

EXAMEN DE LA

recherche sur l'enseignement de la collaboration

FINANCÉ EN PARTIE PAR LE PROGRAMME D'APPRENTISSAGE,
D'ALPHABÉTISATION ET D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES
ESSENTIELLES POUR LES ADULTES DU GOUVERNEMENT DU CANADA



Ce document de référence présente une brève analyse des recherches universitaires et des rapports pertinents sur les meilleures pratiques en matière d'enseignement et d'évaluation des compétences en collaboration. Cette recherche visait à soutenir l'élaboration du cadre de compétences des praticiens en matière de compétences pour réussir et faisait partie d'une série d'études sur les meilleures pratiques pour l'enseignement de chacune des compétences requises pour réussir. Ce résumé présente une vue d'ensemble des méthodes d'enseignement fondées sur des données probantes dans le domaine de la collaboration, des facteurs essentiels à prendre en compte lors de leur mise en pratique, ainsi qu'une liste de ressources pour une réflexion plus approfondie.

MÉTHODOLOGIE

Plusieurs recherches ont été effectuées sur Google et Google Scholar en combinant les mots-clés suivants : collaboration, travail d'équipe, meilleures pratiques, enseignement, approches pédagogiques, stratégies d'enseignement, pédagogies, instruction, efficacité, résultats, évaluation, aptitudes du 21^e siècle, compétences du 21^e siècle.

En raison du peu d'informations sur la collaboration dans des contextes propres aux adultes et sur le lieu de travail, la recherche a été élargie pour inclure des rapports à tous les niveaux d'éducation (élémentaire, secondaire, postsecondaire).

LE POINT SUR LA DOCUMENTATION

Le domaine des aptitudes et compétences du 21^e siècle, y compris la collaboration, est un domaine récent de recherche empirique. Par conséquent, il existe peu d'éléments d'évaluation sur les meilleures pratiques en matière d'enseignement et d'évaluation de la collaboration, et une compréhension limitée de la manière dont les compétences en collaboration se développent au fil du temps.

Quelques publications récentes résument l'état des connaissances sur l'enseignement des compétences en collaboration, notamment celles de Lai (2011), Lai et al. (2017)¹, et Evans (2020). Le présent rapport de synthèse s'appuie largement sur ces documents, qui captent le mieux l'état actuel des publications.

Comme la recherche sur la collaboration en tant que compétence à enseigner n'en est qu'à ses débuts, cette analyse s'appuie sur les résultats obtenus dans des domaines connexes, tels que les compétences en négociation (Schellens et al., 2005, cités dans Evans, 2020).

CONCEPTS

Voici la définition et les éléments essentiels de la *collaboration*, tels que mentionnés dans le cadre des compétences pour réussir (SRSA, 2021) :

DÉFINITION :

« Votre capacité à contribuer et à soutenir les autres pour atteindre un objectif commun. Par exemple, au travail, nous utilisons cette compétence pour apporter un soutien important aux membres de l'équipe pendant la réalisation d'un projet. » [Traduction]

CONSTRUIRE :

- Travailler avec les gens
- Valoriser la diversité et inclure les autres
- Gérer les interactions difficiles avec autrui
- Favoriser un environnement dans lequel vous pouvez collaborer avec d'autres personnes
- Atteindre un objectif commun avec d'autres
- Réfléchir à la manière dont l'équipe travaille ensemble et l'améliorer

¹ Voir l'annexe 1 pour un résumé des conclusions et des incidences tirées de Lai et al. (2017).

Il convient également de distinguer la collaboration d'autres concepts similaires tels que l'apprentissage coopératif et le « travail parallèle », et de préciser que la collaboration est une compétence en soi plutôt qu'un simple moyen d'acquérir d'autres compétences ou connaissances.

L'apprentissage coopératif est une méthode d'enseignement d'une série de compétences académiques, tandis que la collaboration est mieux comprise comme « une constellation de connaissances et de compétences comprenant la capacité à travailler efficacement au sein d'équipes diverses, à assumer des responsabilités partagées, et d'autres caractéristiques... » (Lai et al., 2017; p.?).

Le « travail parallèle » diffère de la collaboration en ce sens qu'il implique la répartition des tâches entre les membres de l'équipe, qui travaillent ensuite séparément sur leurs tâches avant d'assembler le produit final (Evans, 2020). On reconnaît toutefois qu'un certain degré de division du travail et de coordination des processus de travail sont des aspects importants et permanents de la collaboration (Dillenbourg, 1999, cité dans Evans, 2020).

Le cadre de compétences pour réussir distingue également la compréhension de la collaboration comme une compétence en soi, plutôt que comme un moyen d'acquérir d'autres compétences ou connaissances. Les actions et les processus de collaboration sont les principaux objectifs d'apprentissage, et la collaboration ne sert pas simplement de mécanisme pour enseigner d'autres matières (par exemple, l'apprentissage par le biais du travail de groupe) (Evans, 2020).

APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT DES COMPÉTENCES EN COLLABORATION

Facteurs d'intervention associés au développement des compétences en collaboration

La collaboration est une compétence interpersonnelle qui est liée à d'autres compétences, telles que la communication, la pensée critique, la créativité, la métacognition, l'autodirection, la motivation, la gestion de projet, etc. (Evans, 2020). La recherche a montré que l'apprentissage collaboratif peut stimuler la pensée critique et créative (Lai & Viering, 2012, cités dans Evans, 2020).

La culture a une influence importante sur la nature de la collaboration, comme le rôle que jouent les coutumes sociales dans la façon dont les gens négocient et résolvent les conflits. Toutefois, il faut faire davantage de recherches pour comprendre la relation entre la culture et la collaboration (Evans, 2020). Les concepteurs pédagogiques et les praticiens doivent donc tenir compte des insuffisances des connaissances actuelles lorsqu'ils élaborent et conçoivent des activités de collaboration destinées à la main-d'œuvre canadienne, qui est diversifiée sur le plan culturel.

Les attitudes à l'égard de la collaboration sont également importantes. Par exemple, les personnes qui ont une attitude plus favorable à la collaboration obtiennent de meilleurs résultats à l'évaluation de l'OCDE sur la résolution de problèmes portant sur la collaboration. Les instructeurs pourraient envisager de concevoir des activités qui favorisent les discussions ouvertes, car les étudiants à qui l'on demande régulièrement de discuter de leur travail en classe sont plus susceptibles d'avoir une attitude favorable à la collaboration (OECD, 2015).

La recherche suggère que les **relations et la valorisation des relations sont fondamentales pour une collaboration efficace.** Lorsque les étudiants, les enseignants et les parents se connaissent, se font confiance, travaillent ensemble et partagent des

informations, des idées et des objectifs, les étudiants, notamment les plus défavorisés, sont plus susceptibles de s'épanouir (Crosnoe, Johnson et Elder, 2004; Hughes et Kwok, 2007; Jennings et Greenberg, 2009; cités dans OCDE, 2015).

La collaboration dépend d'environnements ou de contextes particuliers. Bien que chacun contribue à une situation en apportant ses compétences uniques en collaboration, la nature de leur lieu de travail ou le contexte peuvent jouer un rôle important dans la démonstration de ces compétences. Les facteurs environnementaux ne constituaient pas un domaine d'intérêt majeur pour cette étude, mais il est néanmoins important d'en tenir compte lors de l'enseignement des compétences en collaboration.

Gratton et Erickson (2007) énumèrent les **facteurs clés suivants pour créer des cultures de travail collaboratives** :

- Création de liens entre les membres du personnel
- Exemple de collaboration entre la direction et l'administration
- Formation aux compétences relationnelles
- Création d'un sentiment d'appartenance à la communauté

Les processus d'apprentissage suivants sont associés à la collaboration. Les enseignants peuvent écouter les conversations de groupe pour déterminer si les activités de collaboration produisent ces types d'interactions (Barron et al. 2003, tel que cités dans Evans, 2020) :

1. Partager des idées originales
2. Résoudre les divergences de points de vue par l'argumentation
3. Expliquer sa pensée sur un phénomène
4. Fournir des observations critiques
5. Observer les stratégies des autres
6. Écouter les explications.

Les compétences sociales font partie intégrante de la collaboration. Par conséquent, l'exploration d'interventions qui renforcent les compétences sociales peut aider à développer des compétences de plus haut niveau, telles que la collaboration. Les recherches qui ont comparé les interventions visant à améliorer les compétences sociales des personnes présentant des déficits ont montré que le coaching, l'imitation et les modèles mixtes étaient plus efficaces que l'absence d'intervention (Gresham et Nagle, 1980, cités dans Lai et al., 2017).

Johnson et Johnson (1994, cités dans Evans, 2020) suggèrent que les **cinq facteurs médiateurs suivants sont essentiels au développement des compétences en collaboration.**

FACTEURS	DESCRIPTION
Interdépendance positive	Le groupe sombre ou nage ensemble; personne ne réussira sans la réussite de tous.
Reddition de comptes	Les membres du groupe tiennent chaque étudiant pour responsable de sa juste contribution à la réussite du groupe.
Interaction promotionnelle	Chaque étudiant encourage et aide autres à mener à bien les tâches et les réalisations afin d'atteindre les objectifs du groupe.
Compétences sociales	Les étudiants doivent recevoir un enseignement explicite et être motivés à utiliser leurs compétences interpersonnelles et leurs compétences en petits groupes pour bénéficier d'une activité collaborative de qualité.
Traitement de groupe	Les groupes réfléchissent périodiquement à leur fonctionnement et, le cas échéant, adaptent leurs méthodes de travail afin d'améliorer la collaboration.

Preuves et suggestions de méthodes d'enseignement pour le développement des compétences en collaboration

Bien qu'il n'y ait pas de recherche évaluative sur les meilleures pratiques en matière d'enseignement des compétences en collaboration, certaines données suggèrent que les **compétences en collaboration doivent être enseignées de manière explicite**. Par conséquent, les instructeurs et les étudiants ne doivent pas s'attendre à ce que ces compétences se développent naturellement par le biais d'activités telles que le travail en groupe (Lai et al., 2017).

