LES CAHIERS DU LOUVAIN LEARNING LAB

N° 2 – 2017

Accompagner des étudiant·e·s qui travaillent en groupe

Marielle CRAHAY - Julie LECOQ

PUL PRESSES UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN

HORS SÉRIE N° 1 - 2015 **Hack'Apprendre** – À quoi ressemblera l'université en 2035 ?
N° 2 - 2018 **Hack'Apprendre numérique** – Pourquoi nous n'apprenons plus comme avant ?

- N° 1 - 2016 **La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit**
- N° 2 - 2017 **Accompagner des étudiant·e·s qui travaillent en groupe**
- N° 3 - 2017 **Encadrer et évaluer des mémoires**
- N° 4 - 2018 **Évaluer les compétences des étudiant·e·s avec un(e) portfolio**
- N° 5 - 2019 **Être un enseignant créatif**

© Presses universitaires de Louvain, 2019
http://pul.uclouvain.be
Dépôt légal : D/2019/9964/21
ISBN : 978-2-87558-808-1
ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-87558-809-8
Imprimé en Belgique par CIACO scrl – n° d'imprimeur : 98963

Cette licence permet d'utiliser l'œuvre et de la partager en citant le nom des auteurs. Toute diffusion d'une création nouvelle à partir de cette œuvre doit se faire selon des conditions identiques (licence BY-SA), cfr https://creativecommons.org/

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne
Sur commande en librairie ou à

Diffusion universitaire CIACO
Grand-Rue, 2/14
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 47 33 78
duc@ciaco.coop

Distributeur pour la France :
Librairie Wallonie-Bruxelles
46 rue Quincampoix – 75004 Paris
Tél. 33 1 42 71 58 03
Fax 33 1 42 71 58 09
librairie.wb@orange.fr

Direction de la collection: Benoît Raucent & Pascale Wouters – Louvain Learning Lab (LLL)
Éditeur responsable : Benoît Raucent – Louvain Learning Lab (LLL)
Grand Rue 54 – 1348 Louvain-la-Neuve
Illustrations : Benoît Raucent
Graphisme et mise en page : www.afd.be

INTRODUCTION

En 2014, l'organisation et le principe d'appels à projets du Fonds de développement pédagogique (FDP), commission permanente du CEFO, ont été revus et adaptés, d'une part, suite à l'évaluation de l'instrument réalisée en 2012-2013[1] , et, d'autre part, afin de répondre aux défis pédagogiques de l'évolution de notre université.

Outre la poursuite du financement de développements et innovations pédagogiques sur des thèmes variés, en soutien direct avec la qualité de la formation des étudiant·e·s, pouvant être introduits par l'ensemble des acteurs de l'enseignement (enseignant·e·, commission de programme, faculté, secteur) dans une logique bottom-up (enveloppe FDP1), la réforme a introduit une nouveauté de taille : le financement de développements collectifs autour de communautés d'apprentissage et de recherche pédagogiques mises en œuvre à l'UCL (enveloppe FDP2).

Depuis 2014, trois appels ont été lancés dans le cadre du FDP2 et ont donné lieu à la mise en place de communauté de pratique et de recherche coordonnées et animées par des chercheurs et chercheuses spécifiquement engagé·e·s dans cette optique.

Ensemble, il s'agit de développer de nouvelles initiatives pédagogiques, de partager les acquis et expériences en la matière, de trouver des solutions à des situations et problèmes spécifiques des environnements de formation ; notamment en proposant des ressources pratiques et concrètes pour l'ensemble des enseignant·e·s de l'UCL.

Le numéro 2 des Cahiers du LLL est le témoin des travaux et échanges de la communauté de pratique et de recherche dédiée à l'accompagnement et à l'évaluation des groupes d'apprentissage, qui a rassemblé, depuis mai 2015, autour de Julie Lecoq et Marielle Crahay, une dizaine d'acteur·rice·s, enseignant·e·s, conseiller·e·s et chercheur·se·s.

Merci à toutes et tous pour leur engagement dans cette dynamique participative et collaborative dont l'ensemble de la communauté universitaire peut dès à présent profiter afin de faire évoluer nos pratiques pédagogiques, certes, au service de la qualité de nos offres de formation, mais aussi et surtout pour le bonheur des étudiant·e·s et enseignant·e·s !

Tania Van Hemelryck, Prof., présidente du conseil scientifique du FDP

[1] Pour plus de détails sur l'évaluation, décidée par le CEFO fin 2011, et organisée entre février 2012 et octobre 2013 : http://www.uclouvain.be/483907.html

TABLE DES MATIÈRES

Préface 3

1. Pourquoi faire travailler les étudiant·e·s en groupe ? 5
- → L'apprentissage en groupe, les raisons d'un succès 6
- → Un apprentissage qui ne va pas de soi. 9

2. Groupes et apprentissages : quelques principes 11
- → Comment susciter la collaboration entre étudiant·e·s ? 11
- → A quelles conditions l'apprentissage en groupe est-il efficace ? 15

3. Accompagner l'apprentissage en groupe 20
- → Quels rôles pour l'enseignant·e ? 20
- → Comment planifier l'apprentissage en groupe ? 23
- → Comment démarrer efficacement un travail en groupe ? 26
- → Comment soutenir une équipe qui rencontre des difficultés ? 28

4. Evaluer les apprentissages à l'issue d'un travail en groupe 30
- → Sur quoi porte l'évaluation ? 30
- → Quels aspects considérer dans l'évaluation ? 32
- → Une rétroaction efficace : principes et précautions 34

5. Quelques outils pour accompagner la dynamique d'un groupe 35
- → Pour démarrer 36
  - les activités « brise-glace » 36
  - le contrat d'équipe. 38
- → Pour réguler 40
  - le schéma de communication 40
  - le bilan de fonctionnement 43
- → Pour certifier 44
  - l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs 44

Pour ne pas conclure 48

Bibliographie 49

1

Pourquoi faire travailler les étudiant·e·s en groupe ?

1.1. L'apprentissage en groupe, les raisons d'un succès

Le travail de groupe est de plus en plus plébiscité dans les enseignements universitaires. Comment expliquer un tel engouement ?

1 Un changement de paradigme éducatif

Depuis 40 ans, on observe dans l'enseignement supérieur une évolution progressive d'une logique de transmission des connaissances par un·e professeur·e choisi·e pour son excellente maîtrise de la matière à une logique centrée sur l'apprentissage et le développement de compétences visant la professionnalisation (Verzat, 2010). Parce qu'il met en œuvre un apprentissage par l'action soutenu par les pairs, le travail de groupe évoque bien la perspective portée par ce changement.

2 Des logiques économiques

Dans une économie à base de production de services, les diplômé·e·s doivent désormais être capables de s'adapter à des situations variables et complexes, qui exigent des compétences transversales telles que le travail en équipe.

A l'entrée à l'université, le travail en groupe est parfois aussi utilisé pour pallier le déficit d'encadrement dans un enseignement sous-financé.

3 Une centration sur l'autonomie des individus

La société d'aujourd'hui valorise fortement l'autonomie des individus mais aussi la capacité à faire face, avec d'autres, à des situations complexes (Perrenoud, 1999). En s'appuyant sur les interactions sociales, l'apprentissage collaboratif contribue à la co-construction des savoirs, tout en soutenant l'acquisition de compétences et savoir-être spécifiques.

L'apprentissage collaboratif, une méthode qui ne date pas d'aujourd'hui

Au début du 20e siècle, le philosophe et psychologue John Dewey préconisait déjà de faire travailler les élèves en groupe sur des projets en rapport avec leur existence (Abrami et al., 1996) et de recourir à l'action pour faire apprendre (learning by doing). Dans les années vingt, Jean Piaget montrera, contre les théories béhavioristes en vigueur, que le savoir s'acquière par accommodation et ajustement des représentations en expérimentant sur le réel. Les travaux de Lev Vygotstki, redécouverts en Europe francophone dans les années quatre-vingt, préciseront cet apport constructiviste en montrant le rôle essentiel joué par les interactions sociales dans la construction des connaissances d'un individu. Sur la base de ces travaux, Doise et Mugny (1981) élaboreront la notion de conflit socio-cognitif, centrale dans l'apprentissage collaboratif, pour expliquer comment des dissensions cognitives au sein d'un groupe sont susceptibles de provoquer des perturbations puis des équilibrages cognitifs individuels.

À l'université, en dehors d'exceptions notables (voir Lessard & Bourdoncle, 2002, cité par Verzat, 2010), il faudra attendre la démocratisation à l'enseignement supérieur des années soixante, et surtout la massification de cet enseignement dans années nonante et 2000 (Fayolle & Verzat, 2009), pour voir essaimer des dispositifs pédagogiques recourant au travail collaboratif.

LES ATOUTS DU TRAVAIL DE GROUPE

- Il suscite la motivation, soutient la persistance en cas d'obstacle
- Il confronte les étudiant·e·s à une situation ou à une tâche complexe
- Il développe des aptitudes collaboratives, communicationnelles, spécifiques à la résolution de problème.

EXEMPLE

Depuis 2008, le « Séminaire en démographie et développement » (ESPO) est organisé autour d'un jeu de rôle simulant la tenue d'une conférence. En 2016-2017, la problématique portait sur la définition d'une politique d'accueil des réfugiés en Belgique.
Répartis en petits groupes autour de problématiques telles que les questions d'intégration sur le marché du travail et du logement ou encore l'accès à l'éducation, les étudiant·e·s endossent le rôle de différents acteurs : Gouvernement fédéral, Région wallonne, association de réfugié·e·s et de demandeurs et demandeuses d'asile, etc.
Les enseignant·e·s accompagnent le processus de réflexion, en rencontrant régulièrement les étudiant·e·s. Des expert·e·s sont aussi invité·e·s.
L'exercice se clôture par une conférence qui donne l'occasion aux uns et aux autres de débattre pour aboutir à une politique commune.

TÉMOIGNAGE

«En recourant au jeu de rôle et au travail en équipe, notre premier objectif est de placer les étudiant·e·s dans une situation proche de la réalité, où ils et elles sont amené·e·s à mettre en pratique leurs connaissances, leurs compétences, dans une situation complexe, même si c'est simulé. (…) Un autre élément essentiel pour notre équipe pédagogique consiste à leur apprendre à négocier, à argumenter, à débattre, à travailler ensemble. La dynamique de groupe est très importante ; à ce titre, nous l'accompagnons. Cet aspect de la formation est souvent très apprécié.»
Un enseignant

TÉMOIGNAGE

«Le travail en équipe m'a permis d'acquérir des compétences de dialogue, de résolution de conflits, de prise de parole, de respect, d'écoute attentive, de concertation avec les autres. Le fait de travailler en groupe dans le cadre d'un cours permet, à mon avis, un intérêt pour la résolution constructive des conflits, ce qui est fort utile pour une notre future profession.»
Une étudiante

1.2. Un apprentissage qui ne va pas de soi

Il ne suffit pas de mettre en groupe des étudiant·e·s pour que celles-ci et ceux-ci apprennent mieux ou davantage.

(Galand, 2006).

En effet, les étudiant·e·s sont rarement amené·e·s à collaborer entre eux (Johnson & Johnson, 1998). Le plus souvent, les institutions d'enseignement organisent les interactions entre étudiant·e·s sur le mode de la compétition (c'est sur ce principe que reposent les classements effectués à l'issue d'une évaluation par exemple) ou sur le mode de leur absence (apprentissage individuel).

