

Collaborer pour apprendre à résoudre des problèmes et résoudre des problèmes pour apprendre à collaborer. Une recherche-action menée auprès des futur.es enseignant.es

OGER Laurence¹, PAQUAY Julie¹, LORIAUX Florence¹ & DIGNEF Anthony¹

¹Haute École Libre Mosane, HELMo, Liège, Belgique

Contact : l.oger@helmo.be

RÉSUMÉ

Un dispositif constitué de plusieurs séquences d'apprentissage par problèmes et de conseils de coopération est proposé aux étudiants de première et deuxième année instituteur primaire afin de développer leurs habiletés coopératives et collaboratives. Au terme de deux années d'une recherche-action, l'article présente trois types de données récoltées auprès des étudiants via des questions ouvertes, des échelles d'attitudes et des questions fermées à propos des comportements manifestés. Que pensent-ils de la collaboration ? Sont-ils disposés à manifester des comportements collaboratifs dans le cadre de tâches assignées à un groupe ? Comment analysent-ils leurs comportements dans le cadre de tâches collaboratives ?

Les étudiants qui ont bénéficié des apprentissages par problèmes et qui ont vécu des conseils de coopération soulignent davantage l'intérêt de la confrontation d'idées ou la cohésion du groupe. Les attitudes sont globalement favorables à la collaboration, tant pour les étudiants qui ont participé au dispositif que pour ceux qui ne l'ont pas (encore) vécu. Par ailleurs, les étudiants de première année s'autoévaluent positivement au sujet des comportements collaboratifs qu'ils ont mis en œuvre dans le cadre des apprentissages par problèmes, même si certains d'entre eux perçoivent peu l'intérêt du groupe pour progresser.

MOTS-CLÉS

collaboration, coopération, apprentissage par problème [APP/PBL], conceptions, attitudes

1. Introduction

Les enseignants doivent se préparer à développer chez tous les élèves les « compétences du 21^e siècle » (Hart & Ouellet, 2013). Coopération, autonomie, créativité, communication, pensée critique sont autant de compétences mises également en exergue dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence (2017), profonde réforme entamée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, tant au niveau de l'enseignement obligatoire que de la formation initiale des enseignants. En outre, le co-enseignement prendra un essor important dans les prochaines années puisqu'il fait l'objet de plusieurs mesures du Pacte et est inscrit spécifiquement dans les référentiels de compétences des enseignants et futurs enseignants (Parlement de la Communauté Française, 2021a, 2021b). De toutes parts, la formation initiale des enseignants est invitée à développer des compétences collaboratives chez ses étudiants.

Dans cette perspective, une équipe de formateurs du département pédagogique de la Haute Ecole Libre Mosane (HELMo) conçoit un dispositif d'enseignement à destination des futurs instituteurs de l'enseignement primaire, dispositif d'enseignement qui s'accompagne d'un dispositif de recherche visant à identifier – à différents moments de la formation – des conceptions, des attitudes et des comportements des étudiants à propos de la collaboration.

Dans cet article, nous posons la problématisation, puis les cadres théorique et méthodologique, avant de présenter les données recueillies auprès de groupes d'étudiants et de discuter des résultats. En guise de conclusion, nous partageons quelques interrogations, critiques et perspectives.

2. Problématisation

Que ce soit via l'apprentissage par problème ou via les conseils de coopération, il s'agit de mettre en œuvre ce double mouvement : collaborer pour apprendre à résoudre des problèmes et résoudre des problèmes pour apprendre à collaborer.

Le dispositif d'enseignement à destination des futurs enseignants vise donc à expérimenter des pratiques transférables à l'école primaire et à répondre aux exigences du métier, mais se révélera-t-il pertinent et efficace pour développer les compétences collaboratives ? Le cadre général de cette recherche vise à vérifier si le dispositif pédagogique mis en place (APP et conseils de coopération) a un impact sur les attitudes de coopération des étudiants en faisant l'hypothèse que les attitudes et comportements des étudiants évoluent vers davantage de collaboration au fil de la formation.

Le présent article, proposé au terme de deux ans de travaux, s'intéresse plus particulièrement aux conceptions, attitudes¹ et comportements des étudiants à propos de la collaboration. Concrètement, les étudiants sont interrogés sur trois objets : Que pensent-ils de la collaboration ? Sont-ils disposés à manifester des comportements collaboratifs dans le cadre de tâches assignées à un groupe ? Comment analysent-ils leurs comportements dans le cadre de tâches collaboratives ?

¹ Les termes « conception » et « attitudes » sont définis dans la partie « cadre méthodologique ».

3. Cadre théorique

Le dispositif d'enseignement et de recherche se situe à la croisée de deux approches : **collaborer pour apprendre à résoudre des problèmes** dans la lignée des pédagogies coopératives mises en évidence par Connac (2018, 2021); **résoudre des problèmes pour apprendre à collaborer** dans la continuité de l'apprentissage coopératif rencontré au départ d'Épinoux (2014).

Les pédagogies coopératives visent en priorité à faire de la coopération un moteur pour l'apprentissage. Elles revisitent tantôt le mouvement Freinet et la pédagogie institutionnelle, tantôt le courant socio-constructiviste, pour prendre appui sur l'importance de la dimension sociale des apprentissages dans le processus d'acquisition et de réorganisation des connaissances et des compétences. En effet, les désaccords entre apprenants sont susceptibles d'amener une part de doute et d'incertitude contribuant à un questionnement et, par répercussion, au besoin d'apprendre (Buchs, 2011 ; Connac & Irigoyen, 2023; Lehraus & Buchs, 2008). Connac (2018, 2021), dont les travaux ont constitué la première assise théorique du projet, distingue nettement la coopération, qui désigne « une situation d'interactions combinées, intentionnelles et vectrices de bénéfices mutuels » et la collaboration, qui relève « d'échanges humains orientés vers l'organisation d'une réalisation ou d'une production ».

L'apprentissage coopératif fait de la coopération à la fois un moteur pour l'apprentissage et un objectif d'apprentissage (Connac & Irigoyen, 2023). Le concept, généralement associé aux travaux de Johnson & Johnson (1999), a été exploré au départ du travail d'Épinoux (2014). Chez cet auteur, les notions de coopération et de collaboration ne sont pas opposées. Elles sont situées dans un *continuum* permettant de mesurer l'engagement cognitif et social des apprenants et/ou des communautés d'apprentissage : (1) le « pseudo-groupe » est un groupe de travail inefficace, ce qui engendre un potentiel d'apprentissage inférieur à un apprentissage individuel dans la même situation ; (2) le « groupe d'apprentissage » constitue un assemblage par défaut, sans vision et sans réflexion quant aux opportunités et aux enjeux liés aux pratiques collaboratives, ce qui ne le rend pas plus efficace qu'un individu au travail ; (3) le « groupe d'apprentissage coopératif » est une forme évoluée de travail de groupe centré sur la réussite et l'efficacité ; (4) le « groupe d'apprentissage coopératif de haut niveau » (p. 152) est une forme aboutie de coopération qui favorise les apprentissages de chacun sans perdre de vue l'objectif commun de production. Cette dernière configuration est proche du groupe coopératif décrit par Connac : elle se caractérise notamment par la capacité à intégrer les désaccords d'idées dans le processus de résolution de problème. L'ambition de notre dispositif d'enseignement pour tous les étudiants est d'atteindre ce niveau.

Épinoux (2014, p. 177) propose également des profils caractéristiques individuels liés à des comportements d'étudiants dans le cadre d'un travail collaboratif, s'appuyant à la fois sur les travaux de Côté (2009) sur l'évaluation de la compétence sociale et sur ceux de Johnson et al. (1999) et Saury (2008) qui dissocient le groupe coopératif du groupe collaboratif. Nous avons mobilisé sa typologie – présentée ci-dessous sous forme d'un tableau synthétique (Tableau 1) – pour établir le questionnaire relatif aux attitudes (cf. partie 4).

