**AREF Symposium: Qu'est-ce qui influence la qualité de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur ?**

Laurent Cosnefroy

Professeur en sciences de l’éducation

Ecole normale supérieure de Lyon

Institut français de l’éducation

laurent.cosnefroy@ens-lyon.fr

**Titre de la communication**

Travail de groupe et qualité des apprentissages

**Résumé de la communication**

 Le travail en équipe est devenu primordial dans de nombreuses professions de sorte que les formations professionnelles dans l’enseignement supérieur, conçues autour d’une approche par compétences, accordent une importance toute particulière aux apprentissages réalisés en groupe (Akkerman & al., 2007 ; Verzat, 2010). Ces apprentissages sont susceptibles par ailleurs de renforcer la motivation parce qu’ils sont réalisés à partir de situations plus proches de la vie professionnelle et qu’ils permettent, grâce au contrôle exercé sur la situation d’apprentissage, de faire l’expérience de l’autonomie (Blumenfeld & al., 1991). Enfin, grâce aux dynamiques interactives engendrées par la confrontation de positions divergentes, le travail en groupe est un outil puissant pour améliorer les apprentissages (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008).

Ces promesses du travail de groupe sont-elles toujours au rendez-vous ? Quelles sont les variables à prendre en compte pour maximiser les apports du travail de groupe ? Afin d’apporter des éléments de réponse à cette question, 29 étudiants en première année d’une grande école de management ont été interrogés sur leur expérience du travail de groupe. Tous les enseignements et les évaluations s’appuient sur des travaux de groupe, une pédagogie en rupture par rapport à ce que les étudiants ont connu dans leur ancien milieu d’études.

Tous les étudiants interrogés confirment l’intérêt du travail de groupe (préparation à la vie de l’entreprise, créativité accrue par rapport au travail individuel). Des compétences individuelles pour travailler en groupe sont identifiées et ont commencé à se développer grâce à l’expérience répétée des travaux de groupe : se décentrer de son propre monde et apprendre à écouter afin de saisir des modes de fonctionnement différents du sien ; formuler des critiques sans juger ; métacommuniquer en étant capable de verbaliser les problèmes rencontrés. Du point de vue des fonctionnements collectifs, le mode de travail dominant est le partage des tâches. Les prises de décisions ou les synthèses collectives sont rares. Il n’y a donc pas véritablement de travail collectif. Ceci est lié à la nature des tâches proposées. Les groupes ne sont pas organisés sur le long terme pour affronter des tâches suffisamment complexes, ouvertes et qui ne peuvent être faites individuellement.

Le bilan concernant la qualité des apprentissages s’apprécie différemment selon que l’on utilise l’une ou l’autre des définitions de la qualité rappelée par Biggs (2001). Si qualité signifie adaptation au but recherché, la qualité des apprentissages n’est pas optimale puisque le développement de modes de fonctionnements collaboratifs reste modeste. Si qualité signifie transformer les conceptions des étudiants, le jugement est différent puisque certains étudiants ont commencé à identifier et à travailler sur des compétences importantes pour travailler en groupe.

Traitement de la question transversale : il sera centré sur la négociation du contrat de recherche entre les intérêts de recherche de l’équipe de chercheurs et les demandes d’amélioration pédagogique de l’établissement.

**Références**

Akkerman, S., Van den Bossche, P., Admiraal, W., Gijselaers, W., Segers, M., Simons, R.J., & Kirschner, P. (2007). Reconsidering group cognition: from conceptual confusion to a boundary area between cognitive and socio-cultural perspectives? *Educational Research Review, 2*(1), 39-63.

Biggs, J. (2001). The reflective institution : assuring and enhancing the quality of teaching and learning. Higher Education, 41, 221-238.

Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Kracjik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist, 26*(3 & 4), 369-398.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie, 163*, 105-125.

Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d’accompagnement des étudiants aujourd’hui ? Dans B. Raucent, C. Verzat, & L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l’enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre* ? (p. 27-50). Bruxelles: De Boeck.