



**Revue internationale de pédagogie de  
l'enseignement supérieur**

25(1) | 2009  
Varia - hiver 2009

---

## Analyse de l'effet du type de tâche sur l'évolution des connaissances à la suite d'un processus d'apprentissage collaboratif

Sabine Pohl et Karine Dejean

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/88>  
ISSN : 2076-8427

### Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

### Référence électronique

Sabine Pohl et Karine Dejean, « Analyse de l'effet du type de tâche sur l'évolution des connaissances à la suite d'un processus d'apprentissage collaboratif », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 25(1) | 2009, mis en ligne le 20 avril 2009, consulté le 28 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/88>

---

Ce document a été généré automatiquement le 28 février 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Analyse de l'effet du type de tâche sur l'évolution des connaissances à la suite d'un processus d'apprentissage collaboratif

Sabine Pohl et Karine Dejean

---

## 1. Introduction théorique

- 1 Depuis plusieurs années, l'apprentissage collaboratif devient une méthode d'apprentissage de plus en plus répandue (Wiener, 1986). Ce type d'apprentissage repose sur un jeu d'interactions entre le sujet, l'objectif d'apprentissage, les interactions auxquelles participe la communauté d'apprentissage, les règles et la répartition du travail qui en émanent (Bourgeois & Frenet, 2001). L'apprentissage collaboratif exprime une forme d'apprentissage où les apprenants sont coresponsables de leur travail, ce qui implique une série d'échanges entre eux (Elbers & Streefland, 2000). Il n'est pas seulement l'occasion pour les apprenants d'exprimer et d'échanger des idées, il permet également la confrontation de points de vue et le développement de connaissances partagées<sup>1</sup> (Elbers & Streefland, 2000 ; Trimbur, 1989 ; Weiner, 1986 ; Baudrit, 2005).
- 2 En dépit de l'attention donnée à l'apprentissage collaboratif, peu de recherches ont examiné comment les connaissances en viennent à être partagées au sein d'un groupe d'apprenants (Elbers, 2000). Or, les connaissances partagées, dans la mesure où elles sont le produit d'une activité discursive, sont présentées comme étant un des éléments explicatifs de l'amélioration de la performance des apprenants en situation d'apprentissage collaboratif (Stoyanova & Komers, 2002, Trimbur, 1989). Les recherches concernant l'apprentissage collaboratif se sont surtout centrées sur la façon de guider, de motiver les apprenants afin qu'ils développent leur esprit critique par le biais de cette forme d'apprentissage (Stein & Brown, 1998 ; Weiner, 1986) et sur les

conséquences positives de ce type d'apprentissage sur la performance des apprenants (Bourgeois & Frenet, 2001 ; Matthews, Kilbey, Doneghan & Harrison, 2003; Stoyanova & Komers, 2002). La présente recherche tente d'apporter des éléments de compréhension quant aux mécanismes qui président au partage des connaissances dans une forme d'apprentissage collaboratif.