Tableau 1 : Les profils interactifs individuels selon Epinoux (2014, p. 177)

Profils caractéristiques	Exemples de comportements
« A l'écart de la tâche »	« Désintéressé, passif voire prostré »
« Acteur passif dans la tâche, à côté du groupe »	« Intéressé par la tâche, mais plutôt passif (il regarde les autres et agit à la demande). Sa timidité ou son manque d'assurance dans la situation (...) le freine quant à sa participation. Il n'ose souvent pas demander de l'aide. Ou Il ne cautionne pas certains comportements qui l'incitent à se mettre en retrait du groupe et de la tâche. »
« Acteur intrusif »	« Impose ses idées, ignore les comportements des autres »
« Co-acteur »	« L'élève est intéressé par la tâche, mais a du mal à proposer (spontanément) ses idées ou propose des idées sans forcément entendre ce qui est proposé par ses camarades, ou sans forcément comprendre les difficultés de son (ses) partenaire(s) : il participe aux actions du groupe mais en étant centré sur ses idées et son propre résultat. »
« Coopérateur »	« Les propositions tiennent compte de celles des autres pour aboutir à une synthèse commune : il complète, acquiesce ce qui est dit. La finalité est de faire avancer le projet collectif. »
« Collaborateur (quand tout va bien) »	« Propose des idées cherchant à faire avancer le projet. Il est centré sur la réussite collective de la situation. Tout se passe bien tant qu'il n'y a pas de désaccord ou de pression affective. En cas de conflit (socio-cognitif ou socio-affectif), la collaboration est mise à mal et l'intervention d'un tiers est indispensable. Tient compte des idées de ses camarades et de l'état émotionnel de ses camarades (...) et du sien. »
« Collaborateur, médiateur »	« Propose, organise, tempère, recherche le compromis en cas de tension, valorise, propose son aide. Il est porteur d'une coopération constructive. -L'élève fait un « plan d'organisation » avec ses pairs, il dit son opinion et il écoute celle des autres. Il prend en compte ce que disent les autres et peut faire des compromis pour que le groupe réussisse. OU -Il prend les choses en mains dans un groupe peu impliqué en cherchant à créer un climat propice au projet collectif »

Durant les séances d'apprentissage par problème, l'étudiant rencontre plusieurs occasions d'investir ces profils et de se questionner sur ses propres comportements. Dans notre dispositif, une séquence APP (inspirée de Bouvy et al., 2010) est ritualisée :

- (1) Une séance « ALLER » dans laquelle les participants découvrent et analysent ensemble le problème, émettent leurs premières hypothèses et listent les apprentissages à réaliser pour trouver une solution. Ils identifient également les ressources à consulter. Pour faciliter la collaboration, les étudiants assument des fonctions à tour de rôle (animateur, secrétaire, porte-parole, gardien du temps). Ils disposent également d'une feuille de route qui détaille les étapes du travail ;
- (2) Un temps de travail individuel en autonomie ;
- (3) Une nouvelle séance en groupe, les étudiants confrontent les résultats de leurs recherches et élaborent ensemble une solution ;
- (4) Une séance « RETOUR » qui cette solution est soumise à la validation d'un enseignant. Le temps est ensuite venu de faire le point sur les apprentissages réalisés (décontextualisation et structuration), puis sur le fonctionnement du groupe. Chaque séquence APP intègre donc des temps de mise à distance du processus et de mise en évidence des aspects métacognitifs, tant à propos de la démarche que des habiletés sociales. Le conseil de coopération, espace de parole inspiré de la pédagogie institutionnelle, est également l'occasion de développer des comportements de coopérateur et collaborateur. Il s'agit en effet d'un « espace où les droits et les devoirs de chacun sont sans cesse travaillés, explicités » (Héveline & Robbes, 2010, p. 58).

Comme évoqué précédemment, la responsabilité, l'autonomie, la coopération et la collaboration ainsi que la communication sont travaillées tant dans le cadre de l'APP que du conseil de coopération. La Figure 1 présente le dispositif tel qu'il a été expliqué aux étudiants.



Figure 1- Dispositif de formation : APP et conseil

L'objectif final du dispositif d'enseignement est de favoriser la collaboration entre (futurs) enseignants. Nous nous sommes intéressés aux travaux de Landry-Cuerrier (2007) sur la collaboration des enseignants. Dans sa thèse, l'auteur met en évidence trois catégories de facteurs favorables à la collaboration.

Le premier facteur favorable consiste en une absence de résistance face au contexte de travail collaboratif. La seconde catégorie de facteurs favorables concerne les responsabilités qui devraient être assumées et partagées. A ce sujet, le dispositif prévu crée les conditions pour permettre cette prise et ce partage de responsabilités et plus précisément pour favoriser le dialogue, la pratique réflexive et la prise de décision (consignes via une feuille de route, rôles à assumer, temps de structuration, questionnaire individuel et de groupe pour favoriser la réflexivité). Enfin, la troisième catégorie de facteurs favorables est relative au soutien des instances éducatives : les ressources (temps, espace, matériel, financement). Bien que le dispositif concerne la formation initiale – s'écartant ainsi du public de Landry-Cuerrier – des similitudes pourraient être dégagées à ce sujet. Ainsi, les ressources nécessaires sont structurellement proposées : horaires, espace, matériel.

4. Cadre méthodologique

4.1 Dispositif pédagogique

La mise en place de plusieurs séquences d'APP et des conseils de coopération n'exclut pas d'autres activités collaboratives inscrites dans le cursus depuis de nombreuses années. Le Tableau 2 se centre exclusivement sur le dispositif d'enseignement mis en place durant les deux premières années de la recherche.

Tableau 2 : Dispositif pédagogique années 1 et 2

Nombres d'étudiants concernés	APP	Conseils de coopération
Année 1 2021-2022 <i>B1² n= 105</i> <i>B2 n= 70</i>	B1- mathématiques ; histoire ; géographie ; pédagogie B2- interdisciplinaire	B1- 5 séances
Année 2 2022-2023 <i>B1 n=118</i> <i>B2 n=62</i>	B1- mathématiques ; histoire ; géographie ; pédagogie B2- interdisciplinaire	B1- 6 séances B2- 4 séances

² B1, B2, B3 évoquent les blocs constituant la formation des instituteurs primaires en trois ans (la réforme de la formation initiale des enseignants qui allonge la formation à quatre années n'est entrée en vigueur qu'en 2023).

Lors de la deuxième année de recherche, plusieurs outils de recueil de données ont été mis en place (Figure 2) pour relever les conceptions et attitudes des étudiants de B1-B2-B3 en début d'année, ainsi que les comportements des étudiants de B1. Dans tous les cas, il s'agit de déclarations des étudiants.

En B1, les étudiants sont interrogés dès l'entrée dans la formation. Leurs réponses s'appuient sur un vécu antérieur à celle-ci. Les étudiants de B2 ont vécu le dispositif pendant une année. Les étudiants de B3, quant à eux, n'ont pas bénéficié du dispositif explicite, mais *a priori*, la formation dispensée devrait avoir favorisé des comportements collaboratifs puisque c'est une préoccupation de l'équipe enseignante depuis longtemps.