Andrusyk et Andrusyk (2003, cités dans Lai et al., 2017) suggèrent que les éducateurs enseignent **les quatre caractéristiques suivantes de la collaboration** dans l'ordre d'enseignement :

- Compétences en matière d'écoute dans le cadre d'un groupe
- Encouragement des coéquipiers
- Montrer son désaccord comme il convient et éviter les « dénigrement »
- Résolution de conflits

Plusieurs études portent sur **l'efficacité des interventions visant à améliorer les compétences en travail d'équipe et en collaboration dans l'enseignement supérieur**. Chen et al. (2004) ont évalué un cours sur les compétences de travail en équipe sur le lieu de travail et ont montré que les étudiants ayant suivi le cours (groupe de traitement) étaient mieux à même d'acquérir des connaissances en travail d'équipe que ceux et celles qui n'avaient pas suivi le cours (c'est-à-dire le groupe de contrôle). Le cours comprend les éléments suivants :

- Enseignement explicite des compétences de travail en équipe et des stratégies de collaboration
- Activités d'équipe en classe pendant une à deux heures par semaine
- Réalisation de trois exercices dans le centre d'évaluation qui simulent des expériences de collaboration plus « réelles »
- Objectifs de travail en équipe créés par les étudiants et suivi régulier des progrès accomplis dans la réalisation de ces objectifs
- Poids relativement important accordé aux composantes de la collaboration dans les notes attribuée au cours.

Une étude menée auprès d'étudiants de l'enseignement postsecondaire a révélé que **les groupes collaboraient plus efficacement dans le cadre d'interventions où une orientation structurée était fournie** (Rummel & Spada, 2005, cités dans Lai et al., 2017).

L'apprentissage collaboratif (par exemple, le travail de groupe, l'apprentissage coopératif) sert souvent à enseigner d'autres contenus plutôt qu'à améliorer les compétences collaboratives de manière particulière. Cette méthode ne semble pas améliorer les compétences en collaboration. Au contraire, **les apprenants améliorent leurs performances ou leurs compétences en collaboration lorsque ces dernières leur sont présentées ou enseignées de manière explicite** (Rotherham & Willingham, 2010, cités dans Lai et al., 2017). Les enseignants peuvent donc établir et montrer des normes sur la façon dont les groupes doivent communiquer (Gilles et al., 2014, cités dans Evans, 2020), tout en fournissant des directives claires pour la participation au groupe (Webb et al., 2014, cités dans Evans, 2020).

La collaboration intervient dans des contextes particuliers ou en relation avec un domaine particulier, et les connaissances propres à une discipline ou à un domaine ne peuvent être complètement dissociées des activités de collaboration (Lai et al., 2017). Par conséquent, la conception d'activités d'apprentissage sur la collaboration efficace devrait prendre en compte des aspects de connaissances propres au domaine ou à la discipline, d'autant plus que la qualité des interactions entre étudiants dépendra en partie de la manière dont les étudiants comprennent le domaine de contenu applicable (Evans, 2020).

Johnson et Johnson (1990) **décrivent les étapes suivantes pour enseigner les compétences en collaboration aux élèves de la maternelle à la 12e année**, bien qu'il manque des preuves empiriques concernant l'efficacité de cette approche (Lai et al., 2017) :

- Expliquer pourquoi la compétence est importante
- L'afficher sur des panneaux d'affichage
- Créer un tableau avec les actions physiques et verbales qui sont essentielles à l'acquisition de la compétence
- Jeu de rôle
- Traitement de groupe
- Pratique

Dillenbourg (1999, cité dans Evans, 2020) conseille ce qui suit : que **l'enseignement et l'évaluation soient axés sur les quatre facteurs connexes suivants**.

FACTEURS	EXEMPLES
Type d'interaction	Négociation, résolution de conflits
Exigence de la situation pour plus ou moins de collaboration	Interdépendance, interactivité
Effets de la collaboration sur les personnes et les produits du groupe	Amélioration de l'apprentissage, du raisonnement, de la justification, de l'explication, de la qualité du produit final
Faciliter les processus cognitifs	Mise en perspective, argumentation, justification, explication, analyse

Pour favoriser l'apprentissage collaboratif, l'auteur suggère aux enseignants de procéder comme suit :

- Soigneusement établir les conditions initiales
- Attribuer aux étudiants des rôles ou des tâches particuliers au sein du groupe
- Encadrer l'interaction productive en prévoyant des règles en matière d'interaction
- Contrôler et réguler les interactions.