- 3 Une des facettes les plus importantes de l'apprentissage collaboratif concerne l'interaction entre les acteurs et la construction de connaissances partagées (Nyikos & Hashimoto 1997, Puntambekar, 2005). La nature des tâches proposées lors de ce type d'apprentissage influence le type de connaissances acquises (Weiner, 1986). Ainsi, les tâches qui contribuent à la constitution du champ conceptuel lié à l'apprentissage à réaliser permettent plus facilement l'acquisition de connaissances partagées que celles qui n'y participent pas (Ponce & Scheeberger, 2002). Les interactions basées sur la recherche d'information et sur la recherche de sens contribuent également davantage au développement de connaissances partagées (Saferstein, 1994 ; Young & Parker, 1999). L'atteinte de consensus est conditionnée pour ce type de tâches par la confrontation de points de vue entre les participants (Bourgeois & Frenet, 2001). Cette dernière permet en effet aux participants de créer une représentation commune de la problématique traitée (Feltovich, Spiro, Coulson & Feltovich, 1996). Par ailleurs, les participants sont particulièrement sensibles aux influences sociales lorsqu'ils sont face à des tâches dont la solution est incertaine ou ambiguë. Ce type de tâches suscite davantage la confrontation de points de vue entre les participants et conduit davantage à la construction de connaissances partagées (Ibarra & Andrews, 1993). Les interactions propres à un groupe de travail qui doit produire une tâche dont la réalisation consiste en une action collective contribuent également plus fortement à l'atteinte d'un consensus que les interactions qui ne doivent pas nécessairement conduire à la réalisation d'un objectif commun (Young & Parker, 1999). Par contre, la résolution de tâches intellectuelles, telles la résolution de problèmes mathématiques, pour lesquelles il existe non pas un ensemble de solutions mais une solution unique qui est démontrable ne requiert pas nécessairement un consensus au sein de groupe. Cette situation ne conduit pas à une confrontation des points de vue ni au développement de connaissances partagées (Laughlin & Ellis, 1986).

## 2. Question de recherche

- 4 L'apprentissage collaboratif conduirait au développement de connaissances partagées lorsqu'il concerne la réalisation d'une tâche dont la solution nécessite la confrontation de points de vue et un consensus portant sur le champ conceptuel lié à l'apprentissage à réaliser.

## 3. Méthodologie

- 5 Cette étude a été réalisée auprès d'étudiants de maîtrise en psychologie dans le cadre de travaux pratiques. Les séances de travaux pratiques se déroulent pendant 4 mois au cours desquels les étudiants se rencontrent au moins une fois par semaine en sous groupes de 3 ou 4 étudiants pendant deux heures avec comme objectif collectif la construction d'un questionnaire composé de questions fermées.

- 6 Afin d'analyser l'effet du type de tâches sur le développement de connaissances partagées à la suite d'un ensemble d'interactions dans un contexte d'apprentissage collaboratif, une étude longitudinale est mise en œuvre. Les connaissances des étudiants sont analysées à deux moments; avant que les étudiants ne soient soumis à la réalisation d'une tâche nécessitant un ensemble d'interactions et après la réalisation de cette tâche, soit quatre mois plus tard. Les types de connaissances analysées concernent les conceptions et les stratégies d'apprentissage des étudiants. Deux types de tâches sont créés; l'une consiste en la création d'un questionnaire portant sur les conceptions et les stratégies d'apprentissage; ce type de tâches suscite des confrontations de points de vue relatifs à ces champs conceptuels. L'autre type de tâches consiste en la création d'un questionnaire portant sur les descriptions de fonctions en gestion du personnel; ce type de tâche ne nécessite pas de confrontation de points de vue relatifs aux conceptions et stratégies d'apprentissages. Ces deux tâches visent à mettre les étudiants en situation d'apprentissage collaboratif; ils sont en effet coresponsables de l'élaboration du questionnaire. Ils doivent aboutir à un consensus sur la formulation d'un ensemble de questions fermées relatives aux champs conceptuels concernés (conceptions et stratégies d'apprentissage, description de fonctions en gestion du personnel).
- 7 Les étudiants sont répartis en deux groupes selon le type de tâche. Une tâche suscite des interactions sur les conceptions et stratégies d'apprentissage. Elle implique des confrontations de points de vue à propos de ces dernières. L'autre tâche initie des interactions sur les descriptions de fonctions mais ne donne pas lieu à des confrontations de points de vue concernant les stratégies et les conceptions de l'apprentissage. Les deux types de tâche se distinguent donc selon que les interactions qu'elles initient suscitent des confrontations relatives au champ conceptuel étudié, à savoir les conceptions et stratégies d'apprentissage.
- 8 Dans chacun des groupes sont constitué des groupes de travail composés de 3 ou 4 étudiants afin de permettre l'apprentissage collaboratif. Les deux types de tâches assignées aux groupes de travail constituent pour chacun de ceux-ci un enjeu commun puisque l'objectif poursuivi par le groupe ne peut être atteint individuellement. En ce sens, il est demandé aux groupes de réaliser une action collective (l'élaboration du questionnaire). La réalisation de cette tâche constitue par ailleurs un enjeu réel pour les membres du groupe puisque le questionnaire produit est évalué et une note collective est attribuée au groupe.
- 9 Chacun des groupes de travail s'est réuni au moins vingt fois, généralement pour une durée de deux heures, de sorte que les membres du groupe ont eu l'occasion d'interagir à de nombreuses reprises. Ils ont pu échanger leurs points de vue avec la visée commune de créer un questionnaire. Les groupes de travail se sont créés sur une base volontaire.