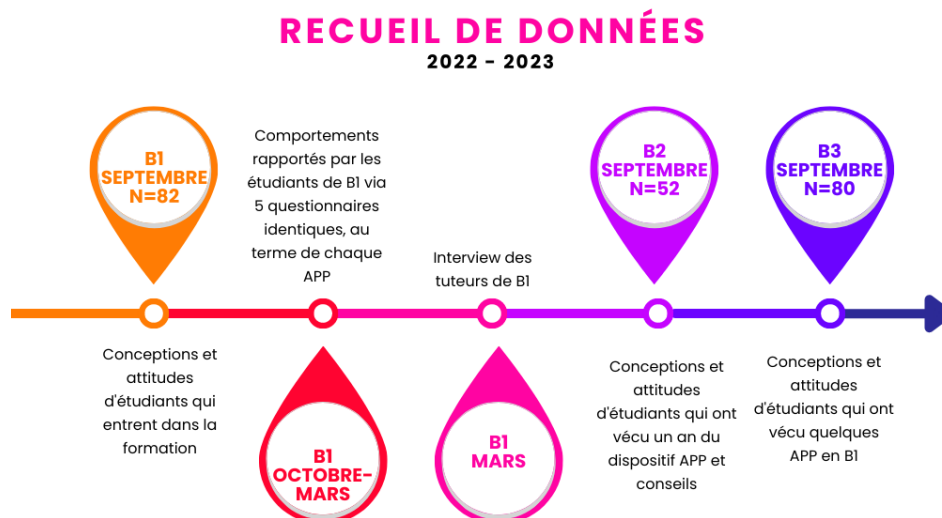


Figure 2- Chronogramme du recueil de données 2022-2023

4.2 Les conceptions spontanées des étudiants et leurs attitudes

Les conceptions spontanées des étudiants et leurs attitudes sont récoltées via un questionnaire, en deux parties, proposé en octobre 2022 à trois publics aux vécus différents : (1) aux étudiants de B1 à leur entrée dans la formation ; (2) aux étudiants de B2 après un an de formation et un an de vécu du dispositif APP et conseil de coopération ; (3) aux étudiants de B3 qui ont vécu quelques APP et aucun conseil de coopération.

Avant de présenter plus finement les outils de recueil de données, il est utile de préciser ce que nous entendons par « conceptions » et « attitudes ». Avec Giordan et de Vecchi (1994), cités par Verhaeghe et al. (2004, p. 88), nous pensons qu'une « conception est l'explication que se fait l'individu du monde qui l'entoure, et ce via des modèles explicatifs dont il dispose. (...) ». Cela signifie, comme le précisent Crinon et Delarue-Breton (2018), que cette conception est la résultante d'un processus intégrant savoirs théoriques et savoirs issus de l'expérience.

Par « attitude », De Landsheere (1972, p. 131) entend « une disposition à agir ou à réagir sous l'impulsion de l'amour ou de la haine, de la crainte ou du ressentiment (...) ». Pour l'auteur, attitude et comportement sont liés, mais l'individu n'agit pas nécessairement en cohérence avec ses attitudes comme le montre l'exemple qu'il nous donne : « [un enseignant] peut prôner les avantages d'une atmosphère démocratique à l'école, mais en même temps être autoritaire dans sa propre classe ». Girandola et Fointiat (2016) mettent cependant en évidence que les croyances positives sur un objet

s'accompagnent de sentiments positifs et de comportements favorables à l'objet. Ainsi, une disposition à agir favorablement à la collaboration devrait s'accompagner de comportements favorables à la collaboration.

Les conceptions spontanées des étudiants sont récoltées par des questions ouvertes via un questionnaire en ligne : Pour toi, quels sont les intérêts du travail en groupe ? Pour toi, quels sont les freins et problèmes liés au travail en groupe ?

La deuxième partie du questionnaire basée sur les profils d'Epinoux (Tableau 3), propose une série d'items pour lesquels un positionnement sur une échelle d'attitudes à 4 niveaux est attendu. L'avantage de cet outil est déjà mis en évidence par De Landsheere en 1972 : il permet de renseigner systématiquement non seulement sur la nature de l'attitude, mais aussi sur son intensité (p.132).

Afin d'éviter que ces items influencent les propos des étudiants aux questions ouvertes, cette seconde partie de questionnaire n'était accessible qu'après avoir complété la première partie sur les conceptions et ce, sans retour en arrière possible. C'est également la raison pour laquelle nous parlons de conceptions "spontanées" dans la première partie du questionnaire.

Tableau 3 : Items rédigés à partir des profils caractéristiques d'Epinoux

Exemples d'items	Profils caractéristiques d'Epinoux (2014, p.177)
5. J'ai tendance à imposer mes idées	Acteur intrusif
8. Je suis souvent intéressé par la tâche, mais je n'arrive pas toujours à exprimer (spontanément) mes idées	Co-acteur
12. J'essaie de m'appuyer sur les idées des autres pour les compléter	Coopérateur
20. En cas de désaccord (sur les idées ou entre les personnes), je trouve que le groupe devrait chercher les compromis ou les solutions	Médiateur

4.3 Les comportements des étudiants

Le recueil de données liées aux comportements des étudiants de B1 s'effectue via un questionnaire individuel au terme de chacune des séances APP proposées 2022-2023. Ce questionnaire consiste en un positionnement sur une échelle à 6 niveaux à propos des comportements adoptés durant l'APP.

Le questionnaire est tiré d'un document (Figure 3) conçu en 2007 par Elie Milgrom et Jean-Marc Braibant³ dans le cadre d'une formation pour les enseignants de la HELMO.

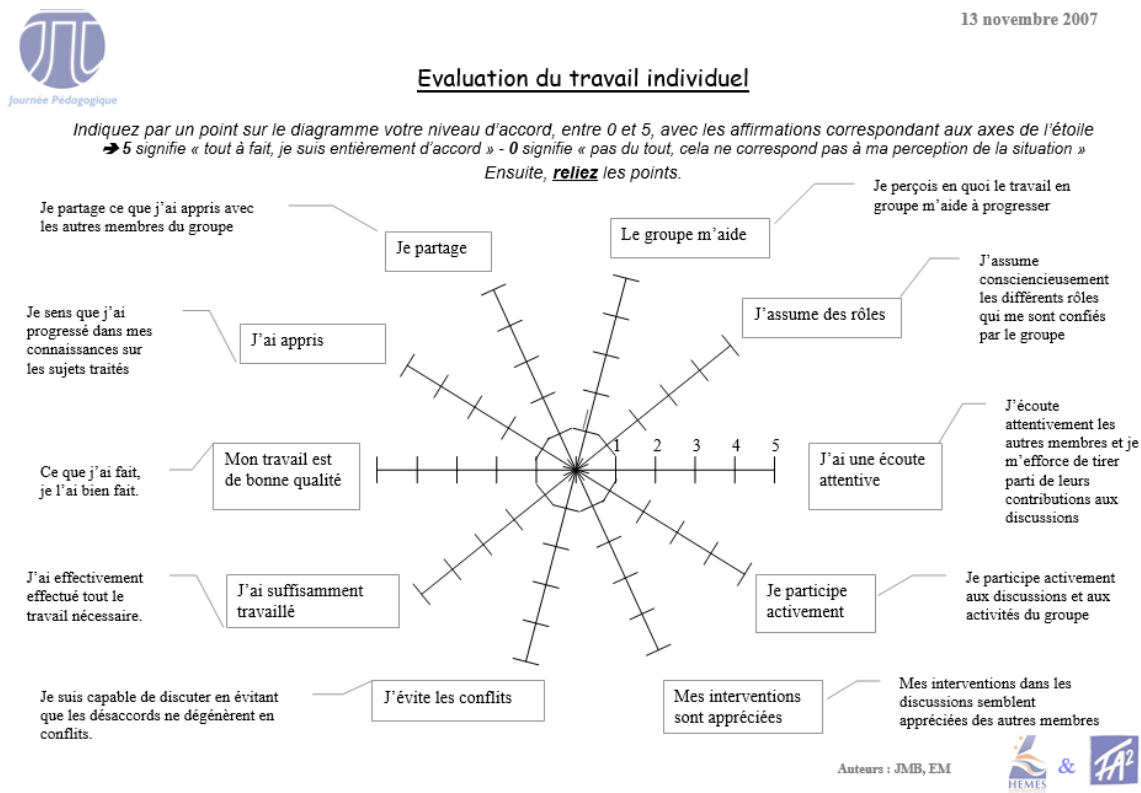


Figure 3- Évaluation du travail individuel

5. Résultats et interprétations

Dans cette partie, nous nous attarderons tout d'abord sur la présentation et l'analyse des conceptions spontanées des étudiants de B1, B2 et B3, nous nous pencherons ensuite sur leurs attitudes et terminerons par les comportements que les étudiants de B1 déclarent avoir adoptés durant les séances d'APP.

