



Le Fonds d'innovation pédagogique de l'Université de Lausanne

Thématique privilégiée pour l'appel à projet 2013 : faire appel au travail de groupe pour favoriser l'apprentissage

Dans le cadre de l'appel à projets 2013 du Fonds d'innovation pédagogique (FIP), la Direction de l'UNIL a choisi de privilégier la thématique du travail de groupe des étudiant-e-s. Dans les lignes qui suivent, les principales dimensions de cette thématique, de même que son importance en matière d'enseignement et d'apprentissage, sont présentées.

Avec la mise en place du système dit « de Bologne », l'enseignement supérieur en Europe a pris un virage important, celui de l'enseignement centré sur l'apprentissage. La différence avec l'approche privilégiée par le passé est que l'enseignement n'est plus simplement axé sur les contenus que l'enseignant-e aimerait transmettre aux étudiant-e-s. Dans le cadre d'une approche d'enseignement centrée sur les apprentissages, l'enseignant-e cherche à la fois à transmettre des contenus et à aider les étudiant-e-s à développer des compétences spécifiques à l'égard de ces contenus. A titre d'exemple, un enseignement introductif dans le domaine de la biologie peut viser à présenter les bases de ce champ disciplinaire aux étudiant-e-s. Parallèlement à cet objectif, l'enseignant-e identifiera des compétences relatives à ces bases disciplinaires que les étudiant-e-s devront avoir développées à la fin du semestre (par ex. savoir utiliser certains types d'appareils dans le cadre de travaux scientifiques).

Selon une telle logique, les choix pédagogiques de l'enseignant-e visent à faciliter l'apprentissage de certains contenus et le développement de certaines compétences. Or, la méthode traditionnellement employée à l'université, l'exposé magistral ou « cours ex cathedra » ne permet pas de développer toutes les compétences souhaitables/voulues chez les étudiant-e-s. L'enseignant-e aura donc à se tourner vers des méthodes alternatives. Celles-ci, plus souvent actives et participatives, permettent d'approfondir les contenus présentés aux étudiant-e-s et, ce faisant, facilitent le développement de compétences plus précises à l'égard de ces contenus. L'une de ces méthodes ou approches est le travail de groupe, principalement en sous-groupe de 3 à 7 personnes, laquelle s'insère dans la stratégie plus globale d'enseignement à un grand groupe.

Le travail de groupe implique un transfert de responsabilité de l'apprentissage vers les étudiant-e-s puisque ceux-ci sont responsables de la réalisation ou non de ces apprentissages. En effet, contrairement à une situation d'enseignement magistral où le rôle étudiant se limite à écouter et à prendre des notes – parfois à poser ou à répondre à des questions –, l'étudiant-e en situation de travail de groupe devient réellement maître de son apprentissage. Si elle ou il ne fait pas les efforts nécessaires, les apprentissages seront limités. Mais tous les groupes n'ont pas la même valeur en matière d'apprentissage. Certains groupes, de par leur fonctionnement, favorisent un apprentissage en profondeur chez les

étudiant-e-s tandis que d'autres ne leur permettent pas d'aller beaucoup plus loin que ce qu'un enseignement magistral permet d'atteindre.

La différence entre ces groupes réside principalement dans la nature du travail qui est demandé aux étudiant-e-s, donc une dimension que l'enseignant-e peut contrôler ou à tout le moins influencer. Divers auteurs s'accordent à souligner l'importance d'instaurer une forme particulière d'interdépendance entre les membres du groupe pour qu'il fonctionne vraiment dans une logique « groupale ». On distingue ainsi deux types d'interdépendance : une interdépendance simple, où les membres du groupe peuvent se répartir diverses tâches et les exécuter sans l'implication des autres membres du groupe, et un interdépendance complexe, où les membres du groupes ne sont en mesure d'exécuter les diverses tâches qui leur sont attribuées qu'en collaboration les uns avec les autres. Le travail de groupe permettant de développer des compétences de haut niveau implique généralement une forme d'interdépendance complexe. Entre autres, cela permet de développer des compétences liées à l'analyse critique, la réflexion, la négociation et au travail en équipe.

Dans le cadre de l'appel à projets 2013 du Fonds d'innovation pédagogique (FIP) de l'UNIL, une partie des fonds servira à financer les projets d'innovation ciblant particulièrement le travail en équipe des étudiant-e-s. Plus spécifiquement, les projets créant des situations d'interdépendances complexes entre étudiant-e-s seront privilégiés puisqu'il s'agit là d'une façon d'améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiant-e-s à l'UNIL.

Références/lectures en lien avec la problématique :

- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective?* Bruxelles: De Boeck.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for university teachers*. Buckingham, UK: SRHE/Open University Press.
- Brown, R. (2000). *Group processes: Dynamics within and between groups* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Buchs, C., Butera, F., & Mugny, G. (2004). Resource Interdependence, Student Interactions and Performance in Cooperative Learning. *Educational Psychology, 24*(3), 291-314.
- Darnon, C., Butera, F., & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble: PUG.
- Fuch, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S., Karns, K., Calhoun, M. B., Hamlett, C. L., et al. (2000). Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks. *The Elementary School Journal, 100*(3), 183-212.
- Hand, B., Treagust, D. F., & Vance, K. (1997). Student perceptions of the social constructivist classroom. *Science Education, 81*, 561-575.
- Hanham, J., & McCormick, J. (2008). Group work in schools with close friends and acquaintances: Linking self-process with group processes. *Learning and Instruction, 19*, 214-227.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology, 49*, 345-375.
- Saavedra, R., Earley, P. C., & Dyne, L. V. (1993). Complex Interdependence in Task-Performing Groups. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 61-72. Elsevier.
- Solar, C. (2001). *Le groupe en formation des adultes: comprendre pour mieux agir*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 69*, 21-51.
- Veenman, S., vanBentum, N., Bootsma, D., vanDieren, J., & vanderKemp, N. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education, 18*, 87-103.
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 841-873). New York: Macmillan.
- Yan, L., & Kember, D. (2004). Avoider and engager approaches by out-of-class groups: the group equivalent to individual learning approaches. *Learning and Instruction, 14*, 27-49.