### 3.1. Echantillon

- 10 L'échantillon se compose de dix-neuf étudiants poursuivant une formation en sciences psychologiques et de l'éducation dans une université belge. Leur âge varie entre vingt-et-un et vingt-trois ans. L'échantillon est composé de seize femmes et de trois hommes. Afin de tenter de diminuer le biais de désirabilité sociale, l'entretien est mené par un chercheur inconnu des étudiants. Il s'est présenté comme un chercheur menant une

recherche interuniversitaire portant sur les conceptions d'apprentissage des étudiants des universités belges.

### 3.2. Méthode de collecte des données

- 11 Le choix de la méthode de collecte des données s'est porté sur un entretien semi-directif. L'intérêt de cette méthode est qu'elle donne au sujet le statut d'acteur et reconnaît la dynamique du processus de création des connaissances (Charlier, 1998). Le chercheur présente au répondant un ensemble de concepts visant à stimuler et à orienter l'entretien. Cette approche permet au chercheur de faire émerger auprès de l'ensemble des répondants des thèmes relativement similaires. Cette préoccupation est motivée par les objectifs de la recherche qui impliquent une double comparaison, soit une comparaison entre les groupes de répondants selon le type de tâches qui leur est assigné et une comparaison des connaissances partagées au sein des groupes de répondants à travers le temps. Cette méthode permet de concilier approche constructiviste et approche comparative.
- 12 L'entretien se compose de deux parties :
  1. Un premier ensemble de questions vise à faire émerger les conceptions de l'apprentissage spécifiques aux étudiants de la faculté des sciences psychologiques et de l'éducation. Il s'agit de questions du type « c'est quoi apprendre pour un étudiant de la faculté des sciences psychologiques ? » ;
  2. Un deuxième ensemble de questions tente de faire apparaître les stratégies d'apprentissage en vigueur au sein de la faculté. Par exemple : « Que faut-il faire pour apprendre à l'université ? ».
- 13 L'entretien dure environ trois quarts d'heure. Les entretiens sont enregistrés et retranscrits.

### 3.3. Méthode d'analyse des données.

- 14 Le choix de la méthode d'analyse des entretiens s'est porté sur une analyse de contenu sémantique. Grawitz (1996, p. 552), propose de définir l'analyse de contenu comme « toute technique permettant de faire des inférences en identifiant objectivement et systématiquement les caractéristiques spécifiées du message ». Les analyses de contenu sémantique s'intéressent au sens du discours plutôt qu'à ses aspects formels ou esthétiques. Ce type d'analyse vise à la compréhension du discours de l'interviewé. Le chercheur tente de retrouver dans le discours du répondant la signification qu'il y met. Cette recherche de signification dépasse le contenu manifeste et explicite du discours pour atteindre la signification qui ne ressort pas immédiatement de l'entretien (Charlier, 1998).
- 15 L'analyse des concepts à partir du discours des individus nécessite une codification de ces derniers. Laukkanen (1989, 1992) propose de convertir les expressions individuelles en un système de concepts standards. Cette opération permet la description ainsi que l'analyse des similarités et des différences entre chaque répondant. La logique qui préside à cette conversion consiste en la standardisation de concepts ou expressions synonymes. Chaque concept standard ne devrait avoir qu'un référent unique dans le domaine étudié. Les concepts standards sont ensuite convertis en concepts de second

ordre (Laukkanen, 1989). Les concepts de second ordre sont les dénominateurs communs à un ensemble de concepts standards.

