

# Apprentissage collectif dans une classe virtuelle, un levier à l'apprentissage individuel ?

<sup>1</sup> Shiva VAHED, <sup>2</sup> Mahmoud Reza GASHMARDI, <sup>3</sup> Parivash SAFA

<sup>1,2,3</sup> Université Tarbiat Modares, Téhéran – Iran

**RÉSUMÉ.** Cet article a pour objectif de trouver des solutions concourant à l'amélioration de l'apprentissage effectué dans les cours virtuels du FLE dans les universités iraniennes. Comme problématique, nous nous posons comment optimiser l'apprentissage des étudiants par le recours à l'apprentissage collectif. L'hypothèse principale sur laquelle s'appuie cette étude est que l'apprentissage collectif aurait un effet positif sur l'apprentissage individuel des étudiants. La méthodologie mise en œuvre dans cette recherche consiste à la mise en place de notre scénario coopératif dans deux cours de master II de la didactique du FLE à l'université Tarbiat Modares à Téhéran (Iran). Ensuite, nous procédons à l'analyse de l'apprentissage des étudiants par le recours à une grille d'évaluation, un questionnaire et des tests. Les études effectuées après cette expérience ont montré l'effet positif de l'apprentissage collectif. Cette pratique nous permet, aujourd'hui, de conclure qu'avec toutes les matières à enseigner, il est possible de susciter l'apprentissage collectif dont l'intégration dans le scénario éducatif aboutit à l'efficacité de l'apprentissage dans une classe virtuelle.

**Mots-clés :** *Apprentissage collaboratif, Apprentissage coopératif, Classe virtuelle, Enseignement supérieur en Iran, FLE, Interaction.*

**ABSTRACT.** This article aims to find solutions contributing to the improvement of the learning carried out in the virtual courses of the FLE in the Iranian universities. As a problem, we ask ourselves how to optimize student learning through the use of collective learning. The main hypothesis on which this study is based is that collective learning would have a positive effect on the individual learning of students. The methodology implemented in this research consists of the implementation of our cooperative scenario in two Master II courses in FFL didactics at Tarbiat Modares University in Tehran (Iran). Then, we proceed to the analysis of student learning through the use of an evaluation grid, a questionnaire and tests. Studies carried out after this experience have shown the positive effect of collective learning. This practice allows us, today, to conclude that with all the subjects to be taught, it is possible to arouse collective learning, the integration of which in the educational scenario leads to the effectiveness of learning in a virtual classroom.

**Keywords:** *Collaborative learning, Cooperative learning, FFL, Higher Education in Iran, Interaction, Virtual Classroom.*

✉ auteur correspondant : [s.vahed@modares.ac.ir](mailto:s.vahed@modares.ac.ir)

**Pour citer cet article (Style APA) :** Vahed, S., Gashmardi, M.R., Safa, P. (2022). Apprentissage collectif dans une classe virtuelle, un levier à l'apprentissage individuel ?. *Francisola: Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 7(1), 1-19. doi: 10.17509/francisola.v7i1.53535

## 1. INTRODUCTION

L'insertion de l'enseignement par les classes virtuelles, surtout suite à la pandémie du Covid19, dans le système éducatif des pays, les invite à réfléchir aux propositions concourant à l'amélioration de l'apprentissage réalisé dans ce nouveau modèle de formation. L'une des suggestions possibles serait le fait de tirer profit des dispositions prises dans les cours en présentiel dont le recours à l'apprentissage collectif. Nos investigations préliminaires dans les établissements universitaires montrent que les enseignants doutent sur la possibilité et l'efficacité de la réalisation de l'apprentissage collectif dans les classes virtuelles. Par ce type d'apprentissage, nous entendons l'apprentissage qui résulte des activités en groupe; autrement dit, cet apprentissage constitue un terme générique pour deux approches d'apprentissage à savoir l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif. Du coup, dans cette contribution, en nous basant sur l'apprentissage coopératif tel que présenté par Slavin (1983), nous cherchons à vérifier l'effet de l'intégration des travaux de groupe sur la qualité de l'apprentissage individuel des étudiants.

La présente étude vise à l'optimisation de l'apprentissage des étudiants des classes virtuelles. Nous partons de l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage collectif influence positivement l'apprentissage individuel des étudiants des cours virtuels des universités iraniennes. Les questions qui se posent sont : comment susciter l'apprentissage collectif dans une classe virtuelle?, quel est l'impact de ce type d'apprentissage sur l'apprentissage individuel des étudiants? et comment la perception des étudiants des activités collectives influe sur les résultats de l'apprentissage des étudiants? Notre démarche consiste donc à la mise en place de notre scénario coopératif dans deux cours de master II de la didactique du FLE composé de 6 et de 4 étudiantes et nous tirons profit d'une grille d'évaluation, d'un questionnaire et des tests.

Dans le présent travail, après avoir précisé notre cadre théorique constituant l'assise de la partie pratique de notre

recherche, nous présentons notre méthodologie de recherche et, ensuite, les données issues de notre étude et leur interprétation. Nous terminons notre article par la conclusion et les suggestions faisant le sujet des recherches ultérieures comme l'étude intitulée *Interaction entre les étudiants iraniens dans un cours virtuel de français langue étrangère* (Vahed et al., 2022). Ladite étude vise à analyser les possibilités de créer des interactions entre les étudiants d'un cours virtuel. Bien qu'elle partage certaines ressemblances avec la présente recherche dont une partie de l'échantillon, le modèle exploité pour la mise en place de l'apprentissage coopératif ainsi que le processus de la réalisation de ce type d'apprentissage et la grille d'évaluation des étudiants lors des activités en groupe, elle conjugue des différences majeures aux niveaux théorique et méthodologique (y compris l'objectif, la problématique, l'hypothèse et les questions de recherche, le scénario et le test de perception utilisés, l'analyse des données et les résultats obtenus).

Maints sont les ouvrages consacrés à la problématique de l'apprentissage dans tous ses états. Il a donc fait l'objet de diverses définitions qui, chacune, y assigne une propriété principale. D'une manière générale, l'apprentissage est considéré comme un *cheminement, un processus* ou une *action*. Nonnon (2006, p.296) définit l'apprentissage comme un « cheminement de découvertes et de constructions conceptuelles [...] qui se refait successivement à différents niveaux de prise de conscience et de généralisation ». Giordan (1999, p.4) considère l'apprentissage comme un processus qui comprend, à la fois, « une réorganisation des informations préexistantes » et « une régulation » qui entrent « en interaction avec des données nouvelles ». Pourtant, la définition la plus pertinente se trouve chez ceux pour qui l'apprentissage est une action. Boutet (2004, p.5) souligne qu'« [...] apprendre, c'est expérimenter, c'est-à-dire agir de façon réfléchie ou réfléchir en vue d'une action, ou pour remettre en continuité la signification avec la réalité, ou pour résoudre les conflits de

l'expérience, ou encore pour mettre une idée à l'épreuve ».

