plus déterminante est l'approche réflexive de l'apprentissage (c'est-à-dire l'approche consistant à réfléchir sur les objectifs des activités proposées en cours, sur ce qui est en train d'être appris, sur ses erreurs, etc.), puis la motivation intrinsèque à la connaissance. Deux autres variables ont une influence, qui est moindre et négative : l'approche de l'apprentissage relative aux interactions avec les enseignants et l'amotivation.

Quant au degré de réticence des étudiants, il est corrélé positivement avec l'amotivation ($\rho = 0,281$; $p < 0,001$) et négativement avec la motivation intrinsèque à la connaissance (c'est-à-dire la motivation à apprendre les connaissances enseignées) ($\rho = -0,189$; $p = 0,013$) et la motivation extrinsèque externe (suivant laquelle les étudiants cherchent à faire face à des pressions externes) ($\rho = -0,153$; $p = 0,046$). Aucune corrélation n'est apparue avec les autres formes de motivation. De même, aucune corrélation n'a été trouvée avec l'approche de l'apprentissage en profondeur (dans ses différentes sous-dimensions).

8. Discussion des résultats

Cette enquête a permis de mettre en lumière les représentations et les attitudes d'étudiants en première année d'université (en L1 à la FDE) concernant le travail en groupe, ainsi que les liens avec leur expérience antérieure de cette manière de travailler, leur motivation pour les études et leur approche de l'apprentissage. Concernant la question de leurs représentations sur le travail en groupe (Q1), il apparaît que la majorité des étudiants interrogés en avait une perception positive en termes d'apprentissage des connaissances et de développement d'un ensemble de compétences transversales. Ce résultat s'accorde avec de précédentes études (Chiriac, 2014 ; Lumpkin, 2015).

Les intérêts et contraintes du travail en groupe que les étudiants ont spontanément mentionnés se recourent en grande partie avec ceux mis en avant par les étudiants dans d'autres études (Chiriac, 2014 ; Lumpkin 2015 ; Peterson & Miller, 2004 ; Phipps et al., 2001). Ce recouvrement vaut en particulier pour les deux intérêts suivants : la possibilité de partager des points de vue et connaissances, et le développement des compétences à coopérer. Il concerne également les trois contraintes suivantes : devoir s'accorder ou faire des compromis, le fait que certains membres du groupe s'impliquent moins que les autres et le manque de cohésion ou mauvais climat dans le groupe. Cependant, il apparaît que les étudiants de cette étude n'ont pas mentionné comme intérêt l'apprentissage de connaissances, ni le développement de certaines compétences transversales telles que la pensée critique, l'autonomie ou la réflexivité. Par conséquent, il existe un écart entre les intérêts qu'ils ont spontanément rapportés et ceux mis en évidence par la recherche sur l'apprentissage coopératif (Gillies, 2004 ; Johnson & Johnson, 2002 ; Kyndt et al., 2013 ; Schwarz & Baker, 2017 ; Tolmie et al., 2010).

Concernant la question de leurs attitudes à l'égard du travail en groupe (Q2), il s'avère que la majorité des étudiants de l'étude a manifesté une attitude positive et n'a pas déclaré y être réticent. L'enquête montre que le degré de réticence est lié à leurs représentations sur le travail en groupe, et plus précisément à une faible perception de ses avantages en termes d'apprentissage et à l'idée qu'il se heurte à des contraintes organisationnelles.

Cette enquête a aussi exploré la question de l'influence de l'expérience passée du travail en groupe (Q3). D'après les descriptions recueillies, leur expérience du travail en groupe pratiqué au lycée est globalement moins positive qu'à l'université (en particulier : moins bon fonctionnement du groupe et tâche plus restreinte). Pour autant, les étudiants qui l'ont plus pratiqué au lycée perçoivent mieux les avantages du travail en groupe à l'université en termes d'apprentissages. À l'inverse, l'étude montre que le degré de réticence est plus grand pour les étudiants ayant moins pratiqué le travail en groupe au lycée. Ces résultats rejoignent ceux d'une précédente étude (Gillies, 2003) qui montre qu'en donnant régulièrement aux étudiants l'occasion de coopérer, ils s'impliquent davantage dans le travail en groupe.