## 4. Analyse des résultats

- 16 Afin de gérer la subjectivité, nous suivons la recommandation de Jenkins (1994) qui propose de réaliser l'analyse de contenu par deux chercheurs distinctement.

### 4.1. La codification des concepts

- 17 La première étape de l'analyse des résultats a consisté en la codification des concepts. La méthodologie utilisée pour la codification des concepts est inspirée des travaux de Laukkanen (1989). Les concepts relevant du même sens sont regroupés pour former les concepts standards. Ces derniers sont dans une seconde étape regroupés pour former les concepts de second ordre, concepts plus larges, communs à un ensemble de répondants. A cette fin, nous nous sommes basés sur les typologies existantes en matière de conceptions et de stratégies d'apprentissage. Nous avons procédé de façon itérative ; lorsqu'une expression ne peut être insérée dans un concept existant, elle donne lieu à un nouveau concept.

### 4.2. Les connaissances relatives aux conceptions d'apprentissage

- 18 Nous nous sommes basés sur la typologie de Parmentier et de Romainville (1998) afin de codifier les conceptions de l'apprentissage.
- 19 Elle a conduit à identifier cinq conceptions de l'apprentissage :
- 20 1. Accumulation de connaissances: l'acteur associe l'apprentissage à une augmentation quantitative de son savoir. Les connaissances se définissent comme des unités discrètes et factuelles.
- 21 2. Mémoriser: l'apprentissage est considéré comme un stockage d'informations dont l'objectif est une restitution ultérieure de ces informations. Cette conception distingue l'apprentissage en surface de l'apprentissage en profondeur. L'apprentissage en surface se réfère à une étude mécanique. Les techniques utilisées sont la mémorisation et celles visant à la restitution. L'apprentissage en profondeur s'effectue par des techniques d'approche en profondeur de la matière telles que la compréhension et l'expression dans ses propres mots.
- 22 3. Acquérir et appliquer: l'apprentissage est considéré comme un stockage de connaissances afin de pouvoir les appliquer ultérieurement. L'acteur se réfère aux compétences qu'il développe et à son activité professionnelle future.
- 23 4. Dégager du sens: l'apprentissage se décrit comme une recherche de sens et une construction de liens entre les concepts ainsi qu'entre les concepts et la réalité extérieure.
- 24 5. Développer sa personne: l'apprentissage est considéré comme une transformation qualitative de soi. L'accent est mis sur le développement personnel.
- 25 Ces conceptions ne sont pas exclusives. Elles dépendent du contexte dans lequel les répondants sont invités à apprendre.

- 26 Une sixième catégorie qui n'est pas reprise par cette typologie émerge également de l'analyse des entretiens. Elle concerne l'apprentissage à travailler en groupe. L'accent est mis sur la coordination au sein du groupe, sur les relations interpersonnelles et sur l'organisation du travail en groupe.