³ En 2007, Elie Milgrom est professeur émérite à l'ULouvain et Jean-Marc Braibant, conseiller pédagogique à l'IPM (Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimédias). Ils sont tous deux impliqués dans le centre FA2 (formation à l'apprentissage actif) pour la promotion de pédagogies actives, notamment des apprentissages par problèmes.

5.1 Conceptions spontanées

Deux des questions ouvertes proposées aux étudiants sont traitées ici ; elles portent sur les intérêts et sur les freins de la coopération.

5.1.1 Intérêts et freins : résultats

La population qui répond à la question des **intérêts** (n=221) se ventile de la manière suivante : B1, n=87 ; B2, n=52 ; B3, n=80. Le Tableau 4 présente les cinq mots-clés qui reviennent le plus fréquemment dans les réponses des étudiants. Précisons qu'il s'agit de termes exacts, les mots dérivés n'ont pas été pris en compte (exemple : coopération a été considéré comme différent de coopérer).

Tableau 4 : Intérêts du travail en groupe pour les étudiants : mots-clés les plus fréquents

Mots-clés	Occurrences
partage	43
entraide	36
collaboration	34
coopération	32
échange	20

Les réponses des étudiants ont fait l'objet d'un étiquetage conduisant à l'élaboration de catégories (Lejeune, 2019). Les catégories qui ont émergé sont sujettes à une interprétation du chercheur (Benoit, 2021). Pour cette raison, et dans un souci de clarté et de transparence, des exemples de *verbatim* seront présentés pour chacune des catégories. Les idées-clés se présentant au moins 20 fois (Tableau 4) ont été recensées. Il est important de noter qu'un même étudiant peut exprimer plusieurs des idées-clés répertoriées. Le Tableau 5 présente les catégories d'idées-clés les plus récurrentes et, à des fins de comparaison, utilise des pourcentages même si les nombres totaux d'étudiants sont parfois restreints.

Tableau 5 : Intérêts du travail de groupe selon les étudiants

Intérêts exprimés	Chiffres absolus				Chiffres relatifs (% d'étudiants mentionnant cet aspect)			
	B1	B2	B3	Total	B1	B2	B3	Tous
1. Apprendre à s'écouter, travailler ensemble, esprit d'équipe	17	10	1	28	20%	19%	1%	13%
2. Confronter : opinions/ connaissances	6	12	10	28	7%	23%	13%	13%
3. Aspects sociaux (motivation, relations, cohésion)	10	13	3	26	11%	25%	4%	12%
4. On fait PLUS : davantage de connaissances / idées	14	8	4	26	16%	15%	5%	12%
5. On fait MIEUX : meilleur résultat (produit/apprentissage) que seul	7	10	7	24	8%	19%	9%	11%
Nombre d'étudiants qui répondent	87	52	80	221				

La catégorie « Apprendre à s'écouter, à travailler ensemble, développer un esprit d'équipe » reprend des propos mentionnés 28 fois. Voici quelques exemples de propos d'étudiants qui ont constitué cette catégorie : « Partager ses idées et savoir travailler ensemble » ; « (...) Travailler en équipe (esprit d'équipe), s'entraider, sociabilité » ; « Partager des idées, apprendre à coopérer, apprendre à s'écouter (...) ». Cette dimension est très présente en B1 et en B2, puisqu'un cinquième des étudiants la stipule alors qu'elle est quasi inexistante en B3. Cela ne signifie pas que ces derniers n'adhèrent pas à cette conception, cela signifie qu'ils ne mentionnent pas spontanément cet aspect.

Une seconde catégorie fait jeu égal avec les retours de 28 étudiants également : il s'agit de la notion de « confrontation d'idées, d'opinions, de conflit socio-cognitif ». Voici quelques exemples de *verbatim* : « Confronter différents avis, apprendre à collaborer, oser compter sur les autres, apprendre à déléguer » ; « Cela permet d'échanger, de partager nos idées, de s'expliquer des choses, de débattre, de se mettre d'accord » ; « (...) Permet de susciter des conflits socio-cognitifs et d'établir des débats en confrontant les représentations sur un sujet donné ». La ventilation B1-B2-B3 est toutefois bien différente pour cette seconde catégorie. Ainsi, seulement 6% des étudiants de B1 mentionnent cet aspect contre 23% des étudiants de B2 et 13% des étudiants de B3. Cette dimension est nettement plus présente chez les étudiants qui ont déjà effectué une partie du cursus d'enseignant, mais est davantage présente dans les conceptions spontanées de B2 que dans celles de B3 (les étudiants de B3 n'ayant pas vécu les APP et les conseils).

La troisième catégorie regroupe les aspects sociaux : « le travail de groupe apporte motivation, développe la cohésion, favorise les relations » (n=26). Quelques exemples extraits des propos des étudiants illustrent cette catégorie : « On apprend à s'entendre avec les gens, à faire des compromis, à partager ses idées avec les autres », « (...) vivre en collectivité, de communiquer (...) » « Construire des relations, coopérer (...) ». Cette catégorie est très présente en B2 (25%), est également présente en B1 (11%), mais faiblement affichée par les étudiants de B3 (4%).

La quatrième catégorie regroupe les propos qui expriment qu'en groupe, « on fait PLUS » : on a davantage d'idées, on rassemble davantage de connaissances (n=26). Voici quelques exemples de propos classés dans cette catégorie : « On peut échanger avec les autres. On a plus des idées » ; « Plusieurs idées (...) » ; « Les idées de chacun (...) ». Cette catégorie est relativement forte en B1 (16%) et en B2 (15%). Elle reste présente en B3, mais de manière nettement plus faible (5%).

Enfin, la cinquième catégorie de ce tableau regroupe les propos qui expriment qu'en groupe « on fait MIEUX » : on arrive à un meilleur résultat que seul, que ce soit au niveau de la production ou de l'apprentissage (n=24). Voici quelques extraits des propos d'étudiants classés dans cette catégorie : « Le travail de groupe permet de réunir plus d'idées, plus de compétences que solo. Cela permet d'avoir d'autres avis, de penser à des choses qu'on a soi-même pas pensé » ; « S'aider mutuellement pour arriver au meilleur résultat grâce au point de vue de plusieurs personnes » ; « Combiner les forces de chacun (...) ». Cette dimension est fortement présente en B2 (19%) chez les étudiants qui ont vécu le dispositif « APP et conseils » en B1, mais nettement moins en B1 et B3 (respectivement 8 et 9%).

Examinons à présent les résultats liés à la question "Pour toi, quels sont les freins ou problèmes liés au travail en groupe ?". Comme pour la première question, la réponse d'un étudiant peut exprimer plusieurs freins/problèmes. Sont relevés dans le tableau suivant les freins cités par au moins 20 étudiants.