Lautrey (2011, p.99) souligne différemment le caractère complexe de l'apprentissage : « L'apprentissage n'a pas vraiment l'allure d'un processus unitaire, dont le déroulement serait identique pour tous et dont seule la vitesse différencierait entre les personnes ». D'après lui, le processus d'apprentissage se caractérise par deux types de variabilités : interindividuelle et intra-individuelle. Pour Gaonach' et Golder (1995, p.166), apprendre n'est pas seulement le résultat de l'activité mentale du sujet mais il comporte une face sociale : « [...] un fonctionnement cognitif, même autonome, n'est jamais totalement détaché des conditions sociales ayant contribué à son élaboration et [...] il est toujours mis en œuvre dans des contextes sociaux de significations (présentes ou évoquées) qui en déterminent l'activation et contribuent à le transformer. ».

L'un aussi important que l'autre, le caractère social et interactif de l'apprentissage n'exclut pas son caractère individuel. Les deux sont perçus sur un même continuum et disposent d'un même degré d'efficacité. L'apprenant trouve alors une place prépondérante dans la réussite de l'apprentissage parce que c'est lui qui devra élaborer ses connaissances à travers les échanges qu'il entreprend avec l'enseignant et les autres apprenants. À ce propos, Giordan (1999, p.5) souligne que : « [...] si l'individu ne peut qu'apprendre seul - personne ne peut le faire à sa place, et on mesure là le rôle primordial de l'apprenant, seul véritable « auteur » de sa formation -, il a fort peu de chances de « découvrir » seul l'ensemble des éléments pouvant transformer ses questions, ses référents ou son rapport aux savoirs. ».

Selon Sébastien (2001), il s'agit là, d'une « relation en spirale ». Il souligne que le collectif et l'individu apportent mutuellement l'un à l'autre. Salomon et Perkins (1998) avancent plusieurs aspects de l'« apprentissage social » dont deux semblent particulièrement liés à notre discussion : L'apprentissage social se met au service de

l'apprentissage individuel pour aider l'apprenant à acquérir de nouvelles connaissances au contact d'autres personnes. ; C'est à travers l'interaction sociale que l'apprentissage se réalise et la cognition est partagée par les participants.

De nos jours, l'apprenant se trouve au centre de la pédagogie. Il est donc conseillé de lui procurer un environnement convenable pour qu'il ait le sentiment d'appartenir à un groupe. Tout ceci sert à motiver l'apprenant dans la recherche du savoir.

Pour mieux comprendre l'usage de la notion de « groupe » dans la pédagogie, il convient d'apporter des précisions sur l'apprentissage collectif. Celui-ci constitue un terme générique pour deux approches d'apprentissage à savoir l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif. Au moyen âge, Ibn Khaldun (1998, cité par Berger, 2015, p.131), le père de la sociologie, écrit : « le développement des connaissances et des compétences est atteint par la discussion, l'apprentissage collectif et la résolution des conflits cognitifs par le co-apprentissage ». Au 17<sup>ème</sup> siècle, Comenius (1632, cité par George, 1996, p.50) propose aux élèves « d'aider les nouveaux venus, surtout parmi ceux qui sont en retard sur les autres, toutes les fois que cela sera nécessaire, car, entre égaux on est moins timide et l'on n'a pas honte à expliquer des choses et à poser des questions ». Cousinet (1949) a également expérimenté cet apprentissage et l'a présenté comme « une méthode de travail libre par groupe d'élèves ». Freinet (1977) aussi insiste sur la coopération entre élèves qu'il indique par le terme « coopérative scolaire ». Dewey contribue à son tour au développement de l'apprentissage collectif. Selon lui la classe est une « communauté en miniature » (Dewey, 1966 : 18 ; trad. pers.) où les élèves collaborent et s'entraident.

Dans cet article, nous nous focalisons sur l'apprentissage coopératif. Afin de définir ce type d'apprentissage, nous pouvons nous référer aux différents spécialistes cités dans le tableau<sup>ii</sup> ci-dessous :

**Tableau 1.** Définitions de l'apprentissage coopératif

Spécialistes	Définitions
Leroux, 1995 cité par Sébastien (2001, p.47) Cuseo (1992, p.1)	« La résolution d'un problème commun à plusieurs agents avec une distribution des tâches à effectuer entre les agents. » « L'apprentissage coopératif est un procédé éducatif dans lequel des petits groupes d'apprenants, constitués intentionnellement, travaillent interdépendamment sur une tâche bien définie et structurée. »
Johnson & Johnson (1990) Olsen et Kagan (1992, p.8 ; trad. pers.)	Un travail en petits groupes, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. L'apprentissage coopératif est une « activité d'apprentissage en groupe organisée de manière à ce que l'apprentissage dépende de l'échange socialement structuré d'informations entre les apprenants en groupes et dans laquelle chaque apprenant est tenu responsable de son propre apprentissage et est motivé à accroître l'apprentissage des autres. »
Oxford (1997)	L'apprentissage coopératif est un apprentissage basé entre autres sur : l'interdépendance positive ; le développement cognitif et le développement social.
Olsen et Kagan, 1992 ; Mathews, Cooper, Davidson et Hawkes, 1995 et Oxford, 1997 (cités par Ragoonaden (2001 : 39)	« L'apprentissage coopératif est une approche structurée et méthodique qui, d'une part, définit le cheminement pédagogique des étudiants et, d'autre part, détermine les techniques d'enseignement utilisées avec ceux-ci. C'est un mode d'enseignement où les élèves cheminent en petits groupes autour de tâches d'apprentissage de niveaux de cognition variés. »

Pour résumer, l'apprentissage coopératif fait appel à un travail bien structuré en petits groupes et basé sur l'interdépendance des membres du groupe. Concernant l'apport de l'apprentissage coopératif, Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson et Skon (1981, p.58 ; trad. pers.) indiquent que « Les effets globaux mettent en évidence la supériorité de la coopération dans l'amélioration de la réussite et de la productivité. [...] ». Les raisons en restent à décrypter à travers les échanges qui ont lieu entre les apprenants ainsi qu'à travers les opportunités d'apprentissage qui manquent à un travail individuel. Par ailleurs, un point faible que l'on peut assigner à cet apprentissage, c'est l'effet de séparation ; à ce sujet Baudrit (1997) pense qu'un apprenant risque de réussir moins bien dans une situation individuelle, démunis du potentiel d'efficacité obtenu en groupe.

Il existe plusieurs modèles représentatifs de l'apprentissage coopératif, mais nous nous contentons d'en présenter un qui pourrait mieux expliquer notre point de vue : la méthode *Student Teams Achievement Division (STAD)*. Le concepteur de cette méthode est Slavin (1983). « Il s'agit de

constituer des équipes de quatre élèves. Équipes hétérogènes quant au niveau scolaire des enfants, composées de filles et de garçons, voire d'élèves de diverses origines culturelles. » (Baudrit, 2005, p.30). Ces élèves « travaillent un point du programme scolaire déjà traité par l'enseignant à l'aide de fiche. » (Baudrit, 2005, p.30). « Ensuite, un système de tournois est introduit. » (Baudrit, 2005, p.30). « Ils ont à répondre à des questions posées par l'enseignant. » (Baudrit, 2005, p.30). Des points sont attribués individuellement en fonction des progrès ou non-progrès des élèves par rapport à leurs résultats obtenus. « Dans un troisième temps, les points gagnés par les partenaires d'une même équipe sont additionnés, ce qui détermine le niveau de récompense attribué à l'équipe. » (Baudrit, 2005, p.30). Afin de tirer profit de cette méthode dans notre recherche, certains changements ont été effectués dont la composition des équipes et la modalité d'évaluation et de récompense (cf. infra).