En outre, cette enquête apporte des résultats nouveaux concernant la question des liens entre, d'un côté, les représentations et attitudes des étudiants vis-à-vis du travail en groupe et, de l'autre, leur motivation pour les études et leur approche de l'apprentissage (Q4). Il apparaît que le principal facteur qui détermine la perception des avantages du travail en groupe en termes d'apprentissages est une approche réflexive sur les apprentissages. Autrement dit, les étudiants dont l'approche est davantage basée sur la métacognition et l'autorégulation des apprentissages perçoivent mieux l'intérêt du travail en groupe et la possibilité d'apprendre en coopérant avec les autres étudiants. Cela pourrait signifier que pour ces étudiants, le travail en groupe donne l'occasion de discuter et d'adapter les méthodes pour réaliser les tâches et ainsi de mieux apprendre. Cette interprétation fait écho à des études antérieures (Järvelä et al., 2016 ; Kuhn et al., 2020) qui montrent que les apprentissages réalisés dans un travail en groupe sont favorisés par les phases d'autorégulation au sein du groupe et en particulier par les échanges réflexifs entre les membres du groupe sur ce que fait le groupe.

D'après cette enquête, la perception des avantages du travail en groupe est également corrélée, mais négativement, avec l'approche de l'apprentissage centrée sur les interactions avec les enseignants. Cela signifie que plus les étudiants cherchent à apprendre et mieux comprendre à travers les échanges avec les enseignants, moins ils ont une perception positive des apports du travail en

groupe. À cet égard, l'enquête n'établit que des corrélations ; il est donc possible qu'une influence s'exerce dans les deux sens.

Enfin, l'enquête montre que la réticence des étudiants à l'égard du travail en groupe est liée à une absence de motivation pour les études et en particulier une absence de motivation pour les connaissances enseignées, mais n'est pas liée à l'approche de l'apprentissage des étudiants. Ce résultat attire l'attention vers un profil d'étudiants à la fois amotivés et réticents à travailler en groupe. Pour autant, il ne signifie pas que ces étudiants soient plus réticents à l'égard du travail en groupe qu'à l'égard d'autres environnements d'apprentissage.

9. Implications pour l'enseignement

Ces résultats suggèrent deux pistes pour l'enseignement basé sur l'apprentissage coopératif. Premièrement, l'écart entre les apports associés spontanément par les étudiants au travail en groupe et les apports mis en avant par la recherche constitue un point d'attention pour les enseignants. En particulier, les étudiants semblent peu conscients que le travail en groupe favorise l'apprentissage des connaissances et le développement de la pensée critique. Leur préoccupation concernant l'inégale implication des membres du groupe indique que les étudiants accordent beaucoup d'importance à l'accomplissement de la tâche et peut-être moins aux apprentissages rendus possibles par le processus sous-jacent. En discutant et clarifiant avec eux les ressorts de l'apprentissage coopératif, tels que les conflits socio-cognitifs, les discussions argumentées, la critique mutuelle ou le tutorat entre pairs (Slavin, 1996), les enseignants pourraient favoriser des représentations plus positives sur le travail en groupe et indirectement réduire certaines réticences.

Deuxièmement, les liens mis en évidence entre la perception des avantages du travail en groupe en termes d'apprentissages et l'approche réflexive sur les apprentissages suggèrent que le travail en groupe constitue un environnement d'apprentissage propice à des autorégulations collectives. Les enseignants pourraient attirer l'attention des étudiants sur l'importance de ces autorégulations pour favoriser les apprentissages. Ils pourraient aussi structurer l'enseignement (ex : par des temps dédiés et des fiches) pour les inciter à mener des discussions ayant pour fonction d'autoréguler collectivement leurs activités. En particulier, l'enjeu serait que les autorégulations réflexives (Zimmerman, 2013), sur ce qu'ils ont fait et comment ils l'ont fait, ne soient pas court-circuitées par le souci d'avancer le plus vite possible vers l'accomplissement de la tâche.

Publication scientifique issue de cette étude

L'étude présentée dans ce rapport a donné lieu à la publication d'un article de recherche en anglais qui en présente les résultats de façon plus détaillée :