Tableau 6 : Freins et problèmes liés au travail en groupe selon les étudiants

Catégories de freins et problèmes exprimés	Chiffres absolus				Chiffres relatifs (% d'étudiants mentionnant cet aspect)			
	B1	B2	B3	Total	B1	B2	B3	TOUS
Iniquité dans l'investissement / Qualité de travail	34	19	25	78	39 %	37%	31%	35%
Ambiance / Tensions / Communication / Entente – interpersonnelle	25	12	11	48	29 %	23%	14%	22%
Comportements de certains leader / Bavard / Monopolisateur	10	9	16	35	11 %	17%	20%	16%
Désaccord / Cultures différentes / Opinions différentes	12	10	7	29	14 %	19%	9%	13%
Nombre d'étudiants qui répondent	75	46	69	192				

Le frein principal, exprimé par 78 étudiants, concerne l'investissement inéquitable en quantité et, dans une moindre mesure, en qualité. Cela représente 39% des étudiants de B1, 37% de B2 et 31% de B3. Voici quelques exemples de propos d'étudiants : « L'un fait tout le travail et les autres regardent » ; « La contribution de chacun n'est pas là même : certains monopolisent le projet, d'autres s'investissent pas du tout (...) ».

Dans la continuité de cette réponse, se posent les problèmes de relations interpersonnelles au sein d'un groupe : ambiance, communication déficiente, entente, conflits. Cet aspect est cité par 48 étudiants et est très présent en B1 (29%). Il reste fortement présent par la suite, même si sa fréquence est moins élevée en B2 (23%) et encore moins élevée en B3 (14%), constituant manifestement un problème important pour toutes les années du cursus. A titre d'exemple, voici quelques *verbatim* : « Le problème principal est lié à la relation entre les membres du groupe. Puis c'est important de partager le travail à faire. » ; « Mauvaise entente » ; « Communication parfois difficile (...) ».

Un troisième problème énoncé concerne des comportements de certains membres du groupe : celui qui prend trop de place, pas assez, perturbe le groupe, etc. A l'inverse de la difficulté précédente, ce problème semble de plus en plus présent au fil de la formation puisqu'il passe de 11% d'occurrences en B1, à 17% en B2 et 20% en B3 : « Certains veulent prendre plus de place que d'autres dans le groupe » ; « L'inattention de certains membres du groupe » ; « Les caractères trempés, peut-être le fait que plusieurs personnes veulent rester sur leurs positions ou encore ne veulent pas écouter celles des autres ».

Enfin, de nombreux étudiants (n=29) signalent les « désaccords » ou les « opinions divergentes » ou parfois les « cultures différentes » comme des freins au travail de groupe. Nous reviendrons sur cet aspect dans l'interprétation des résultats ci-après. Les propos suivants ont été classés dans cette catégorie : « Conflits, différence de cultures et d'opinions » ; « Parfois, le fait qu'on n'arrive pas à se mettre d'accord » ; « Être en désaccord, ne pas s'apprécier ». Cette catégorie est présente en B1 (14%) et plus encore en B2 (19%), mais moins importante en B3 (9%).

D'autres freins sont cités plusieurs fois. Ils concernent les conditions matérielles comme l'organisation des horaires, les lieux, les échéances ; la taille du groupe trop importante ou l'intérêt pour la tâche.

5.1.2 Discussion à propos des intérêts et freins

Dans les conceptions évoquées par les étudiants aux deux questions susmentionnées, certains aspects semblent explicables par d'autres éléments que l'implémentation du dispositif pédagogique. Ainsi, si l'idée de confrontation d'idées, d'opinions, de conflit socio-cognitif est nettement plus présente en B2 qu'en B1, il est possible que ce soit parce que ces concepts sont travaillés dans le cadre de plusieurs activités d'enseignement-apprentissage en B1, notamment en lien avec les modalités de travail de groupe pour les élèves du fondamental. Il peut donc sembler logique que cette conception soit davantage présente chez les étudiants en début de B2 que chez ceux de B1 qui débutent leur formation. Cette conception est moins soulevée proportionnellement par les étudiants de B3, mais cela reste toutefois l'idée la plus récurrente pour ce groupe.

L'idée qu'en groupe « on fait MIEUX » est une conception véhiculée fortement auprès des étudiants par les enseignants dans le cadre des APP. De plus, les étudiants de B2 ont vécu un module de Techniques de Gestion de Groupe (TGG) dans les premières semaines de cours. Dès lors, il semble logique que les étudiants de B2 l'expriment davantage que ceux de B1 (qui débutent) et que ceux de B3 (qui ont vécu nettement moins d'APP dans leur parcours et pour lesquels le module de TGG est plus ancien).

Par ailleurs, il existe des indicateurs qui invitent à poursuivre la récolte de données. C'est le cas pour les résultats à propos de « apprendre à s'écouter, à travailler ensemble, à développer l'esprit d'équipe », pourquoi une conception qui semble très forte en B1 et B2 (un étudiant sur cinq) n'émerge-

t-elle quasiment pas en B3 ? Cette conception semble très présente à l'entrée, perdue manifestement après une année de formation, mais n'est plus exprimée en B3. Nous formulons l'hypothèse interprétative que les étudiants actuels de B3 n'évoquent pas spontanément cet aspect parce qu'ils en ont moins fait l'expérience eux-mêmes dans leur parcours récent que les étudiants de B2. Dans le parcours de formation, des travaux de groupes sont proposés aux étudiants de B2, mais le focus sur les aspects « apprendre à travailler en groupe » date du début du premier quadrimestre dans le cadre du cours de TGG. Serait-ce trop éloigné dans le temps pour qu'ils y pensent lors d'une enquête de ce type ?

L'idée de confrontation d'idées, d'opinions, de conflit socio-cognitif ainsi que l'idée qu'en groupe « on fait MIEUX » sont moins soulevées proportionnellement par les étudiants de B3 qui n'ont vécu qu'une petite partie du dispositif que par ceux de B2. Il sera donc intéressant de voir si les réponses des étudiants de B3 de l'année prochaine seront différentes. Nous pensons en effet, avec Verhaeghe et al. (2004, p. 89) « (...) qu'une conception est une dynamique, en ce sens qu'elle est sujette à l'évolution. En allant plus loin, nous pouvons affirmer que c'est en faisant évoluer les conceptions que se construit le savoir. »

L'analyse des résultats à propos des conceptions des étudiants nous invite à prendre conscience que les réponses ne présagent en rien les attitudes et les comportements des étudiants. En effet, la question est orientée et demande aux étudiants de chercher des intérêts. Cela ne signifie pas qu'ils vont agir en cohérence avec ce qu'ils affirment. En d'autres mots, ils pensent peut-être que le travail de groupe est intéressant pour obtenir un meilleur résultat, mais si on leur demandait de choisir s'ils veulent travailler en groupe ou non, ils choisiraient peut-être le travail individuel même s'il engendre potentiellement un moins bon résultat.

A propos de l'investissement inéquitable, il semble que les étudiants arrivent en B1 avec une conception héritée de leur expérience antérieure et que cette conception reste tenace, même si elle de moins en moins présente au fil de la formation. On peut supposer que les expériences vécues au cours de la formation ne permettent pas d'éviter ce problème. L'équipe qui propose les APP a réfléchi au moyen de limiter les possibilités d'investissement inéquitable et a modifié son dispositif d'enseignement. Au terme de la troisième année, il s'agira de vérifier si les conceptions spontanées des étudiants ont été impactées.

Les 29 étudiants qui soulèvent que les désaccords et opinions divergentes sont un problème posent question.

Effectivement, certains étudiants parlent clairement de conflits et de désaccord entre personnes, mais d'autres semblent parler de désaccord entre les idées. Or, la richesse potentielle de ce conflit d'idées est un des objets d'enseignement dans le cadre de la formation et plus particulièrement dans le cadre du dispositif pédagogique présenté. Il semble que de nombreux étudiants ne la perçoivent pas comme telle. Cela n'est pas problématique en B1 puisque le travail à ce sujet débute, mais cela pose question en B2 car les étudiants auraient pu percevoir cette richesse au regard de leur parcours de B1. Il serait souhaitable de creuser ces données par une analyse complémentaire en mettant en relation les réponses à la question 1 (intérêts) et la question 3 (freins) pour ces étudiants et en interrogeant les étudiants concernés sur les raisons de ce frein.