Les principes de l'apprentissage ont aussi fait couler beaucoup d'encre. Des spécialistes (Kovalik et McGeehan, 1999 ; Goswami, 2008 ; Newman, 1989) en ont parlé avec des appellations différentes. Ils ont

pourtant consensus sur un seul facteur à savoir l'« interactivité sociale » qui relève de la collaboration avec les autres. L'insertion de la dimension sociale dans l'apprentissage est surtout due à la pédagogie socioconstructiviste. Suivant cette théorie d'apprentissage, le développement de la pensée se produit d'abord au niveau interpsychique puis au niveau de l'intrapyschique : « d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique (Vygotski, 1935/1985, p.111) ». L'interaction avec les autres (processus interpersonnel) contribue donc à la modification et à la régulation des représentations (processus intra-personnel) (Vygotski, 1978 ; cité par Berger, 2015).

Les interactions sociales issues du socioconstructivisme peuvent être de deux types : symétriques ou dissymétriques. L'interaction symétrique suppose « une symétrie des compétences et des relations, ainsi qu'un but partagé par les partenaires qui mettent en commun leurs savoirs et savoir-faire pour atteindre ce but (Aurore, 2005, p.5) ». L'interaction dissymétrique se caractérise par « une dissymétrie de statuts et de rôles entre les partenaires (Aurore, 2005, p.8) » : « un sujet qui sait, ou qui sait mieux [...] aide un autre à réaliser une tâche ou à acquérir une notion (Aurore, 2005, p.8) ».

Quant à la notion d'interaction, elle a fait le sujet de plusieurs définitions dont celles présentées par Wagner (1994), Dewey (1916, cité par Anderson, 2003), Simpson and Galbo (1986), Daniel et Marquis (1988) et Thurmond et Wambach (2004, cité par Lavigne, 2004). Le point commun de ces définitions nous montre que l'interaction consiste à une relation bidirectionnelle qui s'établit entre au moins deux personnes ; cette réciprocité peut influencer le processus éducatif lorsque les inter-actants s'approprient l'information transmise afin de construire leurs connaissances.

Dans cette contribution, même si la réciprocité des relations entre les inter-actants constitue le niveau optimal d'interaction,

toute intervention de la part des étudiantes, par réaction vis-à-vis de l'enseignant ou d'autres étudiantes seront aussi considérée comme « interaction ». En outre, l'accent y est mis sur des interactions entre pairs (symétriques).

## 2. MÉTHODE

Notre démarche pour favoriser l'apprentissage collectif consiste à la conception d'un scénario collectif et de sa mise en œuvre dans deux cours de master II de la didactique du FLE à savoir l'élaboration d'un plan de cours (composé de 6 étudiantes) et la psycholinguistique (composé de 4 étudiantes). Il y a une justification pour ce choix : les matières à enseigner sont censées jouer un rôle important dans l'interaction. Nous avons donc opté pour un cours ayant des aspects pratiques et un autre plutôt centré sur les aspects théoriques afin de prouver que l'interaction ne dépend pas des matières à enseigner.

Le scénario conçu est basé sur l'apprentissage coopératif. Nous avons donc adopté le modèle *STAD (Student Teams-Achievement Divisions)* mais afin de mettre en œuvre ce modèle, certaines adaptations ont été faites : nous avons remplacé la phase individuelle avec un test portant sur les sujets traités durant cette étape d'apprentissage et l'évaluation a été faite à partir des grilles d'analyse comportant des critères qui mesuraient l'interaction des étudiantes. En outre, l'hétérogénéité des membres des équipes n'a pas pu être observée dans le contexte universitaire de notre recherche et le nombre des membres des groupes n'était à définir que suivant le nombre total des étudiantes des cours.

Par conséquent, des tâches dont la feuille de route a été mise à la disposition des étudiantes ont été définies. En utilisant la possibilité du regroupement fourni sur la plate-forme Adobe Connect par le module *Atelier*, des salles secondaires de réunion ont été définies pour les équipes qui pouvaient y discuter. Durant les discussions en équipes, l'enseignant pouvait passer d'un groupe à l'autre afin de répondre aux questions et résoudre les problèmes. Les étudiantes ont été



mises au courant des critères à partir desquelles elles seraient évaluées.

Pour le cours d'élaboration d'un plan de cours, deux tâches interreliées ont été définies. La première tâche consistait à repérer dans les 2 plans de cours auxquels les étudiantes avaient accès, les principales composantes étudiées. Pour la deuxième tâche, les étudiantes ont été invitées à comparer les 2 plans de cours dont ils avaient repéré les principales composantes au cours de la tâche 1 et à rapporter les points forts et les aspects qui pourraient être améliorés pour chacune des composantes. La tâche du cours de psycholinguistique consistait à repérer et inférer les techniques facilitant la mémorisation dans un texte extrait de *Mémoire et apprentissages scolaires* (Lieury et Lorant, 2010, p.63-85). Dans une deuxième étape, il a été demandé aux étudiantes d'expliquer comment ils pourraient tirer profit de ces techniques dans l'enseignement du FLE. En outre, elles pouvaient présenter leurs expériences si elles avaient déjà profité de ces techniques. Après les tâches, la représentante des groupes présentait leurs réponses sur lesquelles des discussions ont été à provoquer.

Après la phase d'apprentissage effectuée par l'apprentissage coopératif, les étudiantes ont participé à un test de connaissance composé de 5 questions. Afin de neutraliser la part du hasard dans ces questions, cinq choix de réponse ont été envisagés pour chaque question. Pour faciliter l'accès des étudiantes aux tests, ceux-ci ont été définis sur *Google Docs* et leur lien a été mis à la disposition des étudiantes. Afin de réduire le risque de la tricherie aux tests, une durée de 10 minutes a été définie et nous avons randomisé les questions c'est-à-dire que celles-ci ont été présentées dans un ordre aléatoire chaque fois qu'une étudiante a ouvert le questionnaire.

L'évaluation des tâches a été effectuée par une grille d'évaluation (cf. annexes 1) pour la conception de laquelle nous nous sommes inspirés de l'Université Laval<sup>iii</sup>, de Giroux (2013) et de Groupe Modulo (s.d.). Il est à ajouter que pour le cours de psycholinguistique, nous nous sommes servis

de la même grille avec une petite différence : lors de l'évaluation de la pertinence des réponses, l'appel des étudiantes aux expériences personnelles a été aussi pris en considération. Des critères ont donc été définies et une échelle de Likert en cinq points (toujours 5, souvent 4, parfois 3, rarement 2, jamais 1) a été utilisée ; ce qui a contribué à la réduction de la part de subjectivité. Notons que l'évaluation a porté non seulement sur les groupes mais aussi sur leurs membres.