### 4.3. Les connaissances relatives aux stratégies d'apprentissage

- 27 Nous nous reposerons sur la classification de Boulet, Savoie & Chevrier (1996) pour dresser la typologie des stratégies d'apprentissage. Cette typologie a permis d'identifier quatre types de stratégies d'apprentissage :
- 28 1) Les stratégies cognitives d'apprentissage agissent directement sur les informations à apprendre. Elles englobent des activités visant à sélectionner et à organiser l'information, à répéter et à réviser le matériel à apprendre, à intégrer de nouvelles informations aux informations déjà existantes dans la mémoire à long terme et à augmenter la signification de ce qui est appris. Cette catégorie englobe : les « stratégies d'accumulation de connaissances », les « stratégies d'apprentissage en profondeur » et les « stratégies d'acquisition et d'application de connaissances ».
- 29 2) Les stratégies métacognitives renvoient à la connaissance et à la conscience que l'apprenant a de ses propres processus cognitifs ainsi que de ses habiletés pour contrôler ces processus. Elles concernent les activités entreprises par l'apprenant pour évaluer, contrôler et réguler son propre apprentissage.
- 30 3) Les stratégies d'apprentissage affectives concernent les activités réalisées par l'apprenant pour créer un climat psychologique favorable. Elles englobent des activités entreprises par l'apprenant pour diminuer son anxiété, pour rester intéressé par ses études et faciliter le développement d'aptitudes.
- 31 4) Les stratégies de gestion des ressources regroupent les stratégies qui permettent à l'apprenant d'adapter son environnement ou encore de s'adapter à celui-ci de sorte qu'il corresponde à ses besoins. Elles ont trait aux activités réalisées par l'apprenant pour organiser efficacement son temps de travail et tirer le meilleur parti des ressources d'apprentissage disponibles. Les stratégies de gestion des ressources englobent les stratégies de gestion temporelle, les stratégies de gestion du relationnel, l'orientation stratégique et les stratégies de gestion du travail en groupe.
- 32 Ces quatre stratégies émergent des entretiens. Une catégorie supplémentaire apparaît : elle a trait aux « normes comportementales ». Elle concerne plus particulièrement la stratégie qui amène l'apprenant à être autonome dans ses apprentissages.

## 5. Analyse du partage des connaissances collectives relatives aux conceptions et aux stratégies

- 33 La seconde étape de l'analyse des résultats consiste en l'examen du partage des connaissances relatives aux conceptions et stratégies d'apprentissage suite au processus d'interaction.

## 5.1. Evolution des conceptions d'apprentissage

- 34 Le tableau 1 reprend la fréquence des membres des groupes exprimant les différents types de conceptions d'apprentissage au temps 1 et au temps 2 et ce pour les deux types de tâches, tâche « conceptions et stratégies d'apprentissage » et tâche « description de fonction ».

Tableau 1 : Evolution de la fréquence des conceptions d'apprentissage

	Acc	AS	AP	A et A	D du S	D sa P	T en G	N
Tâche conceptions apprentissage								
Temps 1	10	2	3	8	1	6	0	13
Temps 2	10	3	4	13	9	5	8	13
Tâche descriptions de fonctions								
Temps 1	5	1	0	3	1	2	0	6
Temps 2	5	1	0	6	1	2	0	6

Temps 1 : Groupe interviewé en temps 1 ; Temps 2 : Groupe interviewé en temps 2 ; N : Nombre total de sujets par groupe.

Acc : Accumulation de connaissances; AS: Apprentissage en surface; A et A: Acquérir et appliquer ; D du S : Dégager du sens ; D sa P: Développer sa personne, T en G : Apprentissage à travailler en groupe.

- 35 L'ensemble des participants détient des connaissances partagées quant à la nature de l'apprentissage en temps 1. Il s'agit de l'apprentissage conçu comme une accumulation de connaissances. Ce type de connaissance reste présent pour la majorité des sujets en temps 2. Les participants assignés à la tâche « conceptions et stratégies d'apprentissage » développent en temps 2 trois types de connaissances partagées ; l'apprentissage perçu comme une opération d'acquisition et d'application de connaissances, l'apprentissage à travailler en groupe ainsi que l'apprentissage conçu comme un processus qui permet de dégager du sens. Afin d'examiner si cette évolution est statistiquement significative, trois tests Wilcoxon sont appliqués. Les résultats indiquent que les répondants conçoivent plus en temps 2 que l'apprentissage est une opération d'acquisition et d'application de connaissances ( $z : -2,236$  ; sig :0,025) et est un processus qui permet de dégager du sens ( $z : -2,828$  ; sig :0,005). Les répondants conçoivent en temps 2 une nouvelle forme d'apprentissage, l'apprentissage à travailler en groupe ( $z : -2,828$  ; sig :0,005).
- 36 Les participants assignés à la tâche « description de fonction » ne tendent pas à évoluer vers un type de connaissance partagée spécifique.