Il est probable que les freins soulevés par les étudiants participent d'une certaine « résistance » au travail collaboratif et, en référence aux travaux de Landry-Cuerrier (2007) sur la collaboration des enseignants, cela pourrait constituer un problème puisque l'absence de résistance est identifiée comme un des trois facteurs favorables à la collaboration entre enseignants. Si le dispositif peut agir

sur les deux autres facteurs en créant des conditions de travail, il reste à identifier son éventuelle action sur cette résistance

5.2 Attitudes des étudiants face à la collaboration

Les étudiants de B1, B2 et B3 ont été invités à se positionner sur une échelle à 4 niveaux (de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord) pour chacun des items suivants. Entre 215 et 220 étudiants se positionnent selon les items. Comme le montre le Tableau 7, les étudiants adhèrent majoritairement aux items qui correspondent à des comportements « souhaitables » (étant donné qu'ils constituent un objectif d'apprentissage), notamment les items 12 et 20 à 24

Tableau 7 : Attitudes des étudiants par rapport aux comportements de collaboration

Profil	Items	Niveaux 1 et 2	Niveaux 3 et 4
Non-coopératif	3. J'ai envie d'être efficace et de ne pas perdre de temps, donc je donne mes idées pour que le travail avance	13%	87%
	4. J'ai envie d'être efficace et de ne pas perdre de temps, donc j'accepte les idées des autres pour que le travail avance	38%	62%
	5. Ce qui est le plus important pour moi, c'est que la tâche soit réalisée, c'est qu'on arrive rapidement au résultat	52%	48%
	6. J'ai tendance à imposer mes idées	80%	20%
Co-acteur	7. Ce qui est le plus important pour moi, c'est qu'on s'entende bien dans le groupe, j'adapte mon comportement	10%	90%
	8. Je suis souvent intéressé par la tâche, mais je n'arrive pas toujours à exprimer (spontanément) mes idées	53%	47%
	9. Il m'arrive souvent de redire des idées déjà exprimées par d'autres parce que je n'avais pas compris ce qu'ils exprimaient	63%	37%
	10. Il m'arrive souvent de redire des idées déjà exprimées par d'autres parce que je préfère/ j'ai besoin de reformuler les idées que j'ai dans la tête	75%	25%
	11. J'ai souvent beaucoup d'idées, je les propose, sans nécessairement tenir compte de ce que les autres disent/veulent	87%	13%
Coopérateur	12. J'essaie de m'appuyer sur les idées des autres pour les compléter	17%	83%
	13. Je pense au groupe avant de penser à mon plaisir ou à ce qui me déplaît	31%	69%
	14. Je fais preuve d'initiative : m'engager ou proposer des modalités d'organisation	27%	73%
	15. Je pense que j'ai une capacité d'influence, un certain pouvoir de persuasion	65%	35%
Collaborateur	16. Je considère le travail de groupe comme réussi s'il n'y a pas eu de pression affective	42%	58%
	17. L'entente dans le groupe est plus importante pour moi que la réussite de la tâche	63%	37%

	18. Je considère le travail de groupe comme réussi s'il n'y a pas eu de désaccord	69%	31%
	19. En cas de désaccord (sur les idées ou entre les personnes), je pense qu'il est nécessaire de demander l'intervention de l'enseignant	69%	31%
Médiateur	20. En cas de désaccord (sur les idées ou entre les personnes), je trouve que le groupe devrait chercher les compromis ou les solutions	7%	93%
	21. Je pense que le groupe doit gérer démocratiquement les prises de décision	19%	81%
	22. Je pense qu'il faut accepter les avis, même contradictoires, pour trouver une solution qui satisfasse tout le monde	14%	86%
	23. Je pense qu'il faut prendre en compte les avis, même contradictoires, pour analyser en profondeur la situation	10%	90%
	24. Dans un groupe, j'estime que l'enchaînement des interactions et argumentations permet d'aller plus loin que ce que chacun aurait pu faire seul	12%	88%

Globalement, la ventilation sur les quatre possibilités de l'échelle de Likert est assez similaire quelle que soit l'année de formation. Quelques items cependant montrent une différence B1-B2 et B3 ce qui pourrait signifier un éventuel impact de la formation. L'item 24 attire particulièrement notre attention parce que, bien que les étudiants soient fortement en accord avec la proposition « Dans un groupe, l'enchaînement des interactions et argumentations permet d'aller plus loin que ce que chacun aurait pu faire seul », les B3 sont trois fois plus nombreux que les B1 à ne pas être d'accord (populations proches). C'est un résultat interpellant car la formation aurait alors un effet inverse de celui escompté, alors qu'il s'agit d'un des fondements du dispositif.

Tableau 8 : Ventilation des réponses B1-B2-B3 à l'item 24

Item 24- Dans un groupe, l'enchaînement des interactions et argumentations permet d'aller plus loin que ce que chacun aurait pu faire seul					
	Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
B1		5	41	41	87
B2	1	6	25	20	52
B3	2	13	35	30	80
Total	3	24	101	91	219

D'une manière générale, les réponses exprimées par les étudiants sont conformes aux attentes supposées des enseignants. Cela pose clairement la question de la désirabilité sociale et pourrait constituer un biais dans la recherche. C'est un choix assumé par l'équipe de formateurs dont l'objectif est de faire évoluer les comportements des étudiants. Or, précisément, Landry-Cuerrier (2007) suggère que la première étape d'un processus d'implémentation de la collaboration soit l'étude des perceptions, conceptions, intérêts, besoins, attentes des enseignants concernés.

Selon l'auteur, un effet bénéfique d'un questionnaire est la prise de conscience et parfois la modification de ses pratiques. Selon cette logique, même si les réponses à l'échelle d'attitude n'étonnent guère, cette étape est sans doute bénéfique pour le développement des compétences collaboratives des étudiants. C'est un élément à objectiver dans la phase ultérieure de la recherche.

Par ailleurs, une attitude favorable à la collaboration devrait s'accompagner de comportements favorables à la collaboration si l'on se réfère aux travaux de Girandola et Fointiat (2016) présentés au point 2. Les auteurs nuancent cependant leurs propos en convoquant la théorie de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975) pour expliquer que le comportement serait le reflet de l'intention comportementale et que celle-ci serait liée à la fois à l'attitude et à la perception des normes sociales envers ce comportement. Dès lors, tant le dispositif d'enseignement mis en place (APP et conseils) que le dispositif de recherche (annoncé aux étudiants) sont susceptibles de générer une pression sociale, d'influencer la perception des normes sociales envers les comportements de collaboration.

5.3 Comportements dans le cadre d'une tâche collaborative : Comment les étudiants disent-ils se comporter ?

Les retours au terme de chaque APP via les questionnaires individuels attestent un relatif taux d'implication par rapport au fonctionnement du groupe et des pratiques de coopération.

5.3.1 Résultats liés aux comportements déclarés lors des APP

Dans le questionnaire individuel APP, nous avons choisi d'analyser les quatre affirmations correspondant aux profils collaborateur et médiateur d'Epinoux (2014).

Il s'agit de l'affirmation 1 : « Je partage ce que j'ai appris avec les autres membres du groupe » ; l'affirmation 5 : « Je suis capable de discuter en évitant que les désaccords ne dégénèrent en conflits » ; l'affirmation 7 « je participe activement aux discussions » et l'affirmation 10 : « Je perçois en quoi le travail en groupe m'aide à progresser ».