Afin d'étudier la représentation des étudiantes de ce qu'est l'apprentissage en groupe, nous avons conçu un test de perception (cf. annexe 2). Ce test était composé de 24 questions et permettait d'évaluer les paramètres suivants : l'apprentissage (questions 1-3 et 5-10), la motivation (questions 4, 15-18), l'autonomie (questions 11, 12, 19-21) et les compétences transversales (questions 13, 14, 22-24). Les étudiantes devaient présenter leurs avis sur les propositions définies dans le test sur une échelle de Likert de 5 niveaux allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ». Il a été demandé aux étudiantes de remplir deux fois le test : une fois avant la mise en œuvre des approches collectives et une fois après la réalisation de ces approches pédagogiques, dans l'objectif de comprendre l'effet du modèle proposé sur leur représentation de l'apprentissage collectif. L'accès à ces questionnaires (définis sur *Google Docs*) a été donné aux étudiantes par des liens. Nous avons évalué la fiabilité des questions posées dans notre questionnaire de perception par le recours au coefficient alpha de Cronbach disponible dans le logiciel SPSS. La valeur d'alpha de Cronbach de notre questionnaire était égale à 0.950. Du fait qu'une valeur alpha supérieure à 0.7 est satisfaisante, les questions de notre questionnaire se considèrent comme fiables. Nous avons aussi vérifié la valeur d'alpha de Cronbach pour chacune des catégories définie dans notre questionnaire à savoir : la catégorie des questions ayant pour sujet l'apprentissage réalisé par les approches collectives (une valeur égale à 0.907) , la catégorie des questions portant sur la motivation qu'elles engendrent (une valeur égale à 0.730), la catégorie des questions

traitant l'autonomie qu'elles favorisent (une valeur égale à 0.737) et la catégorie des questions abordant les compétences transversales développées par ces approches (une valeur égale à 0.866). Cette analyse nous

a confirmé la fiabilité des questions pour toutes les catégories.

Par le recours au logiciel SPSS, nous avons pu traiter certaines données issues de notre expérimentation :

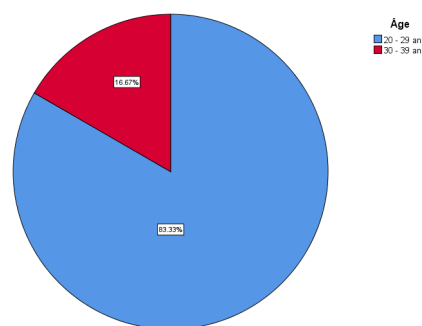
**Tableau 2.** Les tests utilisés afin de traiter des données

Test utilisé	But
Coefficient de corrélation de Pearson	Analyse de la relation entre le taux d'interaction des étudiantes et leur perception de l'efficacité des approches collectives d'apprentissage
Test T pour échantillons appariés	Comparaison de la perception des étudiantes avant et après la mise en place des modèles pédagogiques proposés

### 3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

#### 3.1. Présentation des étudiantes du cours d'élaboration d'un plan de cours

Ce cours était constitué de 6 étudiantes et deux groupes composés de 3 membres ont été définis. 83.33% des étudiantes étaient situées dans la tranche d'âge 20-29 ans et 16.67%, dans la tranche d'âge 30-39.



**Figure 1.** La répartition des étudiantes du cours d'élaboration d'un plan de cours selon les groupes d'âge

**Tableau 3.** La répartition des étudiantes du cours d'élaboration d'un plan de cours dans les 2 catégories d'âge

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20 - 29 ans	5	83.3	83.3	83.3
	30 - 39 ans	1	16.7	16.7	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

Ce cours était envisagé pour le troisième semestre du master II de didactique du FLE et les étudiantes poursuivaient leur enseignement/apprentissage par les classes virtuelles pour la deuxième fois. L'une des étudiantes (E<sup>iv</sup> 3) avait des problèmes de connexion d'internet qui ont été résolus vers la fin du semestre.

#### 3.2. Présentation des étudiantes du cours de psycholinguistique

Ce cours était constitué de 4 étudiantes et deux groupes composés de 2 membres ont été définis. Les enquêtées se trouvaient dans la tranche d'âge 20-29 ans. Ce cours était

envisagé pour le premier semestre du master II de la didactique du FLE et les étudiantes poursuivaient leur enseignement/apprentissage par les classes virtuelles pour la première fois. L'une des étudiantes (E1) avait des problèmes de connexion d'internet. En comparaison avec les étudiantes du cours d'élaboration d'un plan de cours, celles du cours de psycholinguistique étaient très réticentes à l'interaction.

### 3.3. Résultats de l'analyse des données

L'évaluation des équipes nous a permis de pouvoir faire des études sur la manière d'agir des groupes et les notes obtenues, dans les tests, par les membres de chaque groupe :

- La comparaison du taux d'interaction des équipes dans les tâches liées à l'apprentissage coopératif et les notes obtenues par les enquêtées : Pour ce faire,

les notes des membres de chaque groupe ont été classifiées sur une échelle de satisfaction (très satisfaisante 5, satisfaisante 4, assez satisfaisante 3, peu satisfaisante 2, pas du tout satisfaisante 1). Notons que pour le cours d'élaboration d'un plan de cours, deux tâches inter-reliées ont été définies, il s'ensuit que la somme des interactions des équipes dans les deux tâches définies a été calculée.

**Tableau 4.** Taux d'interaction des équipes du cours d'élaboration d'un plan de cours et les notes de satisfaction obtenues par les membres dans les tests de l'apprentissage coopératif

Nom des groupes	Taux d'interaction	Notes de satisfaction obtenue au test
Gv1	68	4
G2	64	2

**Tableau 5.** Taux d'interaction des équipes du cours de psycholinguistique et les notes de satisfaction obtenues par les membres dans les tests de l'apprentissage coopératif

Nom des groupes	Taux d'interaction	Notes de satisfaction obtenue au test
G1	26	1
G2	28	4

Suivant les tableaux ci-dessus, les groupes dont les interventions étaient les plus interactives lors des interactions inter-groupales, ont pu obtenir les meilleurs résultats dans les tests. Nous pouvons conclure que lors de ces interactions entre les groupes, le défi engendré par la différence qui existe, entre les réponses trouvées, concourt à un meilleur apprentissage des étudiantes et que le groupe qui interagit plus, afin de mieux s'exprimer et argumenter sur ses points de vue, a plus de chance pour approfondir

son apprentissage. Ajoutons que lors des interactions inter-groupales, l'interaction n'est pas monopolisée entre les représentantes des équipes. Au contraire, par le biais des questions liées au sujet d'interaction, tous les membres des deux équipes étaient invités à participer et à intervenir dans les discussions.