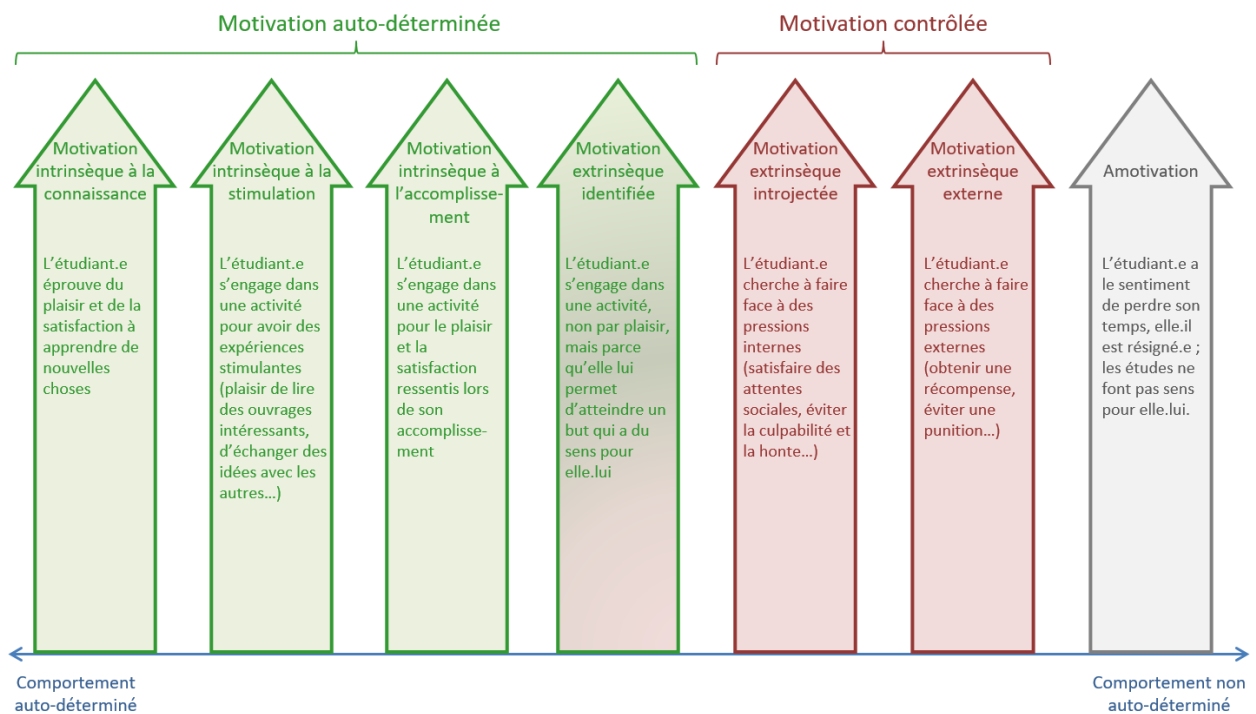
Bächtold, M., Roca, P. & De Checchi, K. (2022). Students' beliefs and attitudes towards cooperative learning, and their relationship to motivation and approach to learning. *Studies in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2112028>.

Cet article peut être téléchargé en cliquant [ici](#).

Références

- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J.-P., & 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.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research, 64*, 1–35.
- Chiriac H. (2014). Group work as an incentive for learning - students' experiences of group work. *Frontiers in psychology, 5*, 558.
- Gillies, R. (2003). The behaviors, interactions, and perceptions of junior high school students during small-group learning. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 137-147.
- Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction, 14*(2), 197–213.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J., Isohätälä, J., & Sobocinski, M. (2016). How do types of interaction and phases of self-regulated learning set a stage for collaborative engagement? *Learning and Instruction, 43*, 39–51.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2002). Social interdependence theory and university instruction: theory into practice. *Swiss Journal of Psychology, 61*, 119–129.
- Johnson, D., Johnson, R., & Stanne, M. (1990). Impact of goal and resource interdependence on problem-solving success. *Journal of Social Psychology, 129*, 507–516.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review, 10*, 133–149.
- Kirschner, F., Paas, F., & Kirschner, P. (2011). Task complexity as a driver for collaborative learning efficiency: the collective working-memory effect. *Applied Cognitive Psychology, 25*, 615–624.
- Kuhn, D., Capon, N., & Lai, H. (2020). Talking about group (but not individual) process aids group performance. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 15*, 179–192.
- Lumpkin, A., Achen, R., & Dodd, R. (2015). Student perceptions of active learning. *College Student Journal, 49*(1), 121-133.
- Machemer, P., & Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education, 8*(1), 9-30.
- Peterson, S., & Miller, J. (2004). Quality of college students' experiences during cooperative learning. *Social Psychology of Education: An International Journal, 7*(2), 161–183.
- Phipps, M., Phipps, C., Kask, S., & Higgins, S. (2001). University students' perceptions of cooperative learning: Implications for administrators and instructors. *The Journal of Experiential Education, 24*(1), 14–21.
- Schwarz, B., & Baker, M. (2017). *Dialogue, argumentation and education: history, theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Slavin, R. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology, 21*(1), 43–69.
- Stover, S., & Holland, C. (2018). Student resistance to collaborative learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 12*(2), Article 8.
- Tolmie, A., Topping, K., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E.,..., Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction, 20*, 177–191.
- Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147.