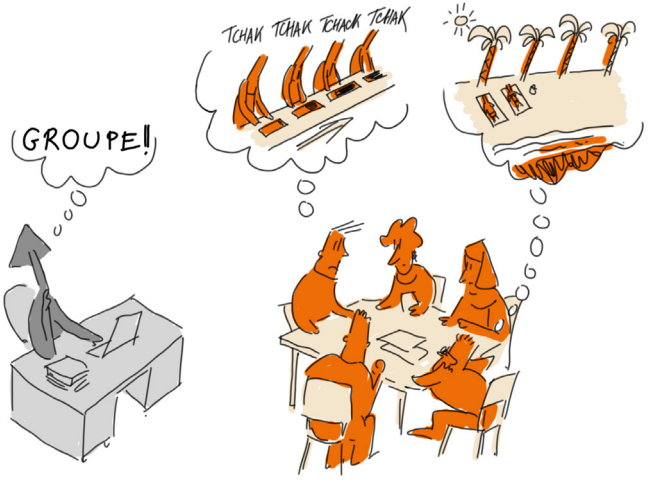
Combien d'entre nous, ayant tenté à un moment ou l'autre de mettre en place des dispositifs pédagogiques de type coopératif, n'ont pas constaté le peu de disposition des étudiant·e·s à y entrer et à y manifester les compétences sociales adéquates ? (...) Le système d'enseignement est à ce point dominé par des pratiques pédagogiques de type compétitif ou individualiste que les étudiants ont rarement eu l'occasion dans leur parcours scolaire de réellement acquérir les compétences sociales nécessaires à une coopération efficace dans l'apprentissage.

(Bourgeois & Nizet, 1997, p. 197).

L'adoption des comportements propres au monde du travail ou des loisirs (Meirieu, 1996) peut conduire le groupe d'étudiant·e·s à valoriser…

- l'efficacité productive. Le groupe se focalise uniquement sur la production à accomplir ; par souci de rendement, il pratique la division du travail. Les tâches sont alors confiées à ceux qui sont les plus aptes à les exercer, sans partage d'expertise au sein du groupe.

- le bien-être collectif. Le groupe est assimilé à un groupe de loisirs : l'objectif est d'être bien ensemble, non d'apprendre.



CE QUE JE PEUX FAIRE EN TANT QU'ENSEIGNANT·E

- Définir une tâche suffisamment complexe et contextualisée pour justifier sa réalisation par un groupe d'apprentissage
- Structurer les interactions entre étudiant·e·s pour soutenir leur collaboration et favoriser la responsabilité de chacun (résultats communs, distribution de rôles, partage de ressources, etc.)
- Réguler ces interactions par des dispositifs d'accompagnement et d'évaluation spécifiques (voir supra)
- Ne pas oublier que l'objectif premier des travaux de groupe reste l'apprentissage individuel. Le groupe n'est qu'un moyen pour y parvenir (ne pas hésiter à le rappeler aux étudiants).

2

Groupes et apprentissages : quelques principes

L'apprentissage en groupe est une **stratégie d'enseignement** qui vise à faire travailler des étudiant·e·s en **équipes** suffisamment **restreintes** pour que chacune et chacun ait la possibilité de **collaborer** à une **tâche collective** qui a été clairement assignée.

Dans ce dispositif pédagogique, les étudiant·e·s sont censé·e·s réaliser la tâche sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant.

(Adapté de Cohen (1994), tel que traduit par Bourgeois & Nizet (1997, p. 173)

2.1. Comment susciter la collaboration entre étudiants ?

Il existe trois manières différentes et complémentaires d'obtenir l'interdépendance positive. Celle-ci peut être…

- **Liée aux moyens**
  PAR EXEMPLE :
  répartir des rôles pour favoriser les interactions
- **Liée aux résultats**
  PAR EXEMPLE :
  prévoir une note (partiellement) commune
- **Liée aux relations interpersonnelles**
  PAR EXEMPLE :
  prévoir une activité permettant aux membres de l'équipe de se connaître personnellement

L'apprentissage en groupe privilégie une organisation particulière des interactions entre étudiant·e·s, appelée interdépendance positive : la réussite du groupe est étroitement liée à celle de chacun de ses membres.

EXEMPLE

Des fonctions pour organiser le travail en équipe

La définition de « rôles » (animateur et animatrice, scribe, secrétaire, intendant·e) apparaît souvent comme une modalité efficace pour **faciliter l'autorégulation des équipes** et **communiquer sur la nécessaire responsabilité de chaque membre** (Johnson et Johnson, 2009a). Cette organisation des interactions entre étudiants peut toutefois faire l'objet d'une réception difficile par les étudiant·e·s, qui ne perçoivent pas toujours le sens de cette proposition pédagogique (Crahay, Kruyts, Raucent, & Vangrunderbeeck, 2017).

Pour remédier à cette difficulté, des enseignants de l'**École Polytechnique de Louvain (EPL)**, des conseillères du Louvain Learning Lab (LLL) et des collègues de TalentCampus ont élaboré un jeu de cartes-fonctions. Ces cartes tiennent davantage compte de la diversité des fonctions à remplir dans les équipes d'apprentissage (mais il n'est pas nécessaire de les utiliser toutes !); elles précisent aussi les tâches attendues pour chacun·e de ces fonctions.

Les cartes-fonctions s'utilisent comme des chevalets donnant à voir sur la face présentée au groupe la dénomination de la fonction endossée par l'étudiant·e et sur l'autre, la description de la fonction pour l'intéressé·e. Cette présentation matérielle offre au groupe d'apprentissage une visualisation du processus d'organisation en cours.

Des fonctions pour faciliter le travail en équipe…

Pour que le travail en équipe se déroule bien et qu'il soit efficace, un peu d'organisation est nécessaire… Le tuteur vous aura remis des fiches/cartes qui décrivent différentes fonctions à assumer pour atteindre cet objectif.
Le verso de chaque carte précise en quoi consiste la fonction définie par la carte. Examinez les cartes et répartissez les fonctions entre les membres. Chacun dispose devant lui (ou elle !) la/les carte(s) qui lui est/sont attribuée(s) de façon à ce que chaque membre puisse voir qui prend en charge quelle(s) fonction(s).
Parmi les fonctions proposées, la fonction « Participant actif » doit être assumée par chacun des membres !

QUELQUES FONCTIONS À RÉPARTIR :

BARREUR	• Vous veillez à l'avancement du travail. • Vous faites en sorte que l'équipe suive les étapes imposées ou qu'elle a décidé de suivre. • Vous évitez que l'équipe se fourvoie, perde du temps dans des pistes sans issue.
ACTIVATEUR	• Vous amenez chaque membre de l'équipe à contribuer activement aux travaux ; vous n'oubliez ni le scribe, ni le secrétaire ! • En cas de nécessité de répartition de tâches, vous veillez à ce que chaque membre contribue de manière équitable.
GARDIEN DU TEMPS	• Vous veillez à la bonne utilisation du temps disponible. • Vous attirez l'attention sur le risque de prendre du retard.
SCRIBE	• Sur l'espace de travail commun (p. ex. : flip chart), vous notez les idées importantes, les questions en suspens, les schémas qui émergent lors des discussions, mais sans imposer vos propres points de vue. • Vous gérez les feuilles du flip chart pour que l'information utile soit visible pour tous les membres de l'équipe. • Vous n'oubliez pas de participer aux discussions !
SECRÉTAIRE	• Vous produisez une synthèse des éléments importants issus des discussions : ceux qu'il faut conserver pour la suite du travail. • Vous consignez toutes les informations nécessaires à la poursuite du travail : les décisions prises, les échéances déterminées, les prochains rendez-vous, les plans de travail collectifs et/ou individuels, etc. • Vous diffusez vos productions et les autres documents nécessaires à l'ensemble des membres de l'équipe. • Vous n'oubliez pas de participer aux discussions !
CIRCULATEUR DE PAROLE	• Vous faites en sorte que chaque membre de l'équipe puisse s'exprimer. • Vous incitez les membres en retrait à prendre la parole ; vous n'oubliez ni le scribe, ni le secrétaire ! • Vous empêchez l'un ou l'autre membre de l'équipe de mobiliser la parole au détriment des autres.
PORTE-PAROLE	• Vous présentez l'état ou les résultats du travail de votre équipe d'une manière synthétique et complète, sans marquer de préférence pour votre propre point de vue. • Vous utilisez tous les moyens nécessaires pour une communication efficace.
FAISEUR DE POINT	• Vous faites périodiquement le point sur l'état d'avancement : où en est l'équipe ? qu'est-ce qui est fait ? qu'est-ce qui reste à faire ? que savons-nous et que ne savons-nous pas ? • Vous aidez le scribe à noter ces éléments sur l'espace de travail commun.
…	Ajoutez une fonction qui vous semble utile ou nécessaire

RESPONSABILISATION INDIVIDUELLE ET COLLABORATION

> *Les notions d'interdépendance positive et de responsabilisation sont étroitement liées. Lorsque le niveau de responsabilisation est élevé, le travail de chaque membre du groupe devient évident pour ses partenaires. Chaque étudiant·e se sent alors responsable du succès du groupe et y contribue par ses efforts.*
> (Abrami et al., 1996, p. 86)

QUELLE TAILLE ASSIGNER AU GROUPE ?

L'expérience montre que la taille idéale se situe entre 6 et 8 étudiant·e·s pour un travail de groupe « en présentiel ». Dans les travaux « en ligne », les difficultés inhérentes à la technologie (la distance et l'asynchronicité) réduisent ce nombre à 4 ou 6 personnes maximum.

Pourquoi ?

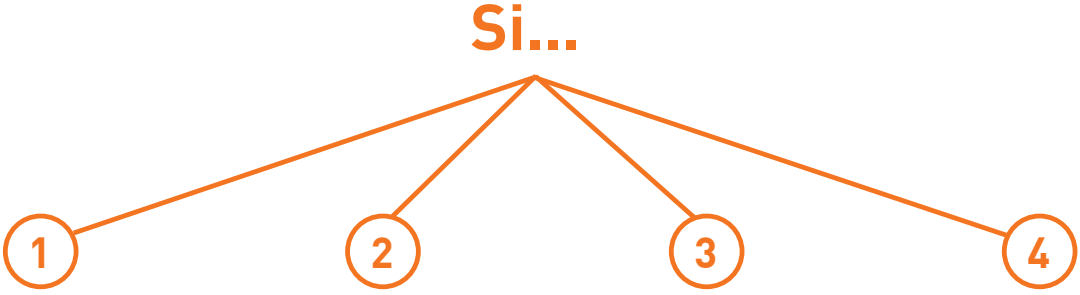
Le but de l'apprentissage collaboratif consiste à faire discuter les participant·e·s sur leurs représentations et leur avis, et de confronter leurs idées.
S'il y a trop peu de participant·e·s, les points de vue ne seront pas nécessairement variés et divergents, et il n'y aura pas matière à discussion. À l'inverse, dans un groupe trop grand, il est difficile de permettre une participation équitable de tous et toutes et de gérer les différentes opinions.
(Mémo du LLL, 2006)

Pour soutenir l'engagement individuel des étudiants, l'évaluation peut porter sur une production personnelle en plus de la production collective (partie distincte du travail signée comme telle, remise annexe d'un rapport, par exemple).