- La comparaison de la pertinence des réponses dans l'accomplissement des tâches et les notes de satisfaction obtenues au test de l'apprentissage coopératif :

**Tableau 6.** Notes de satisfaction obtenues aux tâches et les notes de satisfaction obtenues au test de l'apprentissage coopératif du cours d'élaboration d'un plan de cours

Nom des groupes	Notes de satisfaction obtenues aux tâches	Notes de satisfaction obtenues au test
G1	4	4
G2	4	2



**Tableau 7.** Notes de satisfaction obtenues aux tâches et les notes de satisfaction obtenues au test de l'apprentissage coopératif du cours de psycholinguistique

Nom des groupes	Notes de satisfaction obtenues à la tâche	Notes de satisfaction obtenues au test
G1	4	1
G2	5	4

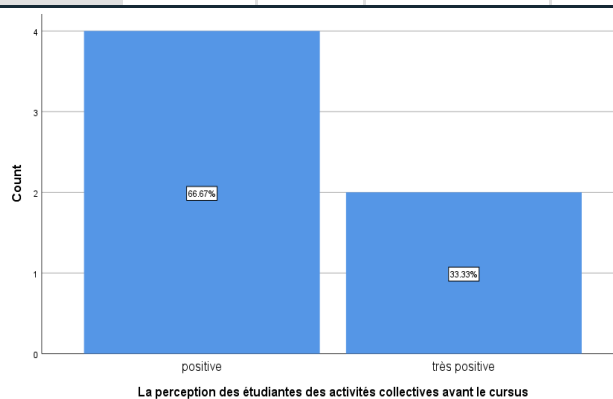
Suivant les réponses-clés des tâches, la pertinence des réponses trouvées par les groupes a été évaluée et une note leur a été attribuée sur une échelle de satisfaction allant de *pas du tout satisfaisante* (1) à *très satisfaisante* (5). En outre, la somme des notes prises par les membres lors du test de l'apprentissage coopératif a aussi été classifiée sur cette échelle de satisfaction. Par cette comparaison, nous avons visé à vérifier l'influence de la pertinence des réponses fournies par les groupes pour les tâches sur la pertinence des réponses apportée au test. Cette analyse comparative nous montre qu'aucune relation significative n'est détectable pour le cours d'élaboration d'un plan de cours. Mais dans le cours de psycholinguistique, le groupe dont les réponses étaient plus pertinentes à la

tâche, a obtenu un meilleur résultat au test. Du fait de cette contradiction, nous ne pouvons pas affirmer l'influence de la pertinence des réponses trouvées pour les tâches sur la pertinence des réponses données au test et cela demande la répétition de l'analyse sur d'autres groupes d'échantillons.

Nous avons effectué une étude sur la perception des étudiants des activités collectives (en groupe). Les énoncés du questionnaire de perception ont été codés de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). L'addition des codes attribués à tous les énoncés du questionnaire par chacune des étudiantes nous a donné un code qui a été recodé sur une échelle allant de *très négative* (1) à *très positive* (5).

**Tableau 8.** La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours d'élaboration d'un plan de cours

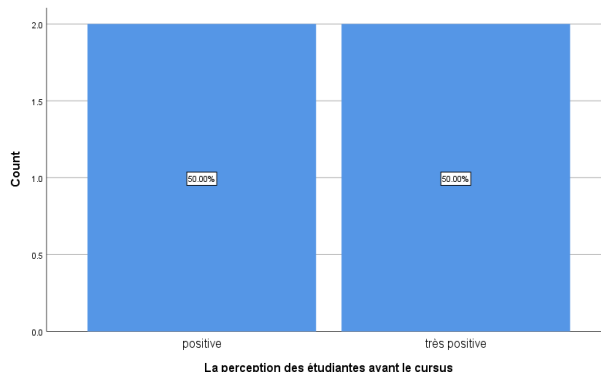
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid positive	4	66.7	66.7	66.7
très positive	2	33.3	33.3	100.0
Total	6	100.0	100.0	



**Figure 2.** La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours d'élaboration d'un plan de cours

**Tableau 9.** La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours de psycholinguistique

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	positive	2	50.0	50.0	50.0
	très positive	2	50.0	50.0	100.0
	Total	4	100.0	100.0	



**Figure 3.** La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours de psycholinguistique

Comme nous pouvons remarquer dans les figures ci-dessus, avant les cours, les étudiantes avaient une perception positive des activités collectives mais avec des degrés différents : 67% des étudiantes du cours d'élaboration d'un plan de cours avaient une perception positive et 33%, une perception très positive ; 50% des étudiantes du cours de psycholinguistique avaient une perception positive et 50%, une perception très positive.

Il y avait un objectif principal pour la conception du questionnaire de la

perception : nous pensions qu'un des éléments favorisant la participation des étudiants dans le modèle proposé était la représentation qu'ils se faisaient des approches collectives. L'analyse comparative de la perception des étudiantes et du taux de leur interaction dans le cours nous permet de vérifier cette hypothèse. Il est à dire que pour vérifier la perception des étudiantes enquêtées, l'addition des codes attribués aux énoncés du questionnaire avait été prise en compte.

**Tableau 10.** Coefficient de corrélation de Pearson mesurant la relation entre la perception des étudiantes du cours d'élaboration d'un plan de cours des approches collectives et le taux de leur interaction

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours	88.3333	13.39652	6
Interaction dans l'apprentissage coopératif	84.3333	6.34560	6

Correlations			
		La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours	Interaction dans l'apprentissage coopératif
La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours	Pearson Correlation	1	.170
	Sig. (2-tailed)		.747
	N	6	6
	Pearson Correlation	.170	1

Interaction dans l'apprentissage coopératif	Sig. (2-tailed)	.747	
	N	6	6

**Tableau 11.** Coefficient de corrélation de Pearson mesurant la relation entre la perception des étudiantes du cours de psycholinguistique des approches collectives et le taux de leur interaction

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours	96.5000	5.25991	4
Interaction dans l'apprentissage coopératif	38.0000	8.71780	4

Correlations			
		La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours	Interaction dans l'apprentissage coopératif
La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours	Pearson Correlation	1	.393
	Sig. (2-tailed)		.607
	N	4	4
Interaction dans l'apprentissage coopératif	Pearson Correlation	.393	1
	Sig. (2-tailed)	.607	
	N	4	4

Selon les tableaux ci-dessus, aucune relation n'est détectable entre la perception des étudiantes et le taux de leur interaction car les p-values calculées pour tous les deux cours sont supérieures au niveau de signification  $\alpha = 0.05$  (respectivement 0.747 et 0.607).