Les réponses obtenues aux questionnaires sont similaires d'un APP à l'autre. Retenons ici pour l'exemple les comportements déclarés par les étudiants au terme de l'APP de mathématiques (Figure 4), le premier qu'ils ont vécu (octobre- 96 répondants).

Plus de 9 étudiants sur 10 disent qu'ils ont été capables de discuter sans générer de conflit (niveaux 4 et 5, de d'accord à tout à fait d'accord). Dans la même veine, 72% des répondants disent qu'ils partagent ce qu'ils ont appris avec les autres membres du groupe et 77% déclarent avoir participé activement aux discussions. Un seul item obtient des réponses plus nuancées puisqu'à peine deux tiers des étudiants perçoivent en quoi le groupe les aide à progresser. Ce bémol persiste lors des APP ultérieurs, ce qui montre un écart entre la manière dont les APP ont été vécus et les attitudes déclarées. En effet, dans le Tableau 8, 82 des 87 étudiants de B1 se disaient d'accord ou tout à fait d'accord sur le fait qu'on peut aller plus loin en multipliant les interactions.

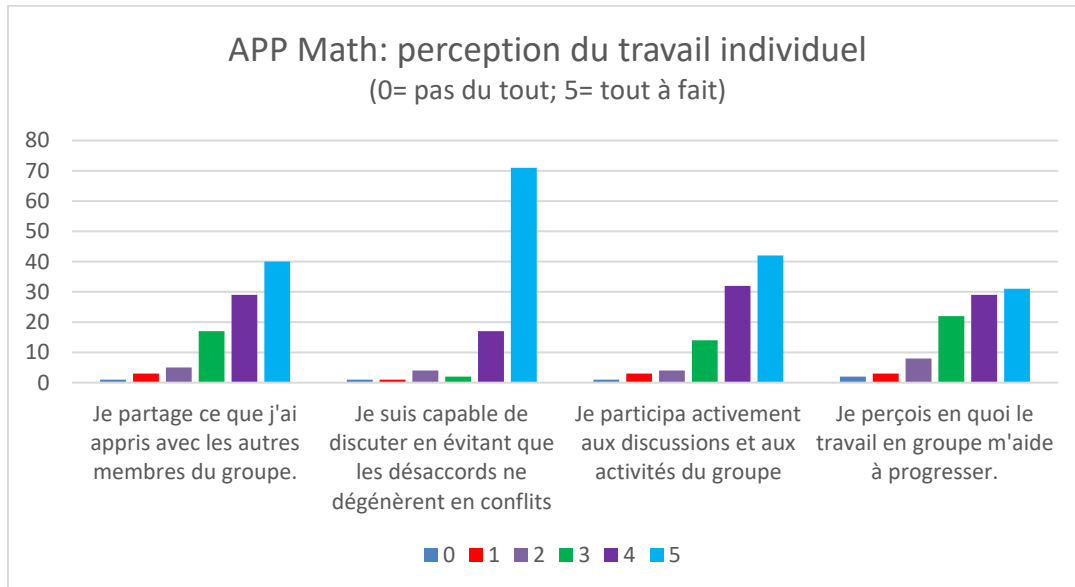


Figure 4 - Évaluation individuelle APP de mathématiques

5.3.2 Discussion à propos des comportements déclarés

Comme nous l'avons souligné au point 3, Girandola et Fointiat (2016) mettent en évidence le lien entre les croyances positives sur un objet, les sentiments positifs et les comportements favorables à l'objet. Les résultats, de prime abord, sont encourageants : les attitudes sont favorables et les comportements déclarés⁴ vont plutôt dans le sens des attentes des enseignants. Or, il semble que les sentiments des étudiants ne sont pas nécessairement positifs. En effet, les retours spontanés de nombreux étudiants lors des conseils de coopération ou lors d'autres activités de formation qui mobilisent des dispositifs collaboratifs sont en décalage avec les attitudes et comportements déclarés. Aucun protocole de récolte des *verbatim* n'existait au départ de la recherche. Des retours spontanés négatifs ont alors conduit l'équipe de recherche à y accorder de l'importance et à répertorier les commentaires relatifs au projet.

Ainsi, plusieurs étudiants, dont la voix se fait entendre, ne semblent pas apprécier de travailler en groupe (APP ou autre) comme en témoignent ces *verbatim* récoltés par l'équipe enseignante : « Oh. Pff. Encore en groupe... » (*Préparation du Printemps des Sciences, mars 23*) ; « Oh, non, pas les groupes APP » (*Sortie à Ramioul, APP Histoire, novembre 22*) ; « Ah ça va, on peut le faire seul ! » (*Stage duo/solo, février 23*) ; « Ici, c'est le groupe cata, tout le monde part » (*APP Recherche, mars 23*) ; « Les collaborations à quatre étudiants pour préparer un stage est vraiment complexe et chronophage. Attention, en cas de collaboration, la notion d'individualité disparaît dans l'évaluation (...) On doit parfois accepter les idées des autres alors qu'on ne les trouve pas top. On doit faire confiance à quelqu'un qu'on ne connaît pas pour un stage certificatif. (...) Le stress est déjà difficile à gérer pour

⁴ Les comportements effectifs ont fait l'objet d'une observation (directe et par vidéoscopie) centrée sur les interactions langagières durant les séances collectives d'APP. Cette partie de la recherche n'est pas présentée dans cet article. Nous pouvons toutefois souligner que les observations confirment les comportements déclarés : les étudiants montrent des aptitudes à la collaboration qui se traduisent notamment par des productions de qualité construites collectivement.

soi, mais quand on est plusieurs, on se communique le stress. (...) Il n'est pas toujours simple de communiquer quand quelque chose ne va pas. » (*Extrait du Rapport du conseil de coopération- B2- sur la coopération en stage*). Le manque de systématisme dans la récolte des ressentis des étudiants constitue cependant un biais dans l'interprétation des résultats.

Dans la suite du projet de recherche, il faudra chercher à comprendre ce qui peut alimenter ce ressenti négatif, en décalage avec les retours exprimés par les étudiants dans les questionnaires post-APP. Une première hypothèse de travail est que les étudiants expriment plutôt un ressenti de satisfaction, parce que le projet a été mené à son terme, en se focalisant sur la production – achevée malgré tout – plutôt que sur le processus – qui les laisserait plus circonspects. Une deuxième hypothèse est que le dispositif d'enseignement ne prévoit pas suffisamment de moments de méta-analyse sur les compétences disciplinaires développées par le travail collaboratif au sein de chaque APP et sur les compétences collaboratives acquises par l'intermédiaire de l'approche APP dans son ensemble.

Autrement dit, les attitudes et les comportements relevant de la collaboration, effectivement observés par les porteurs du projet dans le cadre du dispositif de recherche, devraient être analysés avec les étudiants dans le contexte du dispositif d'enseignement.

Cette analyse conjointe, associant enseignants-chercheurs et étudiants-praticiens réflexifs, pourrait, contribuer à créer des conditions (plus) favorables au travail collaboratif – en référence aux travaux de Landry-Cuerrier (2007) – d'une part, en questionnant les résistances inconscientes et les expériences négatives (ou vues comme telles), d'autre part, en prenant en considération ce qui est déjà là et ce qui peut être mis en partage.

6. Conclusion et perspectives

Cette première analyse ouvre de nouvelles perspectives pour le dispositif pédagogique et de recherche. Il est nécessaire de poursuivre la recherche pour comprendre plus en détail comment les conceptions, attitudes et comportements des étudiants vis-à-vis du travail en groupe s'influencent mutuellement.