Dans certains dispositifs pédagogiques, l'évaluation finale tient aussi compte de la contribution individuelle au travail du groupe, ce qui a tendance à responsabiliser les étudiants durant la formation elle-même. Cette contribution est établie par des auto-évaluations et des évaluations par les pairs, adossées ou non à des entretiens individuels (voir infra).

2.2. À quelles conditions l'apprentissage en groupe est-il efficace ?

(Adapté de Bourgeois et Nizet, 1997)



Les interactions entre étudiant·e·s sont structurées de sorte à être

- √ Intenses
- √ Centrées sur l'émergence et la résolution de conflits socio-cognitifs
- √ Symétriques (et perçues comme telles par les étudiant·e·s)

La tâche

- √ Est issue du monde réel
- √ Fait sens pour les étudiant·e·s
- √ Nécessite la collaboration des membres du groupe
- √ Favorise la pensée divergente, la créativité
- √ Est en lien avec les acquis d'apprentissage visés
- √ Requiert des discussions, des négociations
- √ Fait appel à une diversité de compétences pour être résolue

Le climat de travail

- √ Favorise l'échange et la confrontation d'idées
- √ Est bienveillant, empathique, constructif

Le groupe est hétérogène

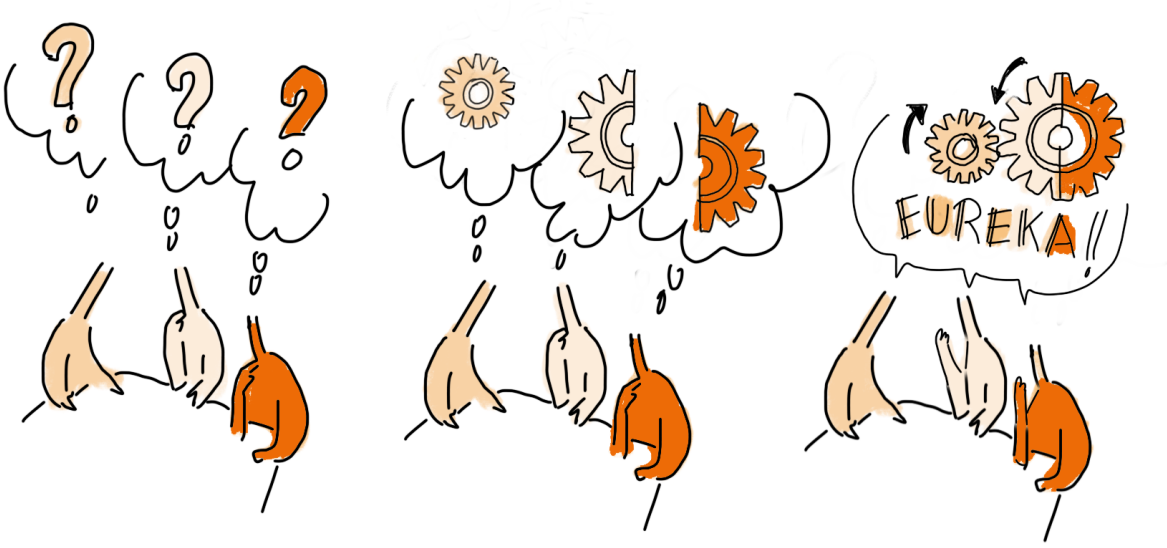
- √ Favorise la diversité sociale, culturelle, de genre et de performance académique

QU'EST-CE QU'UN CONFLIT SOCIO-COGNITIF OU CONFLIT « INTELLECTUEL » ?

Cette notion rend compte de la manière dont un individu « construit » et acquiert de nouvelles connaissances grâce à des interactions sociales. Confronté·e à des avis différents du sien, un·e étudiant·e peut être amené·e à modifier sa représentation initiale et à en développer de nouvelles.

En Europe francophone, le conflit socio-cognitif trouve son origine en psychologie du développement, dans les travaux menés par Perret-Clermont (1979) ainsi que Doise et Mugny (1981, 1991) à la suite de ceux de Piaget.

Le courant de l'apprentissage coopératif américain, porté par Johnson et Johnson (1976, 2000, 2009), privilégie la notion de conflit ou controverse intellectuels pour décrire des modalités d'apprentissage comparables, mais décrites cette fois à partir de contextes de formations (et non pas de situations expérimentales).



POINTS DE VIGILANCE

1. **Tout échange ou conflit d'opinions n'est pas de nature socio-cognitive; tout conflit socio-cognitif n'induit pas nécessairement une résolution cognitive.**

   Par exemple, dans les travaux de groupe, des divergences d'opinions peuvent être prises en charge sur un plan relationnel uniquement (conformité à un autre point de vue sans réel apprentissage)

2. **Si l'hétérogénéité des groupes est un facteur essentiel pour l'efficacité des apprentissages, cette hétérogénéité peut être perçue négativement par les étudiant·e·s.**

Pour favoriser l'émergence et la résolution du conflit socio-cognitif

- √ **structurer les interactions entre étudiant·e·s**
- √ **soutenir la symétrie de ces interactions**

COMMENT ?

En proposant une tâche à traitement multiple ou en valorisant explicitement auprès d'un groupe la diversité des compétences portées par ses membres.

(Adapté de Bourgeois & Nizet, 1997)

Groupe efficace

- L'ambiance est détendue et agréable
- Les membres participent activement, sont intéressés
- Les étudiant·e·s ont intégré les tâches à effectuer et s'en tiennent au sujet
- Le groupe affronte les divergences d'opinions, essaie de les résoudre
- Les membres n'hésitent pas à formuler des critiques, à dire ce qu'ils pensent
- Les positions de chacun·e vis-à-vis du sujet de la discussion sont explicites
- Quand une action s'impose, elle génère l'adhésion, la coopération, la solidarité
- La position de leader ne fait pas l'objet d'un monopole, chacun y accède à son heure
- Le groupe procède à tout instant à l'évaluation de son efficacité, au repérage de ce qui entrave sa progression et réagit en conséquence

Extrait de Cornerotte (2014). Le travail en sous-groupes : compétences, forces et fragilités.

Groupe inefficace

- Le climat reflète l'indifférence, la passivité, l'ennui
- Quelques étudiant·e·s accaparent la parole, la discussion s'enlise, l'argumentation est faible, superficielle, peu soutenue. Les étudiant·e·s éprouvent le sentiment de perdre leur temps
- On appréhende difficilement la tâche du groupe
- Les divergences d'opinion sont l'objet de conflits sans concessions
- Des étudiant·e·s éprouvent un sentiment d'incompréhension, d'indifférence, voire de rejet
- Les membres du groupe n'expriment pas leurs idées, mais critiquent volontiers celles des autres et ne se rangent pas aux décisions prises
- Les étudiant·e·s éprouvent peu d'intérêt mutuel pour coopérer, peu de solidarité pour s'entraider
- Les places de leader sont « réservées », les autres étudiant·e·s sont assujetti·e·s
- Le groupe ne discute pas de ses méthodes, de ses problèmes, ne prend pas de recul, ne procède à aucune évaluation

3

Accompagner des travaux en groupe

3.1. Quels rôles pour l'enseignant·e

L'accompagnement d'un groupe d'apprentissage diffère de la direction de travaux ou de la transmission de savoirs. Cette pratique pédagogique définit ainsi de nouveaux rôles pour l'enseignant·e, qui complètent ou modifient ceux qu'il ou elle endossait déjà.

- **Définir la tâche et fixer le dispositif de travail**
- **Répondre de la démarche pédagogique**
- **Fournir les apports scientifiques et techniques utiles à la tâche**
- **Faciliter la tâche**
- **Faciliter les apprentissages**
- **Faciliter et réguler la vie du groupe d'apprentissage**
- **Evaluer**

L'activité de l'enseignant·e est principalement sollicitée en amont de l'apprentissage en groupe

L'enseignant·e est garant du cadre pédagogique ; il ou elle assure aussi les rétroactions (feedbacks) nécessaires à la progression des apprentissages

Toute la difficulté de ce rôle est de parvenir à dispenser les apports requis par la tâche « sans donner cours », en soutenant l'activité des étudiant·e·s

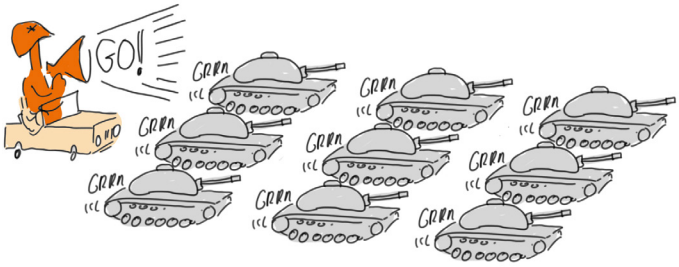
Certains groupes peuvent avoir besoin d'un accompagnement spécifique pour s'organiser en équipe, conduire un projet ou encore tenir des réunions efficaces

Ce rôle implique une posture particulière, distincte de la position d'expertise. La facilitation des apprentissages peut consister à faire émerger le questionnement, à pointer les obstacles, à appuyer les choix pertinents

Encourager les étudiant·e·s, se montrer à l'écoute de leurs difficultés sont des attitudes enseignantes qui contribuent à l'émergence d'un climat propice aux apprentissages

Ce rôle demande à l'enseignant·e d'objectiver précisément les compétences acquises au terme du travail. L'évaluation des apprentissages diffère en effet de l'appréciation de la tâche.

Extrait de Michelot (2010). Les nouveaux rôles de l'enseignant



MOTIVER SES TROUPES...

« Chères et chers Etudiant·e·s,
J'espère que l'intermède de janvier vous a permis de prendre du recul par rapport à votre projet, et que la première semaine vous a permis de vous y replonger avec un regard nouveau.
J'attire votre attention sur le prochain « livrable », à soumettre sur Moodle en semaine 3 (dans 13 jours), qui va vous demander une bonne coordination d'équipe.
Je vous invite aussi à prendre contact avec votre coach pour avoir un retour d'information sur les éléments de fonctionnement de votre équipe.
N'oubliez pas de renforcer votre pro-activité : elle va vous être indispensable pour mener votre projet à bon port.
Bon travail à tous ! »
(Exemple d'annonce envoyée par un enseignant d'AGRO à des équipes d'étudiant·es)

...EN GARDANT LA DIRECTION DES OPÉRATIONS !

TÉMOIGNAGE

« Conférer beaucoup de liberté aux étudiant·e·s favorise chez eux une certaine autonomie et développe leur créativité. Mais pour que le processus fonctionne de façon optimale, il faut leur fournir un cadre de travail à la fois rigoureux et structuré (plannings, consignes, respect des échéances, clarification des étapes et de leurs objectifs, etc.) qui leur fournit une trame claire pour leur travail, au sein de laquelle elles et ils jouissent de plages de liberté favorisant leur inventivité et leur épanouissement »
Un enseignant de l'EPL adapté de Raucent & Vander Borght, 2006, p. 368

3.2. Comment planifier l'apprentissage en groupe ?

Le recours à une stratégie d'apprentissage en groupe peut porter sur une activité de courte durée (une séance de cours, une partie de celle-ci) ou de plus longue haleine (quelques séances à la durée complète de la formation). La préparation de l'activité sera fonction de la durée assignée au travail d'équipe.