La réponse des étudiantes au même questionnaire de perception après le cours nous a fourni l'occasion d'étudier l'influence de la mise en œuvre de l'approche collective sur la perception des étudiantes :

**Tableau 12.** Test de l'échantillon apparié pour la perception des étudiantes des activités collectives avant et après le cours d'élaboration d'un plan de cours

Paired Samples Statistics					
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	
Pair 1 La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours	88.3333	6	13.39652	5.46911	
La perception des étudiantes des activités collectives après le cours	95.1667	6	15.09194	6.16126	

Paired Samples Test								
Paired Differences								
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			

Pair 1	La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours - La perception des étudiantes des activités collectives après le cours	-6.83333	18.68065	7.62634	-26.43747	12.77081	-.896	5	.411
--------	---	----------	----------	---------	-----------	----------	-------	---	------

**Tableau 13.** Test de l'échantillon apparié pour la perception des étudiantes des activités collectives avant et après le cours de psycholinguistique

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours	96.5000	4	5.25991	2.62996
	La perception des étudiantes des activités collectives après le cours	89.5000	4	10.66146	5.33073

		Paired Differences		95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower				Upper
Pair 1	La perception des étudiantes des activités collectives avant le cours - La perception des étudiantes des activités collectives après le cours	7.00000	9.83192	4.91596	-8.64478	22.64478	1.424	3	.250

Comme il a été indiqué dans les tableaux ci-dessus, étant donné que les p-values calculées pour les deux cours (respectivement 0.411 et 0.250) sont supérieures au niveau de signification  $\alpha = 0.05$ , la différence des moyennes n'est pas statistiquement significative. En d'autres termes, les approches pédagogiques mises en œuvre n'ont pas affecté la perception des étudiantes.

Ce qui a attiré notre attention lors de la comparaison des notes obtenues par les étudiantes du cours d'élaboration d'un plan de cours au test et de leur perception, c'était l'évolution de la perception de l'une des étudiantes ayant obtenu la meilleure note au test (E3) : le point attribué à la perception de cette étudiante des approches collectives avant le cours était 77 (une perception positive) mais après le cours, ce point était 120

(une perception très positive). Il s'ensuit que plus les approches proposées ne concourent à l'apprentissage des étudiantes, plus leur perception n'évolue positivement. Mais dans le cours de psycholinguistique, une des étudiantes ayant obtenu la meilleure note dans le test (E4), n'a pas présenté une perception plus positive vis-à-vis des approches collectives d'apprentissage à la fin du cours. En outre, le point attribué à la perception de cette étudiante des approches collectives avant le cours était 104 (une perception très positive) mais après le cours, ce point était 91 (une perception positive). Cette régression de la perception nous invite à affiner la conclusion qu'on a formulée et nous fait réfléchir à ce sujet que le niveau d'apprentissage n'est pas le seul facteur décisif de la perception des étudiants des

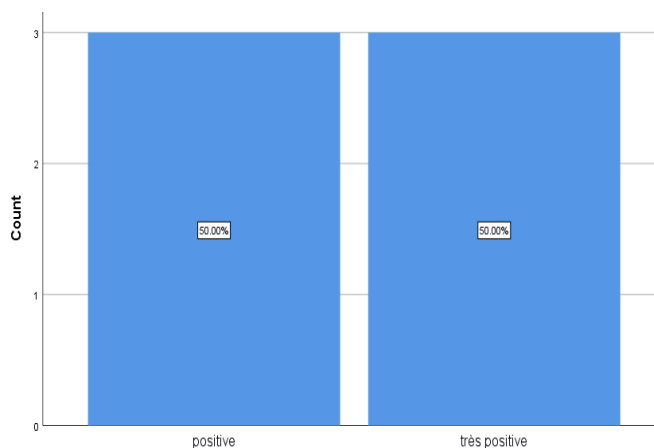
approches pédagogiques employées, mais d'autres éléments dont le sentiment d'efficacité qu'ils éprouvent de leur expérience d'apprentissage peut aussi jouer un rôle. Comme nous l'avons déjà indiqué, les étudiantes de ce cours étaient très réticentes par rapport à l'interaction ; ce qui ne pouvait pas être sans effet sur l'efficacité qu'elles attendaient des approches proposées.

Les figures ci-dessous visualisent la perception des étudiantes après les cours. Dans le cours d'élaboration d'un plan de cours, en comparaison avec la figure représentative de la perception avant le cours, le nombre des étudiantes ayant une perception très positive a augmenté. Par conséquent, 50% des étudiantes ont trouvé

une perception très positive des approches collectives. Dans le cours de psycholinguistique, une modification négative de la perception des approches collectives est percevable : à la différence de la figure représentative de la perception des étudiantes avant le cours, 25% des étudiantes ont trouvé une perception très positive des approches collectives et 25%, une perception plus ou moins positive. La régression de la perception s'est réalisée pour deux étudiantes qui étaient plus interactives durant le cours ; nous supposons que la raison de cette diminution soit dans le fait que ces étudiantes n'ont pas trouvé le même niveau d'interactivité chez leurs camarades.

**Tableau 14.** La perception des étudiantes des activités collectives après le cours d'élaboration d'un plan de cours

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	positive	3	50.0	50.0	50.0
	très positive	3	50.0	50.0	100.0
	Total	6	100.0	100.0	



La perception des étudiantes des activités collectives après le cursus

**Figure 4.** La perception des étudiantes des activités collectives après le cours d'élaboration d'un plan de cours

**Tableau 15.** La perception des étudiantes des activités collectives après le cours de psycholinguistique

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	plus ou moins positive	1	25.0	25.0	25.0
	positive	2	50.0	50.0	75.0
	très positive	1	25.0	25.0	100.0
	Total	4	100.0	100.0	



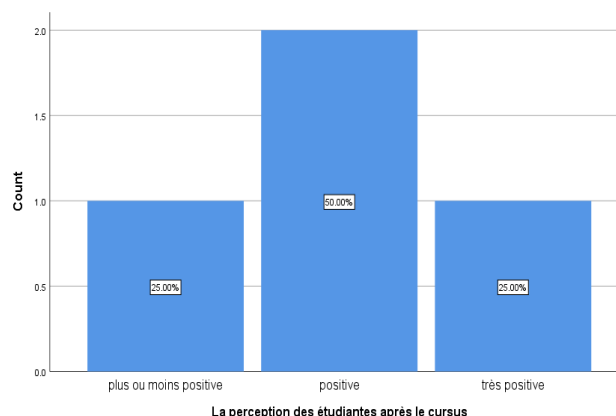


Figure 5. La perception des étudiantes des activités collectives après le cours de psycholinguistique