Des études ont été menées sur les **caractéristiques des activités d'apprentissage susceptibles d'influer sur le développement des compétences en collaboration**, bien que l'amélioration de ces compétences n'ait pas été mesurée directement. Lai et al. (2017) donnent les exemples suivants :

- **Formation en groupe**

- Les résultats sont mitigés en ce qui concerne le rôle de la formation en groupe. Les petits groupes semblent moins enclins à la « paresse sociale », bien qu'il n'y ait probablement pas de taille de groupe « optimale », car elle dépend du contexte (par exemple, la tâche et le type de travail à accomplir).
- Les résultats sont mitigés en ce qui concerne les performances, la satisfaction et le taux de « paresse sociale » entre les groupes choisis *par les enseignants* et ceux choisis *par les étudiants*.
- L'éventail des compétences du groupe peut également avoir une incidence sur l'efficacité de la collaboration. Certains éléments indiquent que

les groupes hétérogènes profitent aux élèves les moins performants, tandis que les groupes homogènes profitent davantage aux étudiants les plus performants (Webb et al., 1998, tel que cités dans Evans, 2020). Cependant, il existe des preuves contradictoires concernant le rôle de l'éventail des compétences (Barron, 2003, cité dans Evans, 2020).

- La recherche montre que l'exposition à la diversité en classe va de pair avec de meilleures aptitudes à la collaboration (par exemple, travailler avec des étudiants qui sont différents et plus susceptibles d'avoir des points de vue différents) (OCDE, 2015).

- **Attribution des rôles**

- Il est démontré que l'attribution de rôles aux participants d'un groupe peut engendrer des comportements souhaitables qui facilitent davantage le travail du groupe. Par exemple, la recherche montre que les personnes auxquelles des rôles ont été attribués font davantage de « commentaires sur la coordination des tâches » et font état de niveaux d'efficacité plus élevés que les personnes appartenant au groupe « sans rôle ». Néanmoins, il n'y a pas de grandes différences de performance entre les deux groupes (Strijbos, Martens, Jochems, & Broers, 2004, cités dans Lai et al., 2017). Evans (2020) note que l'attribution de rôles, tels que « Élaborateur » et « Clarificateur », peut favoriser une meilleure écoute, une meilleure communication et une meilleure compréhension entre les pairs.

- **Fournir une rétroaction**
 - Plusieurs études suggèrent que la rétroaction peut être une méthode efficace pour améliorer les compétences en collaboration. Par exemple, les étudiants en génie logiciel d'un groupe de traitement qui recevaient des rétroactions sur leurs compétences à la fois en collaboration et en programmation ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qui ne recevaient des rétroactions que sur ces dernières (Baghaei, Mitrovic et Irwin, 2007, cités dans Lai et al., 2017). L'étude a également révélé que les étudiants qui recevaient une rétroaction contribuaient davantage à la solution du groupe et obtenaient de meilleurs résultats à une question posée après le test concernant les comportements associés à la collaboration, et que le groupe de contrôle se livrait à deux fois plus de discussions en dehors de la tâche (Baghaei, Mitrovic et Irwin, 2007, cités dans Lai et al., 2017). Malgré les limites de l'étude (par exemple, l'absence de répartition aléatoire des groupes), les résultats fournissent des preuves supplémentaires de l'importance d'un enseignement explicite des compétences en collaboration.
- **Structure de la tâche/activité**
 - Les tâches doivent être suffisamment complexes et authentiques (par exemple, pertinentes, pratiques ou ayant une signification dans le monde réel) pour permettre une collaboration et une participation efficaces de chaque membre du groupe. Les problèmes à solution unique ou ceux qui peuvent être résolus de manière simple sont donc moins propices à une collaboration fructueuse (Evans, 2020).

ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN COLLABORATION

Lai (2011) note que pour mesurer les compétences en collaboration d'une certaine façon, **l'évaluation doit se concentrer sur la collecte d'éléments permettant de déterminer la qualité des interactions entre les étudiants**, par opposition à la qualité ou à la quantité du ou des produits réalisés par le groupe.

Evans (2020) classe les **types d'évaluation de la collaboration dans les cinq catégories suivantes**.

TYPE D'ÉVALUATION	DESCRIPTION	AVANTAGES	DÉFIS	EXEMPLES DANS LES PUBLICATIONS
Rapports d'auto-évaluation ou de pairs	Rapport de l'étudiant et/ ou de ses pairs (sondage)	Gestion facile et rentable; pourrait améliorer les processus de groupe, la motivation et l'engagement	Les préjugés de l'ensemble des réponses, tels que le biais de désirabilité sociale; sensible au coaching et au truquage	(French et al., 2016; Kelley, Knowles, Han, Sung, 2019; Lower, Newman, & Anderson- Butcher, 2017; Wang et al., 2009; Wever, Keer, Schellens, & Valcke, 2011)
Échelles d'évaluation globale	Réalisées par les enseignants; on leur a demandé d'évaluer le degré de collaboration des étudiants	Fournir des résultats fiables à tous les étudiants par un seul enseignant	Prend du temps; difficile pour les enseignants d'observer et d'évaluer tous les étudiants de leur(s) classe(s); effets de miroir; manque d'interprétation cohérente possible entre les enseignants	(French et al., 2016; Wang et al., 2009)