DEUX EXEMPLES D'ACTIVITÉS DE COURTE DURÉE POUR EXPÉRIMENTER EN DOUCEUR L'APPRENTISSAGE EN GROUPE

1. LE PEER INSTRUCTION

TEMPS 1
Les étudiant·e·s lisent un problème, une question ou un cas et réfléchissent individuellement à la réponse.

TEMPS 2
Elles et ils donnent leur réponse en votant avec des télévoteurs ou à l'aide de cartons de couleur.

TEMPS 3
Elles et ils confrontent leur réponse avec celle de leur voisin·e proche qui n'a pas voté la même chose qu'eux.

TEMPS 4
Elles et ils votent ensuite une seconde fois. En général, lors de ce deuxième vote, le taux de bonnes réponses a augmenté significativement.

Repris et adapté de Gérard (2015)

2. LA PROBLÉMATIQUE DES AUTRES

TEMPS 1
Les étudiant·e·s, réparti·e·s par groupe de 4 ou 5, formulent par écrit un point problématique qu'ils et elles ne sont pas parvenu·e·s à résoudre dans leur apprentissage de la matière ou dans une activité du cours.

TEMPS 2
Les points problématiques sont distribués aléatoirement aux différents groupes avec la consigne d'apporter (toujours par écrit) un conseil pour chacune des situations-problème.

TEMPS 3
Echanges en grand groupe pour prendre connaissance de quelques situations problématiques et des solutions qui leur ont été apportées. L'activité se clôt avec la remise aux différents groupes des documents complétés.

TO DO LIST pour un apprentissage collaboratif inscrit dans la durée

- √ Quelle tâche sera accomplie par les étudiant·e·s ?
- √ Quel scénario p·e·dagogique (activités et échéancier) ?
- √ Quels critères de formation des groupes ?
- √ Quel environnement de travail ?
- √ Quel encadrement prévoir en cours de formation ?
- √ Quelle évaluation des apprentissages ?
- √ Quelles ressources fournir aux étudiant·e·s ?

Dans certains cas, l'accompagnement des groupes d'apprentissage amène à collaborer efficacement en équipe pédagogique !

De l'utilité des livrets de formation

La formalisation de livrets pour les enseignant·e·s et pour les étudiant·e·s permet d'organiser l'apprentissage en groupe, de communiquer efficacement avec les différents acteurs et actrices, mais aussi de pérenniser une expérience d'apprentissage en groupe

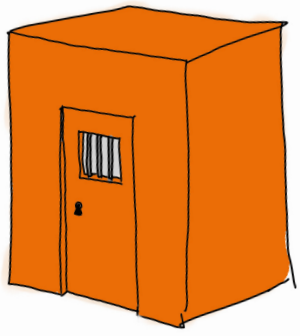
Pour aller + loin : Raucent, B., Milgrom, E., & Romano, C., 2016, p. 47-55.

EXEMPLE

En **Faculté de bioingénieurs**, les enseignant·e·s de la communauté FDP 2 ont développé un vadémécum pour décrire le projet proposé aux étudiant·e·s. Cet outil précise les acquis d'apprentissage visés, les différentes étapes du projet, les ressources requises, les livrables attendus et les critères de l'évaluation.
La présentation de chaque étape du projet distingue les instructions à communiquer aux étudiant·e·s et celles intéressant uniquement l'équipe pédagogique.

EXEMPLES DE CRITÈRES POUR FORMER UNE ÉQUIPE D'ÉTUDIANT·E·S

- ✓ Disponibilités horaires
- ✓ Parcours de formation antérieure
- ✓ Genre
- ✓ Origine culturelle
- ✓ Degré de connaissance avec le sujet traité
- ✓ Habilités relationnelles, organisationnelles, méthodologiques, communicationnelles



CERTAINS LIEUX PHYSIQUES PEUVENT FAVORISER LE TRAVAIL EN ÉQUIPE

LES LEARNING LABS, DES ENVIRONNEMENTS COLLABORATIFS

Un learning lab est un espace dédié à l'expérimentation et à l'innovation sur les nouvelles formes de travail et d'apprentissage collaboratifs. L'environnement numérique et matériel de ces « laboratoires d'apprentissage » (flip-charts, murs inscriptibles, mobilier mobile, etc.) vise à faciliter l'intelligence collective et à objectiver au maximum ce qui la rend possible pour mieux la transformer.

Envie de découvrir à quoi ressemble un learning lab ?
Venez nous rendre visite !

Le learning lab est un écosystème d'apprentissage où le faire collectif l'emporte sur le dire individuel. Le produit de l'apprentissage est concret et partagé. La dynamique est expérientielle. Elle joue sur le registre de l'émotion, qui ancre les apprentissages.
(adapté de Denis, 2015)

3.3. Comment démarrer efficacement un travail en équipe ?

1 Expliquer pourquoi le travail se fait en équipe

Cette explication motive et soutient l'engagement des étudiants dans l'activité proposée

2 Présenter précisément les modalités de l'activité en groupe

- Cette présentation gagne à être formalisée à l'écrit pour favoriser une bonne communication de l'information avant d'être discutée à l'oral avec les étudiant·e·s.
- Ce qui apparaît comme évident pour un enseignant·e qui a conçu dans le détail une activité ne l'est en effet pas toujours pour des groupes d'étudiant·e·s...

3 Constituer les équipes

Selon les critères préalablement définis

4 Favoriser l'amorce du travail en équipe

Prendre le temps d'initier une dynamique de groupe favorable à l'apprentissage en début de l'activité permet de gagner en efficacité par la suite. Les activités brise-glace répondent à cet objectif (voir partie 5.)

Adapté de Cegep de Sainte-Foy (2013-2017)

EXEMPLE

PRÉSENTATION PAR DES ENSEIGNANTS DES RAISONS MOTIVANT LE RECOURS À UNE STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE EN GROUPE

Un thème retenu, une pédagogie active

« Plutôt que d'organiser le séminaire autour de conférences, de lectures, d'exposés et de travaux plus ou moins individuels et parfois sans fil conducteur clair, il vous est proposé de le tenir sous forme d'une préparation d'un jeu de rôles, après présentation de quelques éléments introductifs à la problématique retenue. Ce « jeu », qui repose sur le travail d'équipes d'étudiant·e·s représentant différent·e·s actrices et acteurs sociaux, se terminera, à la fin du quadrimestre, par la simulation d'une conférence, où chacun des actrices et acteurs présent·e·s devra défendre une position sur le plan politique et scientifique et négocier pour aboutir à une politique plus ou moins consensuelle. Pour s'inscrire dans une certaine réalité (on aurait pu imaginer une situation tout à fait virtuelle) et ainsi faciliter la documentation ou les rencontres, le jeu de rôles tournera autour d'un projet (imaginé, mais tout à fait d'actualité) de politique en Belgique, plus spécifiquement centrée sur la Wallonie.

L'objectif de ce séminaire sous forme d'un jeu de rôles est, d'une part, de faire comprendre la complexité de la problématique proposée, et d'autre part, de montrer les difficultés concrètes des dialogues et des négociations entre partenaires ou groupes sociaux ayant des intérêts divergents quand on passe de la connaissance et de la théorie à l'établissement d'une politique. Il permettra également un dialogue entre étudiant·e·s de formations différentes, et contribuera au développement de compétences de travail en équipe. »

Extrait de la présentation du « Séminaire en démographie et développement : étude de cas » proposé en 2016-2017 par Bruno SCHOUMAKER, Philippe BOCQUIER & Thierry AMOUGOU en ESPO.

3.4. Comment soutenir une équipe qui rencontre des difficultés ?

Sans nécessairement être un·e spécialiste du domaine, l'enseignant·e peut jouer un rôle important pour faciliter la résolution des conflits au sein des équipes d'étudiant·e·s.

COMMENT ?

→ AVANT D'INTERVENIR

L'enseignant·e peut vérifier si l'équipe a tenté de résoudre le conflit et si oui, de quelle manière. Elle ou il doit notamment évaluer dans quelle mesure les co-équipiers ont …

- la volonté de résoudre la situation conflictuelle ;
- les habilités et les outils nécessaires pour le faire ;
- les capacités, au vu du degré du conflit, de communiquer ensemble.

→ SI UNE INTERVENTION EST REQUISE

L'enseignant·e pourra s'appuyer sur une observation du fonctionnement du groupe lors d'une activité de travail ou grâce à un entretien pour proposer des pistes de prise en charge de la situation problématique.
Elle ou il peut par exemple :

- faire verbaliser les faits et le ressenti de chacun des membres, en demandant de recourir à une parole assumée (en « je ») ;
- renvoyer, en miroir, le fonctionnement observé en agissant avec circonspection (« Que se passe-t-il quand un membre du groupe livre un élément ? ») ;
- fournir aux étudiants des outils méthodologiques, organisationnels ou communicationnels pour dépasser la situation rencontrée (« Que faites-vous si tout le monde se tait ?).

Inspiré et adapté de Villeneuve, Hébert & Motoi (2010)

Le rôle de l'enseignant·e n'est pas de gérer les conflits au sein des groupes, mais de faciliter leur résolution.

TÉMOIGNAGE

« Lors des rencontres organisées avec eux, les étudiant·e·s d'un groupe disaient ne pas spécialement ressentir de conflit entre eux. Dans leurs communications, j'observais néanmoins qu'un coéquipier jouait « cavalier seul ». J'ai alors proposé d'installer des rôles tournants (leader, barreur, gardien du temps, gestion de la parole, faiseur de point de vue et scribe) pour limiter cet effet. La suggestion a porté ses fruits. »
(Adapté d'un compte rendu d'entretien effectué par un coach en AGRO)

Villeneuve, L., Hébert, R., & Motoi, I., 2010, 271-289.
Gestion des conflits dans les équipes d'étudiant·e·s.

Cegep de Sainte-Foye (2017). « La trousse de survie au travail de groupe ».
Une boite à outils à destination des étudiant·e·s pour prévenir les conflits qui surgissent lors d'un travail d'équipe.

4

Evaluer les apprentissages à l'issue d'un travail en groupe

L'évaluation des travaux de groupe génère souvent beaucoup de questions chez les enseignant·e·s. Parmi ces interrogations, celles de la validité et de l'équité de la note figurent en bonne place.

L'évaluation attribuée in fine à l'étudiant·e…
✓… reflète-t-elle adéquatement les acquis visés (**validité**) ?
✓… rend-elle justement compte de sa contribution individuelle au travail du groupe (**équité**) ?

Répondre à ces questions implique de préciser **à quoi tient l'évaluation dans des apprentissages en groupe pour mieux la planifier et pour la documenter à bon escient**.