#### 4. CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons pour but d'optimiser l'efficacité de l'apprentissage des étudiants des cours virtuels de FLE. Nous avons donc procédé à analyser les effets de l'intégration de l'apprentissage collectif en général et l'apprentissage coopératif le plus précisément. L'évaluation des équipes nous a permis d'apercevoir que lors des interactions entre les groupes, le défi engendré par la différence qui existe entre les réponses trouvées concourt à un meilleur apprentissage des étudiantes et que le groupe qui interagit plus afin de mieux s'exprimer et raisonner ses points de vue a plus de chance pour approfondir son apprentissage. L'analyse de la relation entre la pertinence des réponses fournies par les groupes pour les tâches et de la pertinence de celles apportées par les membres au test, nous a montré que l'influence trouvée ne peut pas assurément être confirmée. De ce fait, un apprentissage collectif effectif s'effectue lorsque les membres des équipes entrent en interaction afin de trouver ensemble des cas de réponse qui leur semblent convenables aux tâches définies; même si ces réponses ne se considèrent pas comme les plus pertinentes. L'analyse de la perception des étudiantes des activités collectives montre qu'aucune relation n'est détectable entre la perception des étudiantes et le taux de leur interaction. Par conséquent, nous n'avons pas pu confirmer l'hypothèse selon laquelle un des éléments favorisant la participation des étudiants dans les modèles proposés était leur perception de ce que sont les approches

collectives. L'étude comparative des notes obtenues par les étudiantes au test et de leur perception nous a amenés vers le résultat selon lequel plus les approches pédagogiques ne concourent à l'apprentissage des étudiants, plus leur perception n'évolue positivement. Vu que le niveau d'apprentissage n'est pas le seul facteur déterminatif de la perception des étudiants des approches pédagogiques employées, d'autres éléments dont le sentiment d'efficacité qu'ils éprouvent de leur expérience d'apprentissage peuvent aussi jouer un rôle. En fin de compte, en nous référant aux résultats atteints dans cette recherche, nous pouvons confirmer que l'apprentissage collectif a un impact positif sur l'apprentissage individuel des étudiants.

Comme toute recherche, nous n'avons pas de prétention d'avoir effectué une recherche exhaustive dans ce domaine, d'autres pistes de réflexions restent donc à explorer parmi lesquelles figurent : le modèle réalisé dans notre recherche n'étant qu'un des modèles représentatifs de l'apprentissage coopératif, il est conseillé de travailler également sur la mise en place des autres modèles issus de cet apprentissage et l'influence de la pertinence des réponses trouvées lors des activités en groupe sur la pertinence des réponses données par les membres des équipes au test. De surcroît, il est recommandé de faire une recherche ayant pour but la mise en œuvre de l'apprentissage collaboratif et l'analyse de l'effet de l'apprentissage collectif résultant de ce type d'apprentissage sur l'apprentissage individuel des étudiants.

## RÉFÉRENCES

- Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In D. M. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 129-144.
- Aurore, F. (2005). *Les interactions entre élèves : une source d'apprentissages ?* Dijon : IUFM de Bourgogne, Centre d'Auxerre.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit, A. (1997). *Apprendre à deux. Etude psychosociales de situations dyadiques*. Paris : PUF.
- Berger, G. (2015). *La Ticéitude, enseignement interactif en ligne du FLE : approche didactique et méthodologique curriculaire en contexte innovant* [Thèse de doctorat]. Besançon : Université de Franche-Comté : École doctorale LETS « Langages, Espaces, Temps, Sociétés ».
- Boutet, M. (2004). La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. Conférence au ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport du Québec. Récupéré de <https://www.hes-so.ch/data/documents/pratique-reflexive-M-Boutet-11501.pdf>.
- Cloutier, A. (2022). *Plan de cours GBO 3090 : Projet de fin d'études*. Université Laval, faculté de foresterie, de géographie et de géomatique, département des sciences du bois et de la forêt. Récupéré de : [https://www.sbf.ulaval.ca/sites/default/files/plans\\_de\\_cours\\_en\\_pdf/gbo-3090\\_h22\\_15149.pdf](https://www.sbf.ulaval.ca/sites/default/files/plans_de_cours_en_pdf/gbo-3090_h22_15149.pdf).
- Cousinet, R. (1949). *Une Méthode de travail libre par groupes*. Paris : Éditions du Cerf.
- Cuseo, J. (1992). The Case & Context for Collaborative and Cooperative (Team) Learning. Récupéré de : [https://www.researchgate.net/publication/259528026\\_Cooperative\\_Learning\\_Vs\\_Small\\_Group\\_Discussions\\_and\\_Group\\_Projects\\_The\\_Critical\\_Differences](https://www.researchgate.net/publication/259528026_Cooperative_Learning_Vs_Small_Group_Discussions_and_Group_Projects_The_Critical_Differences).
- Daniel, J. & Marquis, C. (1988). Interaction and independence: Getting the mix right. In D. Sewart, D. Keegan & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives*. London : Routledge, 339-359.
- Dewey, J. (1966). *The Child and the Curriculum and the School and Society*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Freinet, C. (1977). *Les Techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Armand Colin.
- Gaonach', D. et Golder, C. (1995) (dir). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
- George, J. (1996). Une utopie concrète. *Cahiers pédagogiques*, 347.
- Giordan, A. (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris : Belin.
- Giroux, P. (2013). *Grille d'évaluation des billets (blogue et forum) (3e version)*. Récupéré de [http://pedagogic.ca/pgiroux/public/grille\\_evaluation\\_blogue-3.pdf](http://pedagogic.ca/pgiroux/public/grille_evaluation_blogue-3.pdf).
- Goswami, U. (2008). Principles of learning, implications for teaching: A cognitive neuroscience perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 381-399.
- Groupe Modulo. (s.d.). *Grille d'évaluation – Discussion en groupe et débat*. Récupéré de [http://www.moduloediteur.com/RES/RES\\_outils/RE\\_outils\\_sec4/RES\\_outil\\_4.3.pdf](http://www.moduloediteur.com/RES/RES_outils/RE_outils_sec4/RES_outil_4.3.pdf).
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). What is cooperative learning? In M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett (Eds.), *Perspectives on small group learning*. Oakville: Rubicon Publishing Inc., 68-80.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. & Skon. L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 89 (1), 47-62.
- Kovalik, S. J. & McGeehan, J. R. (1999). Integrated thematic instruction: From brain research to application. In C. M.

- Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Volume II). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 371-396.
- Lautrey, J. (2011). Les différences de cheminement dans l'apprentissage. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, 89-101.
- Lavigne, É. (2004). *Interaction et apprentissage dans la formation sur le web* (Rapport sur les activités de recherche effectuées en lien avec une subvention du Programme de recherche et d'expérimentation du réseau de l'enseignement collégial privé pour l'année 2003-2004). Récupéré de <https://core.ac.uk/download/pdf/52989087.pdf>.
- Lieury, A. et Lorant, S. (2010). Mémoire et apprentissages scolaires. Dans A. Lieury (dir.). *Psychologie pour l'enseignant*. Paris : Dunod, 63-85.
- Newman, F. M. (1989). Student engagement and high school reform. *Educational leadership*, 46 (5), 34- 36.
- Nonnon, E. (2006). « Conclusion ». Dans V. Durand-Guerrier, M.-C. Guernier et J.-P. Sautot (dir.). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contexte scolaire*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, 287-299.
- Olsen, R. E. W-B. & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1-30.
- Oxford, R. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 81 (IV), 443-456.
- Ragoonaden, K. (2001). *Les interactions collaboratives dans des cours à distance sur Internet* [Thèse de doctorat]. Québec : Université de Montréal.
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1998). Individual and Social Aspects of Learning, *Review of Research in Education*, 23, 1-24.
- Sébastien, G. (2001). *SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie par projet* [Thèse de doctorat]. Mans : Université du Maine.
- Simpson, R. & Galbo, J. (1986). Interaction and learning: Theorizing on the art of teaching. *Interchange*, 17(4), 37-51.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Vahed, S., Gashmardi, M. R., Safa, P. et Rahmatian, R. (2022). Interaction entre les étudiants iraniens dans un cours virtuel de français langue étrangère. *Riptu*, 19(3), 1-15.
- Vygotski, L.S. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J.-P. bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 95-117.
- Wagner, E. D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8 (2), 6-26.