Annexe 1 – La motivation pour les études

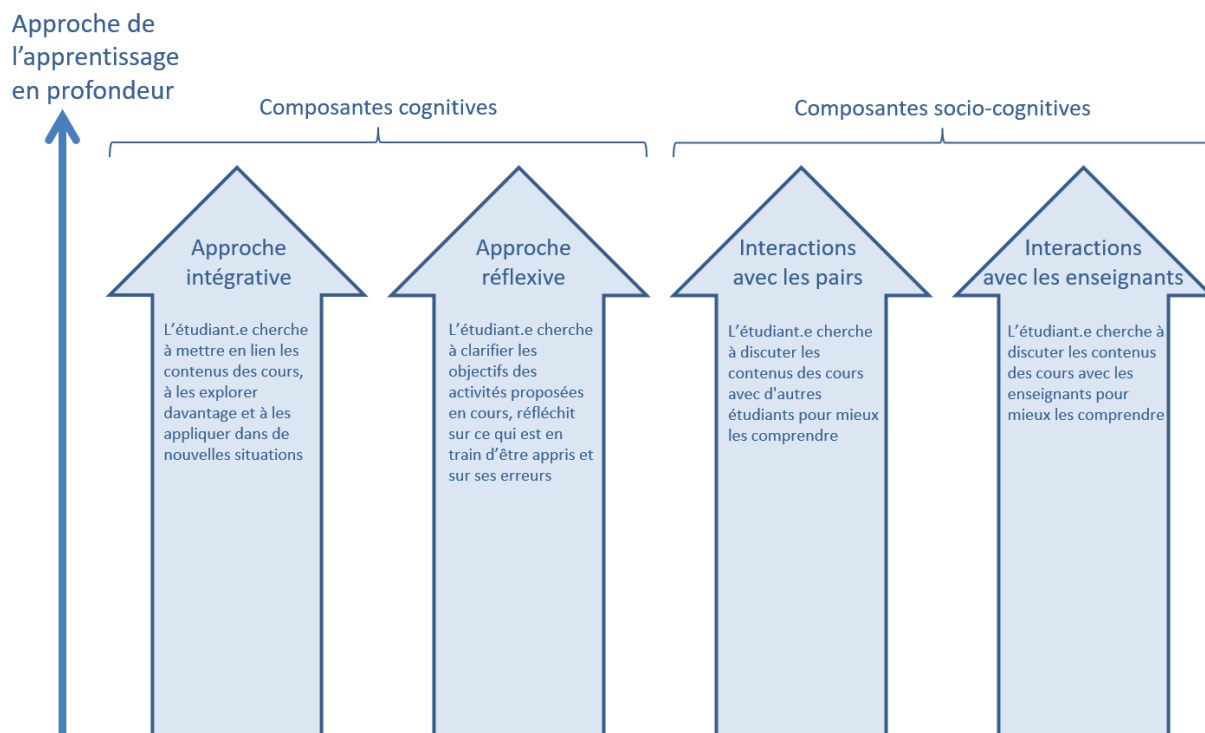


Précisions théoriques : la motivation est « intrinsèque » si l'activité elle-même procure du plaisir et de la satisfaction. La motivation est « extrinsèque » si l'activité est réalisée pour des raisons extérieures à celle-ci. La motivation est « auto-déterminée » si les sources de la motivation sont intériorisées par l'étudiant.e. Les différentes formes de la motivation peuvent être reliées à trois besoins que les individus cherchent à satisfaire, à savoir les besoins d'autonomie, d'affiliation et de compétence.

Précisions méthodologiques : les différentes dimensions sont mesurées au moyen d'un questionnaire (échelle de Likert de 1 à 7, avec 1 = « non, pas du tout d'accord » et 7 = « oui, tout à fait d'accord »). Pour chacune des quatre composantes de la motivation auto-déterminée, le niveau des étudiants est mesuré en prenant la moyenne de leurs réponses à plusieurs questions. La motivation auto-déterminée est calculée à partir de la moyenne de ces quatre mesures. Il en va de même pour la motivation contrôlée et ses deux composantes. Le niveau d'amotivation des étudiants est directement mesuré en prenant la moyenne de leurs réponses à plusieurs questions.

Sources : Ryan & Deci (2000), Vallerand et al. (1989, 1992)

Annexe 2 – L’approche de l’apprentissage en profondeur



Précisions méthodologiques : les différentes dimensions sont mesurées au moyen d'un questionnaire (échelle de Likert de 1 à 7, avec 1 = « non, pas du tout d'accord » et 7 = « oui, tout à fait d'accord »). Pour chacune des quatre composantes de l'approche de l'apprentissage en profondeur, le niveau des étudiants est mesuré en prenant la moyenne de leurs réponses à plusieurs questions. L'approche de l'apprentissage en profondeur est calculée à partir de la moyenne de ces quatre mesures. À noter que les deux composantes cognitives sont issues de la littérature, tandis que les deux composantes socio-cognitives ont été ajoutées dans le cadre des études de l'OTP.

Sources : Biggs et al. (2001), Entwistle et al. (2013)