4.1. Sur quoi porte l'évaluation ?

PRODUCTION =

Résultat concret qui résulte du travail collaboratif

PROPOS =

Expression de l'étudiant·e sur ses apprentissages

Dans ce cas, l'évaluation pourra par exemple prendre la forme d'une entretien individuel ou celle d'une analyse réflexive sur ses apprentissages ou sur sa contribution individuelle au travail du groupe

PROCESSUS DE RÉALISATION =

Manière dont s'est déroulé le travail collaboratif

L'évaluation de cette dimension pourra par exemple s'attacher à vérifier l'acquisition d'une démarche méthodologique disciplinaire ou d'habilités à travailler en équipe

Inspiré du Cegep de Sainte-Foy (2013-2017)

EXEMPLE

UNE ÉVALUATION FONDÉE SUR LA PRISE EN COMPTE DES TROIS OBJETS DE L'APPRENTISSAGE EN GROUPE

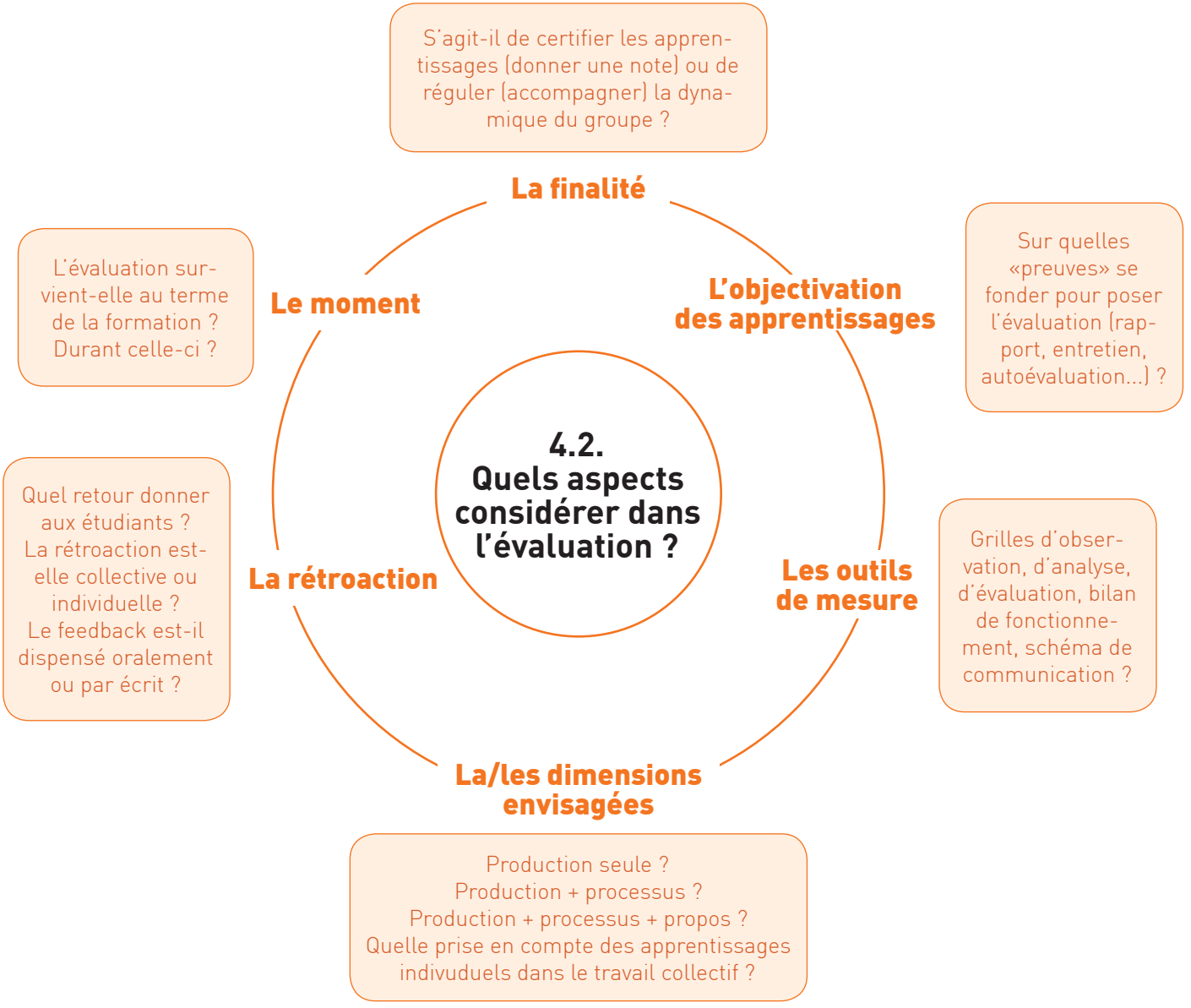
L'évaluation du «Séminaire en démographie et développement : étude de cas» (ESPO) se fonde sur deux productions collectives, objectivées par une présentation orale et un rapport collectif. La note assignée à chaque étudiant·e est par ailleurs pondérée par sa contribution individuelle au travail du groupe (évaluation du processus réalisé via des auto-évaluations et des évaluations par les pairs) ainsi que par la prise en compte de ses propos. Cette dernière dimension est documentée par un rapport réflexif et un entretien individuel.

Questions soumises aux étudiant·e·s pour formuler leur rapport réflexif individuel :

1. **Degré de satisfaction avec l'équipe**
   Comment évaluez-vous la collaboration menée avec vos coéquipiers et coéquipières ? La composition de l'équipe vous a-t-elle satisfait ? Comment qualifieriez-vous le climat de travail de votre équipe ?

2. **Apprentissage dans l'équipe**
   Estimez-vous avoir acquis des compétences spécifiques au terme de cette collaboration ? Si oui, quelles sont-elles ? Dans la mesure du possible, pourriez-vous décrire la manière dont vous avez acquis ces compétences ? Si vous estimez ne pas avoir développé de compétences spécifiques au terme de ce travail, comment expliquez-vous ceci ?

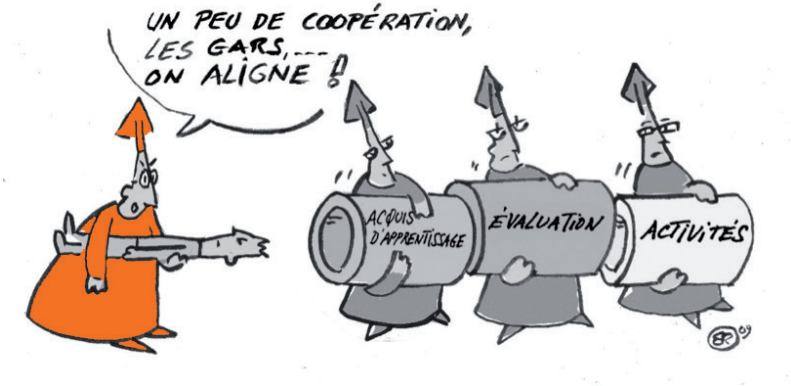
3. **Qualité de la production de l'équipe**
   Etes-vous satisfait de la production que vous présentez dans le rapport réflexif ? Comment expliquez-vous la qualité de cette production (i.e. dans quelle mesure la qualité de votre production tient-elle à la manière dont vous avez collaboré avec vos coéquipiers et coéquipières tout au long du quadrimestre)?


4.2.
Quels aspects considérer dans l'évaluation ?
La finalité
S'agit-il de certifier les apprentissages (donner une note) ou de réguler (accompagner) la dynamique du groupe ?
L'objectivation des apprentissages
Sur quelles «preuves» se fonder pour poser l'évaluation (rapport, entretien, autoévaluation...) ?
Les outils de mesure
Grilles d'observation, d'analyse, d'évaluation, bilan de fonctionnement, schéma de communication ?
La/les dimensions envisagées
Production seule ?
Production + processus ?
Production + processus + propos ?
Quelle prise en compte des apprentissages indivuduels dans le travail collectif ?
La rétroaction
Quel retour donner aux étudiants ?
La rétroaction est-elle collective ou individuelle ?
Le feedback est-il dispensé oralement ou par écrit ?
Le moment
L'évaluation survient-elle au terme de la formation ? Durant celle-ci ?

POINTS DE VIGILANCE

Les dimensions des apprentissages considérées dans l'évaluation doivent être alignées avec les acquis d'apprentissage et avec le dispositif de formation (principe de l'alignement pédagogique).

Par exemple, si les habilités à travailler en équipe figurent dans le cahier des charges d'une formation, leur développement doit faire l'objet d'un accompagnement spécifique. Au moment de l'évaluation, la preuve de l'acquisition de ces habilités devra aussi pouvoir être documentée.



L'évaluation en soi n'est pas forcément une source d'apprentissage, c'est le dispositif mis en place qui fera que l'étudiant·e sera partie prenante de son évaluation ou pas.
(Raucent et al., 2016, p.80)

4.3. Une rétroaction efficace: principes et précautions

LES 7 PRINCIPES DU FEEDBACK

Un bon retour

1. aide à clarifier ce qu'est une bonne performance (buts, critères, standards attendus)
2. facilite le développement de l'évaluation personnelle (réflexivité) dans l'apprentissage
3. délivre une information de qualité aux étudiant·e·s au sujet de leur apprentissage
4. encourage le dialogue avec l'enseignant·e et entre pairs au sujet de leur apprentissage
5. renforce les croyances motivationnelles positives et l'estime de soi
6. donne des opportunités pour réduire le fossé entre la performance actuelle et la performance attendue
7. donne à l'enseignant·e une information qu'il peut utiliser pour réguler son enseignement

CE QUE JE PEUX FAIRE EN TANT QU'ENSEIGNANT·E

Même lorsque ce sont les pairs qui évaluent, le rôle de l'enseignant·e/assistant·e reste majeur. C'est eux qui se portent garants du processus et qui le valident.

- Par précaution et pour garantir l'anonymat, les feed-back des pairs ne sont jamais dévoilés directement à l'étudiant·e. L'enseignant·e/assistant·e se pose en médiateur/médiatrice et vise à ce que l'étudiant·e puisse s'exprimer et recevoir le feed-back de manière positive, comme une possibilité d'évolution dans le développement de ses compétences.

- Le feedback à un étudiant·e n'est pas qu'un outil efficace, c'est aussi un outil relationnel. Les étudiant·e·s vont accepter la critique si elle est formulée dans une relation de confiance.

- Plus un feedback est de qualité, plus le sentiment de confiance va se construire.

5

Quelques outils pour accompagner la dynamique d'un groupe

De nombreux « outils » existent pour accompagner un groupe dans la construction d'une dynamique propice à son efficacité et à son épanouissement. Nous en proposons ici quelques-uns, expérimentés par la communauté de pratique du FDP2. Ils se classent en trois catégories, correspondant à trois moments-clés du travail en équipe : les outils qui aident à initier une bonne dynamique de groupe, les outils qui visent à réguler cette dynamique et enfin les outils qui permettent de la certifier.

→ Pour démarrer

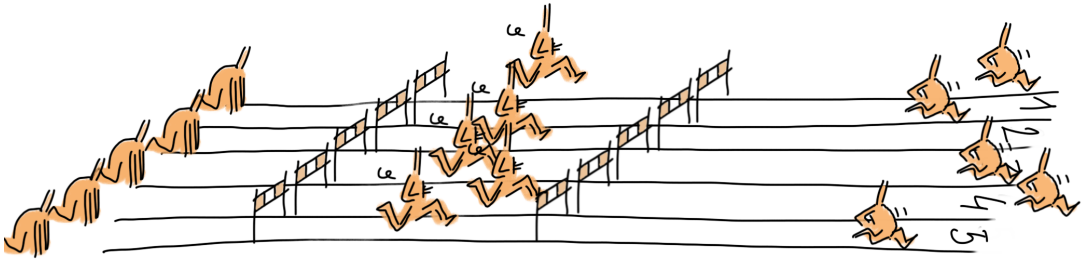
Les activités « brise-glace »
Le contrat de groupe

→ Pour réguler

Le schéma de communication
Le bilan de fonctionnement

→ Pour certifier

L'autoévaluation et
l'évaluation par les pairs



5.1. Pour démarrer : les activités « brise-glace »

QU'EST-CE QUE C'EST ?