TYPE D'ÉVALUATION	DESCRIPTION	AVANTAGES	DÉFIS	EXEMPLES DANS LES PUBLICATIONS
Évaluations standardisées	Réponses sélectionnées et/ou construites, tests de jugement en situation, simulations informatiques	Appliquées dans le cadre d'activités pédagogiques à grande échelle; fournir des mesures fiables pour les personnes ou les groupes	Les tâches peuvent ne pas refléter de véritables scénarios; sensible au biais de désirabilité sociale, au coaching et au truquage, ainsi qu'aux variables déroutantes (par exemple, capacité à s'exprimer à l'oral ou à lire).	(Care et al., 2016; Hao et al., 2019; Liu, von Davier, Hao, Kyllonen, & Zapata-Rivera, n.d.; Scoular, Care, & Awwal, 2017; von Davier & Halpin, 2013; Wang et al., 2009)
Mesures d'observation	Observation par l'enseignant du type de discours au sein des groupes	Basé sur les véritables comportements des étudiants (verbaux/non verbaux); en rapport avec le programme d'études	Travail intensif; impossible à mettre en œuvre pour des essais à grande échelle	(Garcia-Mila et al., 2013; Mercer, 1996; Rojas- Drummond & Mercer, 2003; van Boxtel et al., 2000)
Évaluation des performances	Mise à profit des connaissances et des compétences à une situation nouvelle ou inédite	Authentique, davantage de sens et stimulant pour les étudiants	Coût; préoccupations concernant la fiabilité et la généralisation des résultats des étudiants (tâche par occasion et par interactions entre les étudiants)	s.o.

Dans les publications existantes, Evans (2020) suggère que la **conception des évaluations de la collaboration** devrait tenir compte des éléments suivants :

- Les tâches d'évaluation doivent être suffisamment complexes et offrir un défi suffisant pour encourager une activité collective et collaborative;
- Les tâches d'évaluation doivent comprendre des tâches ouvertes et/ou mal structurées;
- Les tâches d'évaluation doivent être authentiques;
- Les tâches d'évaluation doivent refléter l'importance du contexte et de la culture.

Lai et al. (2017) discutent des différentes approches de l'évaluation de la collaboration qui se sont avérées prometteuses, **notamment les modèles de tâches, de preuves et de notation**. Certains aspects des modèles de preuve et de notation reprennent les approches mentionnées dans le tableau d'Evans (2020) ci-dessus, tout en fournissant des détails supplémentaires sur les comportements qui peuvent être observés comme preuve de collaboration.

Modèles de tâches : Ces modèles sont des outils qui représentent les aspects des activités ou des tâches d'évaluation susceptibles de susciter des preuves des concepts à mesurer. Par exemple, des recherches

montrent que lorsque les étudiants étaient répartis en groupes, ceux qui recevaient des « signes d'écoute active consensuelles » s'engageaient dans une communication d'équipe plus positive que ceux qui recevaient des « signes d'écoute active persuasives » (Garcia-Mila et al., 2013, cités dans Lai et al., 2017). La conception des tâches d'évaluation implique également la prise en compte des caractéristiques structurelles, telles que la taille et la composition des groupes, et les moyens de limiter la paresse sociale.

Modèles de preuves : Ces modèles décrivent les types de *comportements* à mesurer pour évaluer les compétences en collaboration. Plusieurs difficultés

se posent dans la collecte d'éléments permettant d'évaluer les personnes. En voici quelques-unes :

- Les personnes qui collaborent sont interdépendantes;
- Les compétences de haut niveau requises pour la collaboration ne sont souvent pas évidentes dans le *produit*, mais émergent plutôt du *processus* de production du produit, ce qui justifie un contrôle continu de la part de l'évaluateur;
- Bon nombre des comportements évalués ne sont pas facilement détectés par les tests standardisés (par exemple, l'écoute, la discussion de différents points de vue, l'organisation en rôles, etc.)

Le tableau suivant résume les **études qui ont établi un lien entre les comportements et les compétences en collaboration** (Lai et al., 2017).

COMPORTEMENTS	SOURCE
Poser des questions et écouter pour résoudre les problèmes de mauvaise communication, faire un remue-méninges collectif, rechercher des objectifs communs, négocier avec les participants et faire des compromis, trouver des solutions intégratives (gagnant-gagnant), se renseigner sur les objectifs et les intérêts des autres, structurer correctement les réunions d'équipe, solliciter la contribution de chacun, et adopter des stratégies d'écoute active, telles que l'approfondissement (encourager l'orateur à clarifier son propos), la réflexion (paraphraser un message pour s'assurer qu'il est bien compris), la déviation (faire des analogies et donner des exemples pour aider l'orateur à comprendre un problème), babiller.	Stevens & Campion, 1994
Nombre et type d'amorces de phrases utilisées, demander de l'aide, fournir de l'aide, fournir des explications élaborées.	Baghaei, Mitrovic, & Irwin, 2007
Le recours à différents types d'amorces de phrases indique différents niveaux cognitifs - par exemple, l'utilisation du raisonnement pour justifier un point de vue a été jugée plus importante que le fait de poser des questions de clarification pour la mémoire ou la compréhension.	Gogoulou, Gouli, Grigoriadou, & Samarakou, 2005
Changer ou modifier sa position si un autre membre de l'équipe présente un argument défendable, reconnaître et louer les efforts des autres membres de l'équipe, adopter des stratégies de négociation de type « gagnant-gagnant » pour résoudre les conflits au sein de l'équipe et repérer les éléments importants d'une situation problématique.	Chen, Donahue, & Klimoski, 2004