## ANNEXES

### Annexe 1. Grilles d'évaluation des tâches<sup>vi</sup>

A. Grille d'évaluation des étudiants lors des activités en groupe

Nommez l'étudiant et attribuez-lui, pour chacun des phrases énoncées, un chiffre de 1 à 5.

Toujours 5, souvent 4, parfois 3, rarement 2, jamais 1.

Le nom de l'étudiant :

Critères	Point attribué
<b>Collaboration</b>	
1.1. Préparation aux expériences et aux travaux.	
L'étudiant arrive bien préparé aux séances de travail.	
1.2. Participation.	
Durant les séances de travail, l'étudiant participe activement.	
1.3. Contribution.	
L'étudiant contribue à l'avancement de discussion pour trouver les réponses pertinentes.	
1.4. Sérieosité.	
L'étudiant traite du sujet avec sérieux.	
<b>Communication</b>	
2.1. Prise de parole	
Durant les séances de travail, l'étudiant prend la parole.	
2.2. Capacité d'écoute.	
L'étudiant écoute attentivement les idées de l'autre et exprime son point de vue avec calme.	
2.3. Négociation.	
L'étudiant recherche à arriver à un consensus.	
2.4. Argumentation.	
L'étudiant défend sa position avec beaucoup d'efficacité, de cohérence et de façon ingénieuse.	
2.5. Réroaction.	
L'étudiant n'hésite pas à donner des réroactions constructives aux interventions des autres.	

B. Grille d'évaluation des équipes

Nommez le groupe et attribuez-lui, pour chacun des phrases énoncées, un chiffre de 1 à 5.

Toujours 5, souvent 4, parfois 3, rarement 2, jamais 1.

Le nom du groupe :

Critères	Point attribué
<b>Expression</b>	
1. Le groupe participe activement aux discussions.	
2. Le groupe formule des réroactions constructives vis-à-vis des réponses fournies par d'autres groupes.	
3. Le groupe (son représentant) exprime ses idées avec beaucoup de clarté.	
<b>Raisonnement</b>	
4. Les arguments exprimés par le groupe sont raisonnables.	
5. Le groupe défend sa position avec beaucoup d'efficacité, de cohérence et de façon ingénieuse.	
<b>Capacité d'écoute</b>	
6. Le groupe écoute attentivement les autres groupes.	
7. Le groupe répond aux commentaires des autres.	
<b>Pertinence des réponses</b>	

8. Le groupe a trouvé des réponses pertinentes pour les tâches demandées.

## Annexe 2. Questionnaire de perception des étudiants des activités collectives (en groupe)

**Prénom et nom**

**Genre**

Homme

Femme

**Âge**

21 - 29 ans

30 - 39 ans

40 - 49 ans

50 - 59 ans

plus de 60 ans

Merci de donner votre avis personnel sur les points suivants en entourant les codes correspondants.

**Pas du tout d'accord 1 Pas d'accord 2 Plus ou moins d'accord 3 D'accord 4 Tout à fait d'accord 5**

1. Apprendre, c'est échanger, dialoguer et travailler avec les autres. 1 2 3 4 5
2. L'apprentissage collectif (en groupe) facilite ma compréhension et mon appropriation des sujets traités. 1 2 3 4 5
3. Apprendre avec d'autres est plus efficace qu'apprendre seul. 1 2 3 4 5
4. L'apprentissage collectif me motive car je peux mutualiser mes idées et tirer profit des idées des autres. 1 2 3 4 5
5. L'apprentissage collectif améliore mon apprentissage car il permet d'avancer selon la progression du groupe. 1 2 3 4 5
6. L'apprentissage collectif me garantit un apprentissage approfondi car il me donne l'occasion de contredire et de modifier. 1 2 3 4 5
7. La charge et l'investissement temporel élevés de l'apprentissage collectif me favorise un meilleur apprentissage. 1 2 3 4 5
8. L'apprentissage collectif est efficace car les membres de groupe s'entraident afin d'atteindre l'objectif final. 1 2 3 4 5
9. L'apprentissage collectif me donne l'occasion de mieux réfléchir sur le sujet d'enseignement/apprentissage. 1 2 3 4 5
10. Les échanges d'opinion et les discussions suscités par l'apprentissage collectif stimulent de nouveaux apprentissages. 1 2 3 4 5
11. L'apprentissage collectif favorise mon engagement actif dans le processus d'apprentissage. 1 2 3 4 5
12. L'apprentissage collectif augmente mon autonomie dans le processus d'apprentissage car il donne la conduite et le contrôle des tâches aux groupes. 1 2 3 4 5
13. L'apprentissage collectif facilite le développement des compétences de travail collectif. 1 2 3 4 5
14. L'apprentissage collectif augmente mon niveau de socialisation grâce aux multiples interactions. 1 2 3 4 5
15. L'apprentissage collectif donne du sens à mon apprentissage. 1 2 3 4 5
16. L'apprentissage collectif augmente mon sentiment d'utilité des connaissances apprises. 1 2 3 4 5
17. L'apprentissage collectif me rend capable de persévérer devant les difficultés d'apprentissage. 1 2 3 4 5
18. Grâce à l'apprentissage collectif, j'éprouve le sentiment de réussite. 1 2 3 4 5
19. Grâce à l'apprentissage collectif, je me sens capable de me débrouiller dans la réalisation des tâches universitaires. 1 2 3 4 5



20. Grâce à l'apprentissage collectif, je peux résoudre par moi-même un problème. 1 2 3 4 5
21. Grâce à l'apprentissage collectif, j'apprends à adopter les stratégies pédagogiques appropriées afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage. 1 2 3 4 5
22. L'apprentissage collectif me rend capable de mieux analyser et synthétiser. 1 2 3 4 5
23. Grâce à l'apprentissage collectif, je suis capable de tenir mes engagements. 1 2 3 4 5
24. Grâce à l'apprentissage collectif, j'apprends à trouver des solutions innovantes aux problèmes qui se posent. 1 2 3 4 5

---

<sup>i</sup> Abréviation de « Traduction personnelle ».

<sup>ii</sup> Le tableau a été conçu par nous-même.

<sup>iii</sup> L'Université Laval a suggéré une grille de critères visant à évaluer les contributions au travail d'équipe. Cette grille a fait, par la suite, le sujet d'exploitation des enseignants de cette université dont Alain Cloutier (2022, section Évaluation et résultats).

<sup>iv</sup> Abréviation du mot « Étudiante ».

<sup>v</sup> Abréviation du mot « Groupe ».

<sup>vi</sup> La partie A de cette grille a déjà été présentée et utilisée dans notre dernière recherche (Cf. Vahed et al., 2022, p.15)