Ces activités désignent des jeux d'animation de 5 à 15 minutes caractérisés par une mise en mouvement dans une situation ludique dont la consigne doit être très simple.

QUAND LES UTILISER ?

La fonction des activités « brise-glace » est de faciliter les premiers contacts dans un groupe en produisant une énergie positive. Simples et peu compétitifs, ces jeux visent à soulager la tension des participant·e·s et à favoriser leur implication dans le groupe.

EXEMPLE

Ce que nous avons en commun

- Les participant·e·s se mettent en équipes de 4-6.
- Chaque équipe a pour tâche d'établir une liste de choses que tous ses membres ont en commun (avec la consigne d'éviter les réponses trop évidentes comme « Nous participons tous à ce cours »).
- Au bout de 5 minutes, chaque groupe compte les points communs et expose oralement aux autres les deux points les plus originaux.

En proposant une tâche réflexive à l'issue du brise–glace, on sensibilise l'équipe à l'intérêt de réfléchir à sa bonne organisation. Une amorce efficace pour introduire la rédaction du contrat d'équipe (voir p.38) !

EXEMPLE

Le marshmallow challenge

- Les participants se répartissent en équipe de 4-8.
- Chaque équipe dispose de
  1 marshmallow
  20 spaghetti
  1 m de ficelle et 1 m de scotch.
- En 20 minutes, les équipes doivent réaliser une structure autoportée destinée à hisser le marshmallow en hauteur.
- **On compare les structures des différentes équipes en débriefant sur le processus et sur la dynamique de groupe.**

TÉMOIGNAGE

« J'ai toujours considéré les activités brise-glace comme enfantines jusqu'à ce que je les expérimente moi-même et que je réalise leur pouvoir d'influence sur le climat de confiance d'un groupe !» Un enseignant.

EXEMPLE

Gauche-droite

- Les étudiant·e·s se placent en file.
- 6 à 8 situations de « choix » contrastés leur sont présentées. Par exemple :

GAUCHE	DROITE
« Dans un travail de groupe comme dans tout ce que je fais, je vise l'excellence, le 18/20 ! »	« Pour moi, c'est la réussite qui compte,un 10/20 me satisfait car je réserve mon énergie à d'autres projets. »

- Après chaque situation, chaque étudiant·e est invité·e à se déplacer vers la gauche ou vers la droite en fonction du choix qui lui correspond le plus.

- A la fin, un moment réflexif est proposé en demandant aux étudiant·e·s de rapporter des expériences antérieures où les différences au sein de l'équipe ont été vécues comme un frein/un levier.

Pour démarrer : le contrat d'équipe

QU'EST-CE QUE C'EST ?

Le contrat d'équipe, appelé aussi charte du groupe, est un document co-écrit et co-signé par tous les membres d'un groupe.

Plus ou moins structuré, il vise à baliser la collaboration d'un groupe en demandant aux participant·e·s de négocier entre eux les enjeux et les modalités de fonctionnement à partir de quelques questions :

« Quelles sont nos forces, nos faiblesses, nos attentes ? »
« Comment allons-nous communiquer (horaire, fréquence et lieu des rencontres, moyens de communication utilisés) ? »
« En cas de conflit éventuel, à quoi nous engageons nous ? »
…

QUAND L'UTILISER ?

Dans la mesure où il clarifie les rôles, les exigences et les procédures, le contrat d'équipe est susceptible de désamorcer des conflits potentiels. Il est donc préférable de le rédiger et de le valider dès le début de la collaboration, idéalement après le brise-glace et le moment réflexif.

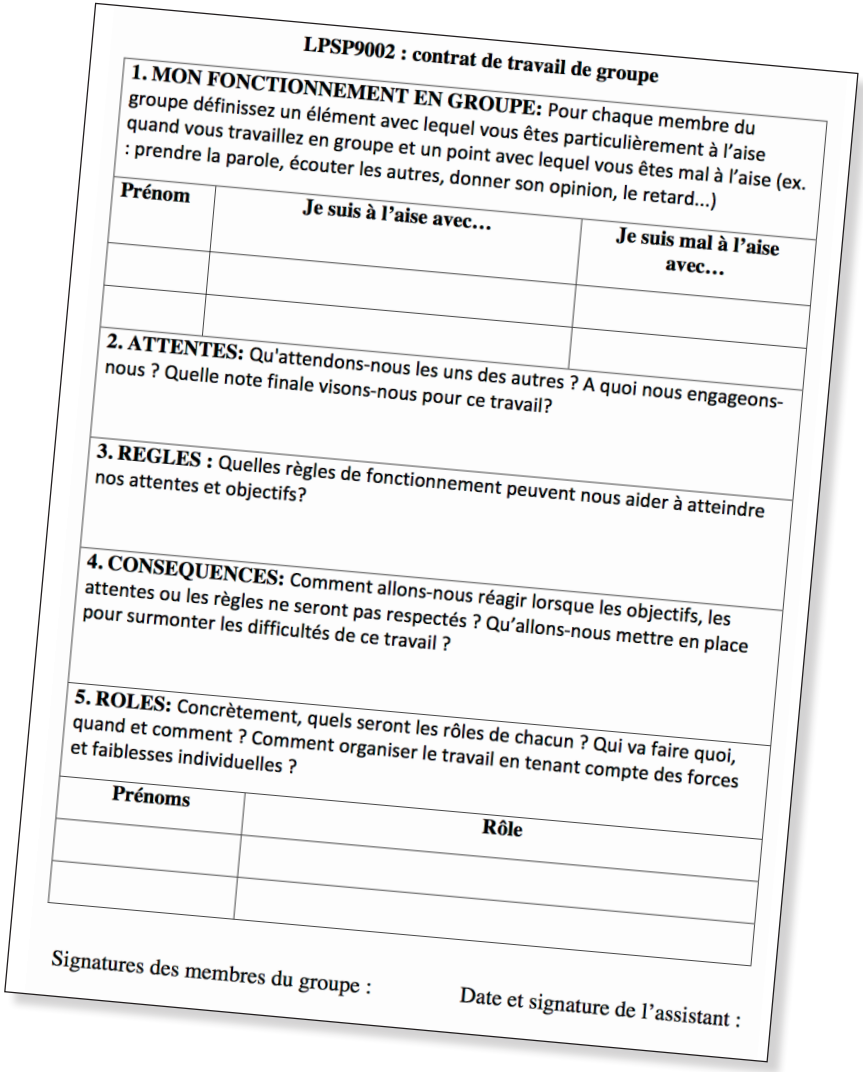
Le fait d'en donner une copie au professeur·e/assistant·e est une manière de renforcer l'engagement pris.

TÉMOIGNAGE

« La collaboration avec les membres de mon équipe s'est très bien passée dans l'ensemble. Le contrat de groupe a joué un rôle important à ce titre. Réalisé dès le départ, il a permis d'établir un mode de fonctionnement opérationnel et il a favorisé l'investissement de chacun »
Une étudiante, à l'issue d'un travail en groupe.

EXEMPLE

Un contrat d'équipe conçu par les assistant·e·s du cours LPSP9002 « Projet de formation » (PSP) en collaboration avec le FDP2



LPSP9002 : contrat de travail de groupe

1. MON FONCTIONNEMENT EN GROUPE: Pour chaque membre du groupe définissez un élément avec lequel vous êtes particulièrement à l'aise quand vous travaillez en groupe et un point avec lequel vous êtes mal à l'aise (ex. : prendre la parole, écouter les autres, donner son opinion, le retard...)

Prénom	Je suis à l'aise avec…	Je suis mal à l'aise avec…

2. ATTENTES: Qu'attendons-nous les uns des autres ? A quoi nous engageons-nous ? Quelle note finale visons-nous pour ce travail?

3. REGLES : Quelles règles de fonctionnement peuvent nous aider à atteindre nos attentes et objectifs?

4. CONSEQUENCES: Comment allons-nous réagir lorsque les objectifs, les attentes ou les règles ne seront pas respectés ? Qu'allons-nous mettre en place pour surmonter les difficultés de ce travail ?

5. ROLES: Concrètement, quels seront les rôles de chacun ? Qui va faire quoi, quand et comment ? Comment organiser le travail en tenant compte des forces et faiblesses individuelles ?

Prénoms	Rôle

Signatures des membres du groupe :

Date et signature de l'assistant :

5.2. Pour réguler : le schéma de communication

QU'EST-CE QUE C'EST ?

Le schéma de communication est un outil d'observation des relations entre les membres d'un groupe au travail. En traçant les lignes de « Qui parle avec qui » à trois reprises, l'observateur peut aisément repérer les membres de l'équipe qui semblent ne pas prendre part à la dynamique en cours.

QUAND L'UTILISER ?

Cet outil est intéressant pour l'assistant·e/tuteur/tutrice qui a l'occasion d'observer ses groupes au travail. Il lui permet de voir comment évolue le groupe dans le temps, de détecter d'éventuels dysfonctionnements, d'y accorder son attention et d'orienter son accompagnement.

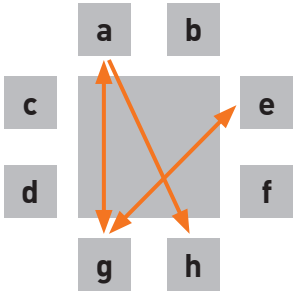
Le schéma de communication

- Mode d'emploi
- Un observateur ou une observatrice extérieur·e dessine un plan du groupe et trace des flèches (une flèche = une intervention) durant 2 minutes maximum
- Il ou elle recommence le schéma 2 à 3 fois sur la séance
- En groupe, on regarde les schémas, on identifie les sous-groupes, les étudiant·e·s qui ne parlent pas ou qui parlent trop…
- On propose des règles pour améliorer la situation

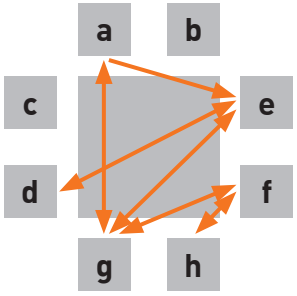
EXEMPLE

L'observateur ou l'observatrice trace les interactions réciproques (flèches pleines à double sens) et les interactions unilatérales (les flèches en pointillés) . Il ou elle relève enfin le nombre d'interactions du groupe.

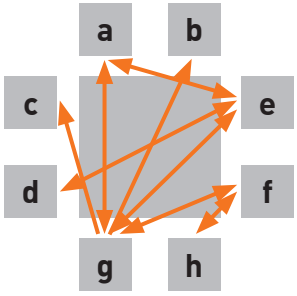
Dans les deux premières minutes



Au milieu de la séance



Dans les deux dernières minutes



QUI PARLE À QUI ?

a → b : a parle à b

a ↔ b : a et b se parlent

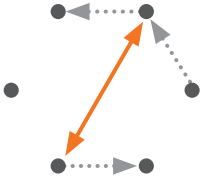
Dans ce schéma de communication, on voit que g semble un équipier central dans la communication.

En revanche b et c n'ont pas parlé et paraissent en retrait. Si cette configuration se maintient, elle pourrait refléter une situation à discuter avec les étudiant·e·s.