## 5.2. Evolution des stratégies d'apprentissage

- 37 Le tableau 2 décrit l'évolution de la fréquence des stratégies évoquées par les participants.



Tableau 2 : Evolution de la fréquence des stratégies d'apprentissage

	Stratégies cognitives			Méta	Affective	Stratégies de gestion des ressources				Norme
	Acc	AP	A et A	M	Aff	Org T	Org G	R	Or S	Aut
Groupe conceptions d'apprentissage										
Temps 1	10	10	0	3	3	3	0	2	4	0
Temps 2	11	13	6	6	7	1	7	2	0	7
Groupe descriptions de fonctions										
Temps 1	4	2	0	0	1	2	0	0	0	0
Temps 2	5	5	3	0	1	3	2	1	0	0

Temps 1 : Groupe interviewé en temps 1 ; Temps 2 : Groupe interviewé en temps 2 ; N : Nombre total de sujets par groupe.

Acc : Stratégies d'accumulation de connaissances; AP: Stratégies d'apprentissage en profondeur; A et A: Stratégies d'acquisition et d'application; Aff : Stratégies affectives ; *Org T*: Stratégies de gestion temporelle; *Org G* : Stratégies de gestion du travail en groupe; *R*: Stratégies de gestion du relationnel; *Or S*: Orientation stratégique; *Aut*: *Autonomie*.

- 38 Les participants assignés à la tâche « conceptions et stratégies d'apprentissage » présentent, en temps 1 et en temps 2, deux types de stratégies d'apprentissage partagées ; celles relatives à l'accumulation de connaissances ainsi que celles liées à l'apprentissage en profondeur.
- 39 Le groupe condition « conceptions et stratégies d'apprentissage » développe en temps 2 des stratégies partagées spécifiques : l'organisation du travail en groupe et s'intéresser à ses études. Les résultats montrent que les répondants disent plus utiliser en temps 2 comme stratégie d'apprentissage, l'organisation du travail en groupe ( $z : -2,449$  ; sig : 0,014), l'intérêt pour ces études ( $z : -2,000$  ; sig : 0,046) et le développement de l'autonomie ( $z : -2,646$  ; sig : 0,008).
- 40 Par contre, les participants assignés à la tâche « description de fonction », ne se caractérisent pas par l'expression d'une stratégie d'apprentissage partagée.

## 6. Conclusion

- 41 Bon nombre de recherches ont montré que l'influence de la confrontation des points de vue sur le processus de création de connaissances collectives est modérée par le type de tâches (Stasser & Stewart, 1992; Saferstein, 1994; Young & Parker, 1999). Les résultats de cette recherche vont dans ce sens. Les discours des membres assignés à la tâche « conceptions et stratégies d'apprentissage » montrent en temps 2 un plus grand

consensus sur leurs connaissances relatives aux conceptions de l'apprentissage ainsi que sur leurs connaissances relatives aux stratégies à mettre en œuvre afin de mener à bien cet apprentissage. Le consensus porte plus spécifiquement sur certains types de connaissances. L'apprentissage conçu comme un apprentissage à travailler en groupe est une connaissance collective partagée. Les stratégies préconisées sont également axées sur le travail en groupe. En outre, la majorité des membres de cette condition conçoit l'apprentissage comme une recherche de sens. Les stratégies affectives en particulier, s'intéresser à ses études, sont également mises en avant. Ce résultat n'est pas observé pour les membres assignés à la tâche « description de fonction ». Ce dernier résultat rejoint ceux de Matthews, Kilbey, Doneghan & Harrison (2003) tout en les nuancant. L'apprentissage collaboratif conduit au développement de stratégies affectives dans la mesure où ce dernier permet la confrontation de points de vue relative au champ conceptuel analysé.