COMPORTEMENTS	SOURCE
Planification et coordination des tâches : nombre de fois où les coéquipiers se sont entr aidés en lançant des pistes ennemies dans le quadrant de leurs coéquipiers et preuves de compétences en communication : nombre de fois où les coéquipiers ont échangé des informations liées à la tâche.	Ellis, Bell, Ployhart, Hollenbeck, & Ilgen., 2005
Le recours à la réfutation dans le discours argumentatif témoigne d'un « raisonnement bilatéral », qui démontre une ouverture à la prise en compte d'autres points de vue et une volonté de négocier ou de faire des concessions pour parvenir à un consensus.	Garcia-Mila et al., 2013

Modèles de notation : Ces modèles font référence aux moyens d'évaluer les preuves des compétences en collaboration. Les principaux types examinés par Lai et al. (2017) sont les suivants :

- **Observation du comportement par des instructeurs/experts :** Cette approche peut être tout à fait valable et fiable, mais elle nécessite beaucoup plus de temps et de ressources. L'observation du comportement est la méthode la plus courante pour évaluer les compétences en collaboration.
- **Évaluation par les pairs :** Cette approche s'est avérée tout aussi fiable et valable que les évaluations des instructeurs, mais elle peut être sujette à des difficultés telles que l'attribution d'une note élevée à un membre de l'équipe afin que le groupe obtienne une meilleure note globale.
- **Systèmes automatisés (technologie) qui contrôlent le processus et les résultats :** Ces modèles peuvent offrir un certain degré de contrôle sur l'activité collaborative et réduire la charge sur les ressources humaines (par exemple, le temps passé à observer le comportement). Dans ces modèles, les événements et les actions des élèves sont enregistrés et des modèles statistiques peuvent servir à analyser les données. L'OCDE (2015) a utilisé ce type de modèle dans l'évaluation PISA intitulée « Résolution collaborative de problèmes », dans laquelle les étudiants interagissaient avec des agents informatiques ou des avatars. La recherche a montré que, même si les étudiants n'interagissent pas avec d'autres

personnes, les simulations peuvent être aussi fiables et valables que les situations comportant une interaction ou une forme de collaboration entre humains (Lai et al., 2017).

Différents **cadres de progression de l'apprentissage et d'échelle de performance** ont été élaborés afin d'appréhender les niveaux de collaboration :

- Cadre de développement des compétences et des dispositions essentielles (Anderson, 2016);
- Progressions en matière d'apprentissage profond (Fullan et al., 2017; Quinn, McEachen, Fullan, Gardner and Drummy, 2000, cités dans Evans, 2020);
- Cadre de résolution collaborative des problèmes de l'enquête PISA (OCDE, 2015);
- Évaluation et enseignement des compétences du 21^e siècle (ATC21S, 2014, cité dans Evans, 2020).

Le cadre des compétences et des dispositions essentielles² vise à fournir aux fournisseurs des orientations claires et une compréhension de la manière de reconnaître le développement des compétences (Evans, 2020). Ces cadres sont un bon point de départ, mais Care et al. (2018, cités dans Evans, 2020) notent que la nature évolutive de la collaboration est limitée et qu'il n'existe pas de preuves solides décrivant la progression de la manière dont les étudiants maîtrisent le mieux la collaboration, d'un niveau moins sophistiqué à un niveau plus sophistiqué.

² <https://www.inflexion.org/essential-skills-and-dispositions-development-frameworks/#:~:text=This%20set%20of%20developmental%20frameworks,and%20self%2Ddirection%20in%20learning>

La rubrique suivante, élaborée par l'American Association of Colleges and Universities³, permet d'évaluer les **cinq niveaux de performance suivants dans le domaine de la collaboration**.

DIMENSIONS DE LA GRILLE D'ÉVALUATION

Contribuer aux réunions d'équipe :	L'exécutant de référence communique ses idées, tandis que l'exécutant de base présente les avantages et les inconvénients de diverses solutions.
Faciliter les contributions des membres de l'équipe :	L'exécutant de référence communique ses idées, tandis que l'exécutant de base présente les avantages et les inconvénients de diverses solutions.
Contributions des personnes en dehors des réunions d'équipe :	L'exécutant de référence accomplit les tâches qui lui sont confiées dans les délais impartis, mais l'exécutant de base accomplit les tâches avec un haut degré d'excellence et aide les autres à terminer leurs tâches.
Favoriser un climat d'équipe constructif :	L'exécutant de référence n'utilise pas systématiquement la communication solidaire, alors que l'exécutant de base y recourt systématiquement.
Répondre aux conflits :	L'exécutant de référence accepte passivement des points de vue contradictoires, tandis que l'exécutant de base aborde le conflit directement et le résout efficacement.