TÉMOIGNAGE

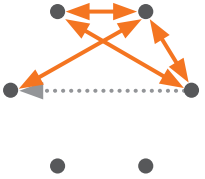
« Dans un schéma de communication, j'ai remarqué qu'un étudiant restait isolé. La séance d'après, j'ai vu qu'il travaillait bien mais qu'il ne communiquait toujours que très peu avec ses collègues ; je lui ai donc posé des questions directes pour encourager l'équipe à le faire également.» Une assistante

Sur le plan de la recherche, des études réalisées à l'Ecole Polytechnique de Louvain (Verzat, O'Shea et Raucent, 2015) révèlent, grâce à la technique du sociogramme de Moreno*, quatre configurations de leadership, chacune illustrée par une configuration visuelle spécifique :



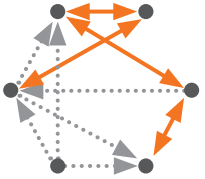
1

L'absence de leadership
on observe très peu d'interactions entre les étudiant·e·s.



2

L'illusion de leadership
une partie des étudiant·e·s travaille et les autres se laissent porter.



3

Le leadership focalisé
la coopération se réalise grâce à un ou deux leaders organisateurs qui répartissent les fonctions et contrôlent les tâches.

4

Le leadership distribué
les nombreuses interactions réciproques entre toutes et tous montrent qu'il y a collaboration. Les étudiant·e·s assurent, chacun selon sa préférence, une fonction de leadership. De nature émergente et relationnelle, le leadership distribué conduit à des influences mutuelles entre les coéquipiers et coéquipières et aussi sans doute à de meilleures performances.

* Le sociogramme de Moreno se construit à partir de la question confidentielle « avec qui avez-vous préféré travailler ? ». On y voit apparaitre les individus isolés, les dyades, les liens en chaine et en étoile.

Pour réguler : le bilan de fonctionnement

QU'EST-CE QUE C'EST ?

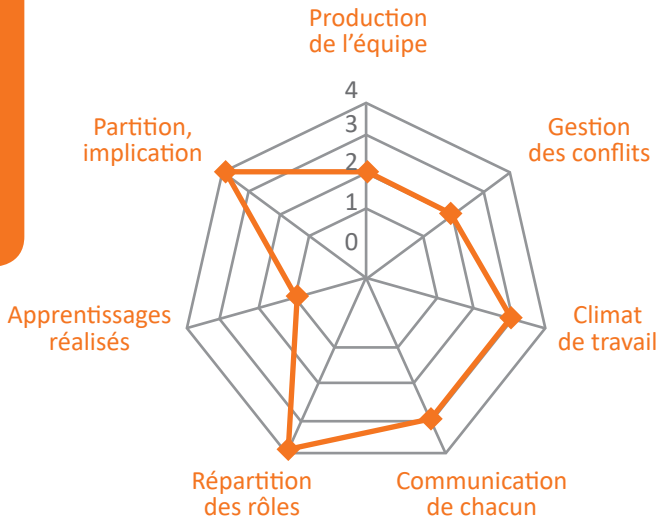
Le bilan de fonctionnement est un outil qui permet à une équipe de s'auto-évaluer de manière formative sur une liste de critères précis. Dans la mesure où l'évaluation porte sur l'équipe, cette démarche permet de faire émerger les difficultés sans cibler directement ses membres.

QUAND L'UTILISER ?

Le bilan de fonctionnement peut être utilisé à mi-parcours ou même plus régulièrement (en fonction de la durée du travail). Cet outil peut-être exploité par le groupe lui-même, idéalement en présence d'un assistant·e, qui aidera alors le groupe à exploiter au mieux les pistes dégagées pour la poursuite du travail

Le bilan de fonctionnement

- **Chaque membre remplit individuellement la cible (déterminer les niveaux sur les axes et relier les point pour faire un « radar »)**
- **En groupe : présenter toutes les feuilles du groupe dans la même orientation et identifier les points de désaccord**
- Discuter de ces points et proposer des pistes d'action pour progresser



5.3. Pour certifier : auto-évaluation et évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs se fonde sur l'idée que les pairs (membres d'une même équipe) sont plus à même d'observer et d'évaluer les contributions des membres que l'enseignant·e/assistant·e, plus extérieur·e·s (Millis & Cottel, 1998). Dans le cas d'une évaluation de la dynamique de groupe, lorsque l'on demande à un·e étudiant·e d'évaluer ses pairs sur un ensemble de critères, on lui demande également de s'auto-évaluer sur ces mêmes critères. Ces deux modes d'évaluations sont toujours couplés.

L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs s'utilisent :
- ✓ pour renforcer la motivation
- ✓ pour responsabiliser les étudiant·e·s
- ✓ pour permettre à la note de refléter plus justement les contributions de chacun
- ✓ pour limiter les comportements difficiles qui pèsent sur la dynamique de groupe

POINTS DE VIGILANCE

Ne pas confondre évaluation par les pairs dans le cadre du bilan de fonctionnement d'un groupe et évaluation par les pairs dans le cadre de l'évaluation d'une production écrite. Les modalités de mises en place et les précautions à prendre ne sont pas les mêmes !

Qui sont les équipiers dont le comportement pose problème ?

- **« le passager ou la passagère clandestin·e »** : un membre du groupe qui se repose sur le travail des autres et ne donne pas pleinement sa contribution.
- **« le ou la super-performant·e »** : un membre du groupe qui contribue tout seul à l'effort collectif.
- **« le ou la preneur ou preneuse d'otage »** : un membre du groupe qui prend complètement le contrôle des tâches et dirige (parfois agressivement) les autres.

EXEMPLE

EVAPAIRS
Outil d'évaluation conçu en ESPO
par Bruno Schoumaker, Philippe Bocquier et Andreia Lemaître.

QU'EST-CE QUE C'EST ?

Il s'agit d'un outil d'évaluation par les pairs visant à ajuster la note d'un travail en fonction de l'implication de chacun. Il a donc comme fonction de motiver les étudiant·e·s à s'engager...et de limiter le sentiment d'injustice des équipiers et équipières en cas de désinvestissement de certains membres.

QUAND L'UTILISER ?

Cet outil s'inscrit dans le cadre d'une évaluation certificative et s'utilise donc en fin de parcours. Cependant, pour atteindre l'effet voulu, il doit être présenté dès le départ et être accompagné d'une préparation formative (à travers le bilan de fonctionnement, par exemple).

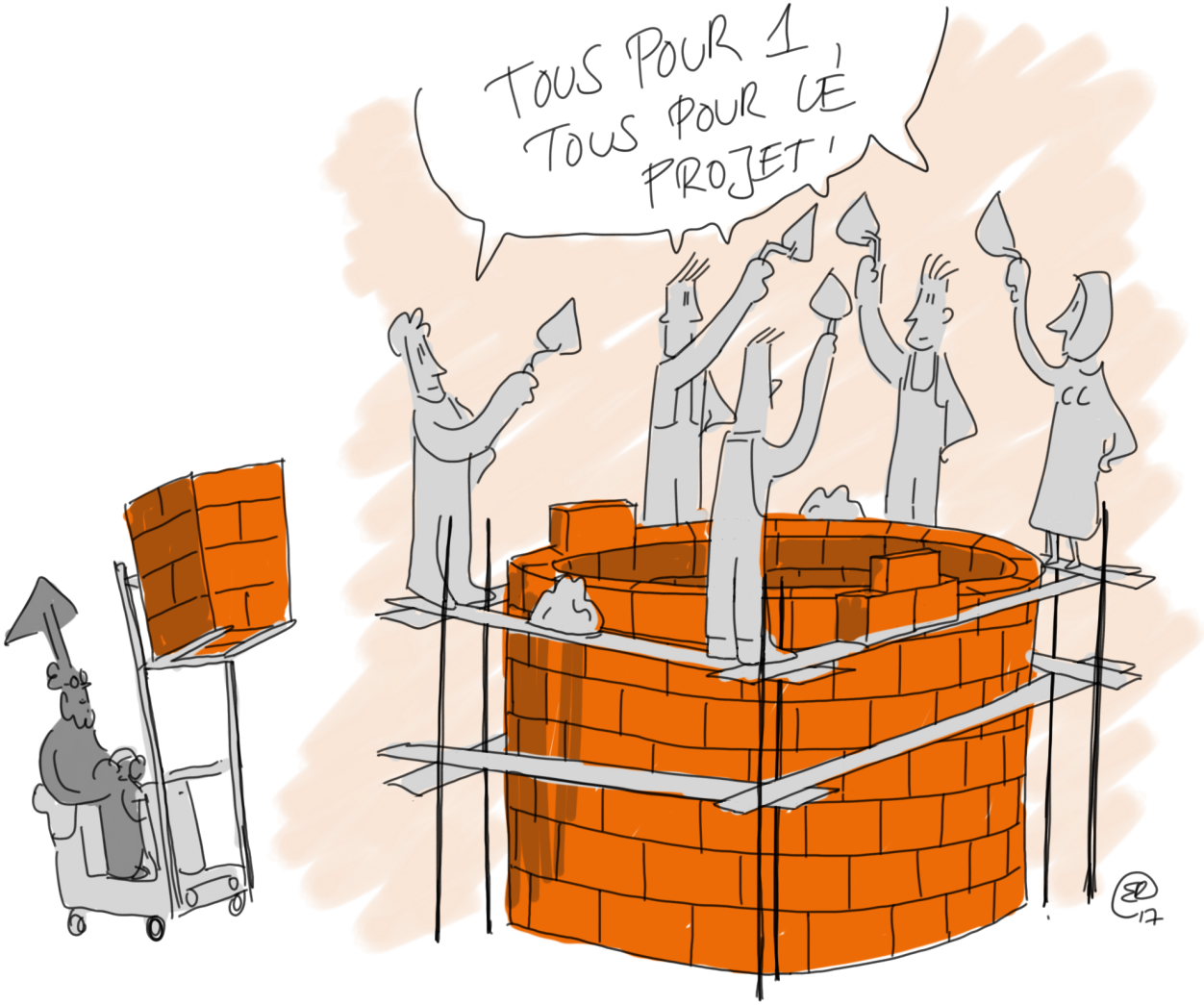
Scénario d'implémentation d'EVAPAIRS

1) Une fois le travail de groupe remis, les étudiant·e·s remplissent un sondage en ligne.
2) Les résultats de chaque étudiant·e sont exportés dans un fichier Excel, qui génère, à partir d'une série d'indicateurs, le profil de la contribution de l'étudiant·e au travail du groupe. Ce profil n'est pas communiqué à l'étudiant·e mais est utilisé par l'évaluateur dans l'entretien qui suit.
3) Un entretien est réalisé avec chaque étudiant·e pour comprendre les raisons d'un éventuel problème et vérifier que le profil est correct.
4) Les notes sont ajustées sur la base de cet entretien, selon l'équation suivante : rapport de cette moyenne (individu i) à la moyenne de cette moyenne sur l'ensemble des membres du groupe. Par exemple, si le chiffre varie entre 0.9 et 1.1, une note de 15 au travail de groupe sera ajustée comme ceci :15*1.1=16.5, 15*0.9=13.