La première partie des résultats suggère que les **conceptions** spontanées des étudiants à propos de la collaboration subissent l'influence du dispositif de formation, mais y résistent également. En effet, certains avantages et intérêts du travail en groupe sont évoqués spontanément par les étudiants dans des proportions différentes selon le parcours de formation. Manifestement, les étudiants de B2 qui ont vécu l'ensemble du dispositif APP et conseils de coopération se distinguent des autres en soulignant davantage l'intérêt du travail collaboratif pour trois items : confrontation d'idées, cohésion du groupe, ensemble « on fait MIEUX ». Quant aux freins et problèmes du travail en groupe, les étudiants de B3 insistent moins que les autres sur les problèmes de relations interpersonnelles et sur les différences d'opinions. Ce résultat pourrait s'expliquer par un effet de la formation dans son ensemble sur leurs conceptions ou peut-être simplement par une sélection du public étudiant (les étudiants qui mentionnaient davantage les problèmes de relations interpersonnelles ou les différences d'opinions pourraient avoir quitté la formation en cours de route). Les freins soulevés pourraient constituer des résistances à la collaboration. Il serait intéressant d'investiguer la question et de déterminer l'éventuel impact du dispositif de formation sur ces résistances.

La deuxième partie des résultats concerne les **attitudes** des étudiants face à la collaboration qui, faut-il le rappeler, ne préjugent pas des comportements réels en situation. Ces attitudes sont globalement

très favorables, dès le début du parcours de formation (et avec peu de différences entre les groupes B1, B2 et B3), aux comportements coopérateurs et collaborateurs visés par le dispositif pédagogique.

La dernière partie des résultats concerne les **comportements** des étudiants dans le cadre d'une tâche collaborative. Les étudiants estiment avoir été capables de partager leurs connaissances avec les autres membres du groupe, de participer activement aux discussions et de discuter tout en évitant que les désaccords ne dégénèrent en conflits. Il est possible que les comportements soient déterminés par les attitudes et la perception des attentes des formateurs.

Cependant, une part non négligeable (10 à 15%) perçoit peu l'intérêt du travail en groupe pour progresser. A ce sujet, les observations des tuteurs⁵ soulignent la difficulté de certains groupes d'étudiants à respecter le séquençage du dispositif APP, ce qui pourrait en constituer un élément explicatif. Par ailleurs, les tuteurs mettent également en évidence des contrastes entre les comportements positifs de collaboration et coopération observés chez les étudiants et rapportés par les étudiants eux-mêmes via les questionnaires et les ressentis négatifs exprimés spontanément dans différents contextes à propos des tâches collaboratives proposées aux étudiants (APP, stages et autres activités). Les étapes ultérieures de la recherche devront en investiguer les raisons.

Cette recherche, initiée par des formateurs, présente plusieurs limites. La première réside dans la volonté des formateurs d'améliorer continuellement le dispositif d'enseignement, engendrant des conséquences négatives sur le dispositif de recherche et notamment sur la récolte de données non comparables d'une année à l'autre. Ainsi, le questionnaire des conceptions n'a pas été proposé la première année de la recherche, ce qui explique que la comparaison B1-B2-B3 s'effectue sur 3 publics différents alors qu'il aurait été plus intéressant d'effectuer une étude longitudinale. Une deuxième limite relève également de la récolte de données. Dans la partie de la recherche présentée dans le cadre de cet article, nous traitons uniquement les propos des étudiants, y compris au sujet de leurs comportements. L'analyse des comportements réellement observés doit être mise en relation avec les conceptions et les attitudes des étudiants et devrait faire l'objet d'une publication ultérieure.

La difficulté d'identifier ce qui résulte du dispositif d'enseignement APP-conseils ou des autres pratiques existant dans la formation des futurs enseignants constitue une troisième limite importante de la recherche. En somme, les prochaines étapes de la recherche devraient permettre de mieux comprendre l'évolution des conceptions et attitudes des étudiants à propos de la collaboration et ce à différents moments du parcours de formation, notamment en proposant le questionnaire des conceptions et attitudes une nouvelle fois aux étudiants l'année prochaine (perspective longitudinale). Il serait également pertinent d'explorer davantage les résistances éventuelles à la collaboration.

⁵ Le rôle des tuteurs n'a pas été évoqué dans cet article. Les tuteurs jouent le rôle de guide pour un petit groupe d'environ six étudiants lors de la première séance de chaque APP. Ils ne sont pas nécessairement spécialistes de la discipline sur laquelle porte l'APP.

Bibliographie

- Asselin, H. (1996). Le conseil de coopération. *Les Publications Québec français*, 103, 33-35.
- Benoit, L. (2021). Chapitre 8. La théorie ancrée (Grounded Theory). In Antoine Bioy (dir.) *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (127-144). Dunod; <https://doi.org/10.3917/dunod.casti.2021.01.0127>
- Bouvy, T., de Theux, M.-N., Raucent, B., Smidts, D., Sobieski, P., & Wouters, P. (2010). Chapitre 14. Compétences et rôles du tuteur en pédagogies actives. In Benoit Raucent et al. (dir.) *Accompagner des étudiants* (371-396). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0371>
- Buchs, C. (2011). Chapitre 8 : Menaces des compétences dans l'apprentissage coopératif. In Fabrizio Butera (dir.) *L'évaluation, une menace ?* (85-93). Presses Universitaires de France; <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0085>
- Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(4), 11-42. <https://doi.org/10.3917/lstdle.514.0011>
- Connac, S. (2021). *Apprendre avec les pédagogies coopératives* (8e édition). ESF.
- Connac, S., & Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Éducation et socialisation* [en ligne], 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22840>
- Crinon, J., & Delarue-Breton, C. (2018). Normes et valeurs dans le discours des enseignants du primaire : Entre pluralité et contradictions internes. *Recherche & formation*, 88(2), 17-32. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4022>
- de Landsheere, G. (1972). *Introduction à la recherche en éducation* (A. Colin-Bourrelie). ESF.
- Epinoux, N. (2014). Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège : Enjeux et perspectives. *Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques* [Thèse de doctorat: Université de Bordeaux]. <https://theses.hal.science/tel-01168668>
- Girandola, F., & Fointiat, V. (2016). *Attitudes et comportements : Comprendre et changer*. Presses universitaires de Grenoble; <https://www.cairn.info/attitudes-et-comportements-comprendre-et-changer--9782706125812-p-7.htm>
- Hart, D., & Ouellet, S. A. (2013). Les compétences du 21e siècle. *Observatoire Compétences-Emplois*. <https://oce.uqam.ca/les-competences-qui-font-consensus/>
- Héveline, E., & Robbes, B. (2010). Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle. *Champ social*; <https://www.cairn.info/demarrer-une-classe-en-pedagogie-institutionnelle--9782918555056.htm>
- Landry-Cuerrier, J. (2007). *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire* [Thèse de doctorat: Université du Québec]. <https://archipel.uqam.ca/9632/1/D1529.pdf>
- Lehraus, K., & Buchs, C. (2008). Les interactions entre pairs dans des dispositifs structurés selon les principes de l'apprentissage coopératif. In Laurent Filliettaz (dir.) *Processus interactionnels et situations éducatives* (159-179). De Boeck Supérieur; <https://doi.org/10.3917/dbu.filli.2008.01.0159>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative: analyser sans compter ni classer*. 2e éd. De Boeck Supérieur; <https://www.cairn.info/manuel-d-analyse-qualitative--9782807323582-p-61.htm>
- Parlement de la Communauté Française (2021a). Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants, Pub. L. No. Docu 50119 (2021).
- Parlement de la Communauté Française (2021b). Décret portant le Livre 6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et portant le titre relatif à la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des Centres PMS, Pub. L. No. Docu 49421 (2021).
- Verhaeghe, J.-C., Wolfs, J.-L., Simon, X., & Compère, D. (2004). *Pratiquer l'épistémologie. Un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*. De Boeck Supérieur; <https://www.cairn.info/pratiquer-l-epistemologie--9782804145422-p-87.htm>