FACTEURS À PRENDRE EN COMPTE POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF

Il semble que certains **enseignants du niveau postsecondaire ne se sentent pas prêts à enseigner les techniques de collaboration** et estiment que cette tâche ne relève pas de leur domaine de responsabilité (De la Harpe, Radloff, & Wyber, 2000, cités dans Lai et al., 2017). Des conclusions similaires ont été tirées de l'étude sur la résolution de problèmes

(Jozwiak, 2004). Par conséquent, certains praticiens hésitent probablement à sortir de leur zone de confort pour enseigner ces nouvelles compétences, et une approche de gestion du changement peut s'avérer nécessaire pour modifier des attitudes bien ancrées concernant les rôles et responsabilités de l'enseignement.

La probabilité que les étudiants agissent différemment lorsqu'ils sont observés par un instructeur/évaluateur est un défi de l'observation comportementale qui a reçu peu d'attention dans les publications. Par exemple, certains étudiants peuvent redouter l'observation et donc collaborer moins efficacement que lorsqu'ils ne sont pas observés. En revanche, il est concevable que d'autres personnes, plus à l'aise ou désireuses d'impressionner, exagèrent leurs compétences en collaboration au-delà de leur comportement normal ou typique.

³ <https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics/value-rubrics-teamwork>

Les interventions qui ont été étudiées comportent généralement plusieurs éléments. Il n'est donc pas possible de déterminer si c'est le cumul des composantes ou les aspects particuliers qui permettent d'améliorer le plus les compétences en collaboration/travail d'équipe (Lai et al., 2017).

Evans (2020) précise que dans les **auto-évaluations et les évaluations par les pairs, les étudiants sont plus susceptibles d'être honnêtes en identifiant ce qu'ils pourraient améliorer, s'ils savent que l'information ne servira qu'à des fins formatives.** Cependant, les étudiants peuvent être plus impartiaux s'ils réalisent que leurs notes (évaluation sommative) dépendront de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs de leurs efforts de collaboration. Par conséquent, les approches formatives de l'évaluation peuvent être un moyen plus fructueux d'évaluer la collaboration, ce qui concorde avec une base de recherche approfondie sur l'efficacité de la rétroaction formative sur l'apprentissage (Black et William, 1998, cités dans Evans, 2020; Hattie, 2009).

Plusieurs des nouvelles compétences essentielles **se chevauchent et sont interdépendantes.** Le cadre des compétences pour réussir souligne ce point en notant qu'à mesure que les schémas de corrélation entre les nouvelles compétences essentielles sont mieux compris, les matériels d'apprentissage et d'évaluation de ces compétences peuvent être combinés et adaptés pour renforcer simultanément plusieurs domaines de compétences (SRSA, 2021). En outre, le cadre indique que la résolution de problèmes, la communication et la collaboration ont été conceptualisées comme des compétences, mais que certains aspects de ces compétences peuvent être caractérisés comme des qualités personnelles (par exemple, le souci des autres, la coopération, le jugement, l'initiative, l'attention portée aux détails) (SRSA, 2021). La nature complexe de ces compétences pose donc des obstacles supplémentaires à l'évaluation par rapport aux compétences traditionnelles.

RÉFÉRENCES (EN ANGLAIS SEULEMENT)

Anderson, R. (2016). *Essential Skills and Dispositions: Developmental Frameworks for Communication, Collaboration, Creativity, and Self-Direction*.

Chen, G., Donahue, L., & Klimoski, R. (2004). Training Undergraduates to Work in Organizational Teams. *Academy of Management Learning & Education*, 3, 27–40. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2004.12436817>

Evans, C. (2020). Measuring student success skills: A review of the literature on collaboration. National Center for the Improvement of Educational Assessment. <https://www.nciea.org/sites/default/files/publications/CFA-CollaborationLitReport-FINAL.pdf>

Gratton, L., & Erickson, T. J. (2007). Eight Ways to Build Collaborative Teams. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2007/11/eight-ways-to-build-collaborative-teams>

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. SAGE Publications.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Social Skills for Successful Group Work. *Educational Leadership*, 47(4), 29–33.

Jozwiak, J. (2004). Teaching Problem-Solving Skills to Adults. *Journal of Adult Education*, 33(1), 19–34.

Lai, E. (2011). Collaboration: A literature review. Pearson. <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/collaboration-review.pdf>

Lai, E., DiCerbo, K., & Foltz, P. (2017). *Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing Collaboration*. Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/efficacy-and-research/skills-for-today/Collaboration-FullReport.pdf>

OECD. (2015). *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. <https://www.oecd.org/publications/pisa-2015-results-volume-v-9789264285521-en.htm>

SRDC. (2021). *Research Report to Support the Launch of Skills for Success: Structure, Evidence and Recommendations*. Final draft report.

ANNEXE

Le tableau suivant, tiré de l'examen de la recherche de Lai et al. (2017) sur les publications relatives à l'apprentissage collaboratif, résume leurs principales conclusions.

Référence Lai, E. R., DiCerbo, K. E., & Foltz, P. (2017). *Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing Collaboration*. London: Pearson.