Le questionnaire EVAPAIRS soumis aux étudiant·e·s à l'issue du travail en groupe

L'étudiant·e donne une note entre 0 (très insatisfaisant) et 4 (très satisfaisant) à chacun de ses co-équipières et co-équipiers ainsi qu'à lui-même sur 6 critères :

	Luc	Paul	Clara	Moi
Participation (rencontre, ponctualité, respect des règles du groupe)				
Responsabilité (accomplissement des tâches confiées par le groupe : lectures, recherches, rédaction,...)				
Expertise scientifique (pertinence et qualité des recherches et des idées, compréhension des concepts,...)				
Expertise technique (méthodologie de travail, utilisation des outils pour la réalisation des activités, créativité,...)				
Attitude générale (attitude positive favorisant l'avancement du travail, un bon climat et de bonnes relations dans l'équipe)				
Relations inter-groupes (contribution à la qualité des contacts et échanges inter-groupes et à l'efficacité des négociations)				
Commentaires sur ma contribution au projet du groupe :				


TOUS POUR 1,
TOUS POUR LE
PROJET !

Pour ne pas conclure…

En refermant ce guide pratique, nous espérons que les expériences enseignantes relatées dans ces pages vous ont donné l'envie de vous lancer à votre tour dans l'accompagnement des groupes d'apprentissage. Si tel était le cas, prenez le temps de découvrir progressivement comment utiliser cette stratégie d'enseignement dans vos cours, en commençant peut-être par les parties de vos formations avec lesquelles vous êtes le plus à l'aise ou pour lesquelles vous disposez déjà de ressources faciles à adapter. En matière d'accompagnement des groupes d'apprentissage, qui *va piano va sano* … N'oubliez pas de faire confiance à vos étudiant·e·s et de vous appuyer sur leurs commentaires.

Ce cahier a peut-être aussi donné lieu à plus de questions qu'il n'a apporté de réponses. Rien de plus normal ! Certains membres de la communauté FDP 2 dont les travaux sont évoqués dans ces pages « pratiquent » l'apprentissage collaboratif depuis presque vingt ans… et s'interrogent encore pour améliorer leurs formations ! Loin de les avoir découragés, l'accompagnement d'équipes d'étudiants et les questions qu'il soulève motivent au contraire leur envie de poursuivre dans cette voie. Très souvent, ces enseignant·e·s chevronné·e·s s'inscrivent d'ailleurs dans des équipes pédagogiques. Un bel isomorphisme entre leurs pratiques professionnelles et celles qu'ils proposent à leurs étudiants.

Que ce cahier puisse inspirer vos expérimentations…
et vous mener à en imaginer d'autres !

Marielle Crahay et Julie Lecoq

BIBLIOGRAPHIE

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, Ch., D'Appolonia, S., & Howden, J. (1996). L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Barry, D. (1991). Managing the Bossless Team: Lessons in Distributed Leadership. Organizational Dynamics, 20 (1), 31-48. doi : 10.1016/0090-2616(91)90081-J
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). Apprentissage et formation des adultes. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cégep de Sainte-Foy (2013-2017). Planifier le travail d'équipe. En ligne http://www2.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/index.php?id=43103#c92797
- Cégep de Sainte-Foy (2013-2017). Accompagner le travail d'équipe. En ligne http://www2.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/index.php?id=43115
- Cégep de Sainte-Foy (2013-2017). Evaluer dans un contexte de travail en équipe. En ligne http://www2.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/index.php?id=43121
- Cornerotte, D. (2014). Le travail en sous-groupes : compétences, forces et fragilités. En ligne sur le site web du Centre d'Information et d'Education Populaire (CIEP) http://www.ciep.be/images/BoiteAOutils/FichePedagEspeluette/F.Ped.Esper80.pdf
- Crahay, M., Kruyts, N., Raucent, B., & Vangrunderbeeck, P. (à paraitre). L'efficacité des rôles sur la facilitation de la collaboration dans les apprentissages par problème et par projet. In Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur: actes du IXe colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur.
- Denis, C. (2015). Apprendre dans un learning lab. [Billet de blogue] En ligne http://4cristol.over-blog.com/2015/04/apprendre-dans-un-learning-lab.html
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris : Interéditions.
- Fayolle, A., & Verzat, C. (2009). Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements ? Revue de l'entrepreneuriat, 8 (2), 1-15. doi : 10.3917/entre.082.0002
- Galand, B., (2006). Le groupe. Dans B. Raucent, B. & C. Vander Borght, Etre enseignant. Magister ? Metteur en scène ? (p. 175-179). Bruxelles : De Boeck.
- Gérard, L. (2015). Pourquoi et comment favoriser l'apprentissage par les pairs à l'université ? [Billet de blogue] En ligne http://cooperationuniversitaire.blogs.docteo.net/2015/06/08/pourquoi-et-comment-favoriser-lapprentissage-par-les-pairs-a-luniversite/
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). Un survol de l'apprentissage coopératif (traduit par M. Toussaint). In J. S. Thousand, R. A. Villa, & A. I. Nevin (Eds.), La créativité et l'apprentissage coopératif (p. 103-133). Montréal : Les Éditions logiques.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. Educational Researcher, 38 (5), 365-379. doi : 10.3102/0013189X09339057
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Energizing Learning : The Instructional Power of Conflict. Educational Researcher, 38 (1), 37-51. doi : 10.3102/0013189X08330540

- Louvain Learning Lab (2006). Apprendre en groupe. Les Mémos du LLL (5). En ligne http://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/480fd087-49bf-11dd-b40e-7d3969d8e496/5MemoCollaborer.pdf?guest=true
- Meirieu, P. (1996). Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe (6e éd., v.1). Lyon : Chronique sociale.
- Michelot, C. (2010). Les nouveaux rôles de l'enseignant. In B. Raucent, C. Verzat, L. Villeneuve (Eds.), Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? (p. 343-369). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome, ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant. Contribution au programme DeSeCo de l'OCDE « Définition et sélection de compétences «. En ligne sur le site web de l'Université de Genève https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_04.html#copyright
- Raucent, B., & Vander Borght, C. (2006) Être enseignant. Magister ? Metteur en scène ? (1ère éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Raucent, B., Milgrom, E., & Romano, C.(2014-2016). Guide pratique pour une pédagogie active : les APP. Apprentissages par Problèmes et par Projet (2e éd.). Toulouse et Louvain: INSA Toulouse et Ecole Polytechnique de Louvain.
- Romainville, M. (2007). Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives. In Actes du 4e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (p. 181-188). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Taylor, A. (2011). Top 10 reasons students dislike working in small groups... and why I do it anyway, Biochemistry and Molecular Biology Education, 39, 3, 219-220. doi : 10.1002/bmb.20511
- Temperman, G. (2013). Visualisation du processus collaboratif et assignation de rôles de régulation dans un environnement d'apprentissage à distance (Thèse de doctorat). Université de Mons, Mons. En ligne https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01005304
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? In B. Raucent, C. Verzat, L. Villeneuve (Eds.), Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck.
- Verzat, C., O'Shea, N., & Raucent, B. (2015). Réguler le leadership dans les groupes d'étudiants en APP. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 31 (1), 1-17. En ligne http:// ripes.revues.org/905
- Villeneuve, L. (2010). L'accompagnement des équipes d'étudiants. In B. Raucent, C. Verzat, L. Villeneuve (Eds.), Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? (p. 247-270). Bruxelles : De Boeck.
- Villeneuve, L., Hébert, R., & Motoi, I. (2010). Gestion des conflits dans les équipes d'étudiants. In B. Raucent, C. Verzat, L. Villeneuve (Eds.), Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? (p. 271-289). Bruxelles : De Boeck.

Ce guide tire profit des travaux d'une communauté d'apprentissage et de recherche soutenue par le Fonds de développement pédagogique (FDP) de l'UCLouvain. L'aboutissement de ce carnet n'a été possible que parce que des personnes se sont mobilisées. En ces lignes, il nous revient le plaisir de souligner leur contribution significative et de les remercier.

Merci aux enseignant·e·s, conseillères et conseillers à la formation, chercheur·e·s, collaboratrices et collaborateurs pédagogiques qui ont choisi de rejoindre cette communauté et qui ont partagé leurs pratiques et leurs écrits en matière d'accompagnement de groupes d'apprentissage : Bruno Schoumaker, Philippe Bocquier, Patrick Gerin, Ludivine van den Biggelaar, Laurie Maistriaux, Guillaume Chomé, Florent Awedem, Benoit Raucent, Delphine Ducarme, Christine Jacqmot, Chloé Deltour, Mathilde Collin, Daniel Cornerotte, Mikaël De Clercq, Véronique Leroy et Catherine Milstein.

Merci également au Fonds de développement pédagogique et à sa présidente, Tania Van Hemelryck, d'avoir soutenu ce projet jusqu'à son terme avec l'aide des membres du Conseil scientifique du FDP2, Mariane Frenay, Pascale Wouters, Sandrine Ntamashimikiro, Benoit Raucent, Enrico Vitale et Benoit Galand. Leur apport a orienté les travaux et insufflé au projet des perspectives porteuses.

Merci enfin à Benoît Raucent et à Pascale Wouters pour leurs lectures successives de ce carnet et la coordination qu'ils ont assurée de ce projet.

Ce projet n'aurait pu être mené à bien sans le soutien financier du FDP de l'UCLouvain dans le cadre de son enveloppe 2.

De nombreux enseignements recourent aujourd'hui aux travaux de groupes pour développer les acquis d'apprentissage d'un programme ou d'une formation. Le travail collaboratif repose sur la mise en œuvre d'une pédagogie active, de nature socioconstructiviste, dans laquelle les étudiant·e·s contribuent non seulement à leur propre apprentissage (elles et ils construisent les connaissances plutôt qu'elles et ils ne les reçoivent), mais aussi à l'apprentissage de leurs pairs, grâce aux discussions sur la tâche à accomplir. En plus de soutenir le développement de savoirs disciplinaires, l'apprentissage collaboratif favorise l'acquisition d'habiletés transversales très recherchées dans les milieux professionnels (capacité à travailler en groupe, à s'exprimer avec logique et clarté, à assumer des responsabilités, à exercer une pensée critique, notamment).

Si cette modalité d'apprentissage est de plus en plus plébiscitée dans les formations universitaires, sa mise en place pose toutefois une série de problèmes pratiques. Comment, par exemple, tenir compte, au moment de l'évaluation d'un travail de groupe, des passagères et passagers clandestin·e·s, ces étudiant·e·s qui se reposent sur le travail de leurs pairs ? Comment initier une dynamique de groupe propice à l'apprentissage ? L'enseignant doit-il/elle se préoccuper des conflits relationnels qui surgissent parfois au sein des équipes d'étudiant·e·s ?

Ce cahier se propose d'offrir quelques pistes de résolution à ces questions. Il s'appuie sur les travaux qu'une communauté d'apprentissage et de recherche a menés sur la thématique de l'accompagnement des groupes d'apprentissage entre mai 2015 et 2017, avec le soutien du Fonds de développement pédagogique de l'Université (FDP2). Ancré dans des pratiques enseignantes de plusieurs facultés, étayé par des recherches scientifiques, ce guide vise à faciliter le travail des enseignant·e·s qui souhaiteraient à leur tour accompagner des équipes d'étudiant·e·s dans leurs formations.

UCLouvain

fdp Fonds de Développement Pédagogique THÉMATIQUE 2

i6doc.com
la librairie des documents scientifiques

98963 12€
9 782875 588081