- 42 Les interactions et la confrontation de points de vue des membres assignés à la tâche « conceptions et stratégies d'apprentissage » sont directement associées aux conceptions ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage, ce qui n'est pas le cas pour les membres de la condition « description de fonction ». Au sein de ce groupe, un débat a été initié explicitement à propos de ces connaissances. Il s'agit de connaissances pour lesquelles un consensus est important pour le bon fonctionnement du groupe et la réalisation du questionnaire. La nature de la tâche attribuée au groupe jouerait ainsi un rôle important dans la construction des conceptions collectives de celui-ci.
- 43 Cette recherche présente cependant certaines limites. Il se peut que les membres de la condition « description de fonction » qui ont travaillé sur la problématique de l'évaluation et la description de fonctions aient également abouti à un consensus mais que ce consensus concerne davantage les connaissances relatives à l'évaluation de fonctions.
- 44 La cognition collective est un phénomène complexe qui est le produit d'une dynamique sociale et d'un processus cognitif. Allard Poesi (1994) la définit comme le résultat dialectique d'un processus individuel et social qui se manifeste durant les interactions. L'étude des connaissances partagées serait inséparable de la dynamique sociocognitive qui se manifeste durant les interactions. La façon dont le groupe fonctionne, intègre et interprète l'information est étroitement associée à cette dynamique. L'occasion d'exprimer des points de vue divergents, les discussions et les interactions conduit à l'expression des points de vue divergents ainsi qu'à la négociation qui permettent l'élaboration de nouvelles réponses cognitives.
- 45 Cette recherche longitudinale permet de mieux comprendre les conditions qui prévalent à la création de connaissances partagées au sein d'un groupe en apprentissage collaboratif. L'apprentissage collaboratif conduit à la création de connaissances partagées dans la mesure où il permet la confrontation de points de vue relatifs à ces connaissances. Cette recherche analyse plusieurs types de connaissances et montre ainsi que les acteurs peuvent développer un consensus sur un type de connaissance particulier et présenter une diversité importante sur d'autres types de connaissances. Cette recherche montre également l'importance de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques dans l'enseignement universitaire qui placent les étudiants en situation d'interaction dans le cadre de réalisation des tâches représentant un réel enjeu à leurs yeux. Un travail en petits groupes, orienté vers la production d'un objectif commun nécessitant des échanges sous la forme de confrontation de point de

vue dans le but d'aboutir un accord entre les apprenants semble être une condition favorable à l'émergence de connaissances partagées.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Allard Poesi F. (1994). From individual causal maps to a collective causal map : an exploratory study. *European institute for Advanced Studies in Management*, 3-25.
- Baudrit, A (2005). *L'apprentissage collaboratif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Boulet A., Savoie-Zajc L., & Chevrier J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec.
- Bourgeois E. & Frenet M. (2001). Apprendre en groupe. Rôle de l'asymétrie et de l'argumentation. In C. Solar (dir.). *Le groupe en formation d'adultes*. Bruxelles: De Boeck (pp. 99-114).
- Feltovich P.J., Spiro R.J., Coulson R. & Feltovich J. (1996). Collaboration within and among minds: mastering complexity, individually and in groups in *Theory and Practice of an emerging paradigm*. Edited Khoschmann.
- Grawitz M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Guittet A. (1990.) *L'entretien*. Paris : Edition Armand Colin.
- Ibarra H. & Andrews S.B. (1993). Power, Social Influence, and sense making : effects of network centrality and proximity on employee perceptions. *Administrative Science Quarterly*, 38, 277-303.
- Jenkins M. (1994). Creating and comparing strategic causal maps : issues in mapping across multiple Organisations. In *2nd international workshop on managerial and organizational cognition*. (pp. 299-328). European institute for Advanced Studies in Management.
- Kameda T., Ohtsubo Y. & Takezawa M. (1997). Centrality in Sociocognitive Networks and Social influence : An Illustration in a Group Decision-Making Context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73,2,269-309.
- Langfield-Smith K. (1992). Exploring the need for a shared cognitive map. *Journal of management studies*, 29, 3, 349-368.
- Laukkanen M. (1989). *Understanding the formation of managers' cognitive maps*. Helsinki : The Helsinki school of economics and business administration.
- Laukkanen M. (1992). Comparative cause mapping of management cognitions. Helsinki : The Helsinki school of economics and business administration.
- Matthews Br, Kilbey T., Doneghan C. & Harrison S. (2003). Improving attitudes to science and citizenship through developing emotional literacy. *School Science Review*, 84, 103-114.
- Nyikos M & Hashimoto R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative Learning in teacher Education : In search of ZPD. *The modern Language Journal*, 81(4), 506-517.
- Parmentier Ph. & Romainville M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In M. Frenay, B. Noël,