CONCLUSION	IMPLICATION	CONSEILS POUR LA PRATIQUE EN CLASSE
Les compétences en collaboration sont associées à des performances plus efficaces à l'école et au travail, et sont très appréciées par les employeurs.	Il incombe au personnel scolaire de développer chez les étudiants des aptitudes à la collaboration comme une fin en soi, et non pas simplement comme une méthode d'enseignement permettant d'acquérir d'autres aptitudes.	Établir des objectifs d'apprentissage pour la collaboration. Prévoir et utiliser les activités de groupe comme des possibilités de renforcer et de mettre en pratique ces compétences.
Les éléments de collaboration que l'on retrouve dans de nombreux cadres comprennent la communication interpersonnelle, la résolution des conflits et la gestion des tâches.	Lors de l'enseignement et de l'évaluation de la collaboration, le personnel scolaire doit concevoir cette compétence comme multidimensionnelle, en tenant compte des éléments à la fois séparément et ensemble.	Montrer et expliquer à quoi ressemble une bonne collaboration. Concevoir des activités qui demandent aux apprenants d'utiliser les éléments de la collaboration en même temps, mais qui fournissent une rétroaction sur chaque élément individuellement.
Il est possible de définir des niveaux de collaboration plus ou moins sophistiqués.	Le personnel scolaire devrait utiliser ces niveaux lors de l'évaluation et de l'enseignement de la collaboration.	Aider les apprenants à comprendre leur propre niveau de compétence en matière de comportements observables.
Il existe différents types de tâches collaboratives qui requièrent plus ou moins de compétences en collaboration.	Les personnels scolaires doivent sélectionner et concevoir le type de tâche approprié à la situation et aux apprenants.	Veiller à ce que les activités de groupe obligent les étudiants à travailler ensemble et à négocier pour parvenir à un consensus.
Pour évaluer la collaboration, il faut recueillir des preuves sur les interactions de groupe et les processus d'équipe, tels que le langage utilisé pour la communication, les réactions face aux obstacles, les documents de planification et les approches en matière de prise de décision.	Les personnels scolaires doivent saisir les interactions et les processus de groupe soit par l'observation (par l'instructeur ou les pairs), soit grâce à une technologie qui capture et analyse automatiquement la communication verbale et la prise de décision au sein du groupe.	Choisir un ensemble varié de preuves, notamment vos propres observations en classe, les évaluations des pairs, les registres de clavardage, les forums de discussion, les fils de courriels, la documentation sur la planification des tâches et l'organisation du travail, ainsi que le produit du groupe à différents stades de la rédaction, du commentaire et de la révision.

CONCLUSION	IMPLICATION	CONSEILS POUR LA PRATIQUE EN CLASSE
<p>La compétence en collaboration n'a pas tendance à se développer en l'absence d'instruction explicite.</p>	<p>Pour que les étudiants améliorent leurs compétences en collaboration, le personnel scolaire doit leur fournir un ensemble de formations directes, de possibilités de s'entraîner à collaborer et de rétroactions.</p>	<p>Passer du temps en classe à enseigner directement les compétences en collaboration, notamment des stratégies permettant d'interagir de manière productive avec les autres, résoudre les conflits et gérer le travail.</p>
<p>Les pairs peuvent évaluer en toute confiance les compétences des autres en collaboration et ces évaluations peuvent permettre d'améliorer les compétences.</p>	<p>L'évaluation par les pairs à l'aide de rubriques ou d'échelles définies peut être réalisée dans le cadre d'un effort visant à améliorer les compétences en collaboration.</p>	<p>Créer sa propre échelle d'évaluation des pairs en fonction de la définition et des niveaux de collaboration et former les étudiants à l'utilisation de l'échelle d'évaluation. Montrer comment fournir une rétroaction constructive sur la collaboration.</p>
<p>Certains aspects de la formation des groupes (taille du groupe, composition du groupe et méthode de formation des groupes) peuvent influencer les interactions et les expériences des étudiants. Bien que les étudiants puissent préférer les groupes autosélectionnés, la composition des groupes est plus difficile à contrôler lorsque les équipes sont autosélectionnées.</p>	<p>Si les étudiants préfèrent les groupes autosélectionnés, la composition des groupes est plus difficile à contrôler lorsque les équipes sont autosélectionnées. Le personnel scolaire devrait envisager de faire appel à des équipes autosélectionnées pour les activités d'apprentissage, mais à des équipes sélectionnées par l'enseignant pour les évaluations.</p>	<p>Assurer une rotation des groupes afin que les étudiants acquièrent une expérience de travail avec différents types de personnes et d'équipes.</p>
<p>L'attribution de rôles particuliers (par exemple, modérateur, rédacteur d'un résumé) peut être un moyen d'encourager les étudiants à adopter des comportements souhaitables en matière de collaboration.</p>	<p>Les formateurs devraient essayer d'intégrer des rôles fonctionnels particuliers dans les tâches de collaboration, notamment des rôles qui mettent l'accent sur des comportements de collaboration souhaitables.</p>	<p>Laisser les étudiants choisir le rôle qu'ils souhaitent jouer parmi ceux définis dans une tâche, mais les encourager à s'entraîner à jouer différents rôles au fil du temps.</p>