- P. Parmentier, M. Romainville (eds.). *L'étudiant-apprenant* (pp64-80). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Puntambekar S. (2005). Analyzing collaborative interactions: divergence, shared understanding and construction of knowledge, *Educational Sciences*, sous presse.
- Saferstein B. (1994). Interaction and ideology at work: A case of constructing and constraining television violence. *Social Problems*, 41(2), 316-345.
- Stasser G. & Stewart D. (1992). Discovery of hidden profiles by decision-making groups : Solving a problem versus making a judgement. *Journal of personality and Social Psychology*, 63,426-434.
- Stoyanova N. & Komers P. (2002). Concept mapping as a medium of shared cognition in computer-supported collaborative problem solving. *Journal of Interactive Learning Research*, 13,111-133.
- Trimbur J. Consensus and difference in Collaborative Learning (1989). *College English*, 51(6), 602-616.
- Watson W., Michaelsen L.& Sharp W. (1991). Member Competence, Group Interaction, and Group Decision Making: A longitudinal Study. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 803-809.
- Weiner H. S. (1986). Collaborative learning in the classroom: A Guide to Evaluation. *College study*, 48(1), 52-61.
- Young S.A. & Parker C.P. (1999). Predicting collective climate : assessing the role of shared work values, needs, employee interaction and work group membership. *Journal of organizationnal Behavior*, 20, 1199-1218.

## NOTES

1. Une connaissance partagée se définit comme une connaissance qui fait l'objet d'un consensus (Goddard, 2001).
- 

## RÉSUMÉS

L'article analyse l'effet du type de tâche sur le partage des connaissances à la suite d'un processus d'interaction dans un contexte d'apprentissage collaboratif. Cet apprentissage collaboratif est réalisé dans le cadre d'une formation universitaire. Deux types de tâches sont réalisés par les apprenants. Ils se distinguent selon que la solution nécessite ou non la confrontation de points de vue portant sur le champ conceptuel lié à l'apprentissage à réaliser. La méthode de collecte des données consiste en un entretien semi-directif. Les résultats montrent un effet du type de tâches sur l'évolution des connaissances partagées des apprenants.

This longitudinal research analyses the effect of the type of task on the development of knowledge following an interaction process in a collaborative learning context. The framework for this collaborative learning is a university education. Two types of tasks are provided to the learners. They differ depending on whether or not the solution requires the comparison of points

of view on the conceptual scope of what is to be learned. The data are collected through a semi-directive interview. The results show that the type of task has an effect on the development of shared knowledge.

## INDEX

**Mots-clés** : connaissances partagées, apprentissage collaboratif, enseignement universitaire

**Keywords** : knowledge shared, collaborative learning, university education

## AUTEURS

### SABINE POHL

Laboratoire de psychologie du travail et économique, Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation

Université libre de Bruxelles

50 av F. Roosevelt, B-1050 Bruxelles.

E-mail : [spohl@ulb.ac.be](mailto:spohl@ulb.ac.be) Tel : 00322 6503287

Fax : 003226503339

### KARINE DEJEAN

Département Éducation et technologie, Faculté universitaire Notre dame de la Paix

61 rue de Bruxelles, B-Namur.