LES CAHIERS DU LOUVAIN LEARNING LAB
N° 2 – 2025 (2e édition)

Accompagner des étudiant·es qui travaillent en groupe

Julie LECOQ - Marielle CRAHAY



PUL PRESSES UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN

Une collection dirigée par Benoît Raucent et Pascale Wouters

HORS SÉRIE	N° 1	**Hack'Apprendre** – À quoi ressemblera l'université en 2035 ? (2015)
	N° 2	**Hack'Apprendre numérique** – Pourquoi nous n'apprenons plus comme avant ? (2018)
	N° 3	**Hack'Apprendre internationnal** – Une université ouverte dans un monde global (2019)
	N° 1	**La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit** (2016)
	N°1 bis	**The flipped Classroom is the right way forward** (2020)
	N° 2	**Accompagner des étudiant·e·s qui travaillent en groupe** (2017), (2025)
	N° 3	**Encadrer et évaluer des mémoires** (2017)
	N° 4	**Évaluer les compétences des étudiant·e·s avec un (e)portfolio** (2018)
	N° 5	**Être un enseignant créatif** (2019)
	N° 6	**Open Education** (2019)
	N°6 bis	**Open Education. A few tips to get you started** (2020)
	N° 7	**Adopter le mentorat** (2019)
	N° 8	**Jouer pour apprendre dans l'enseignement supérieur** (2020)
	N° 9	**Les espaces physiques d'apprentissage** (2020)
	N° 10	**QCM or not QCM ?** (2020)
	N° 11	**Accompagner l'étudiant·e dans le cadre de son stage** (2020)
Les invités du III	N° 12	**Enseigner et apprendre en téléprésence** (2020)
	N°12 bis	**Telepresence teaching (and learning)** (2020)
	N° 13	**Oser la pédagogie active** (2020)
	N° 14	**Enseigner à distance** (2023)
	N° 15	**Qu'est-ce que l'APP et comment le mettre en pratique ?** (2025)
	N° 15 bis	**What is problem based learning and how to put it into practice?** (2023)
	N° 16	**Enseigner et apprendre à habiter durablement la Terre** (2025)

La collection des *Cahiers du Louvain Learning Lab* (LLL) est le reflet du questionnement des enseignant·es de l'UCLouvain abordé avec les membres du LLL. Plus largement, cette collection s'adresse à tout·e enseignant·e intervenant dans l'encadrement des étudiant·es de l'enseignement supérieur. Les thématiques émergent au fil des besoins et des rencontres entre enseignant·es, assistant·es et conseiller·ères de notre communauté universitaire et de la communauté internationale.

Ces cahiers traitent de questions, problématiques inspirantes ou préoccupantes ainsi que des outils mobilisés par les enseignant·es. Ainsi, cette collection propose des portes d'entrée et au moins deux niveaux de lecture. Le lecteur ou la lectrice y trouvera un premier niveau qui permettra de faire le point par une lecture organisée en fonction des aspects qui l'intéressent davantage sans obligation de suivre la table des matières proposée. Un second niveau de lecture offre la possibilité d'approfondir les sujets traités avec des références bibliographiques choisies, des encadrés, des ressources en ligne pour aller plus loin. Cette collection permet aussi de fédérer les expertises afin de les exploiter au mieux lors des formations proposées par le LLL.

Chaque auteur·rice est accompagné·e par les éditeur·rices pendant la rédaction des écrits afin d'assurer une cohérence pédagogique et graphique. La ligne éditoriale des *Cahiers* se veut structurée en s'inscrivant dans la durée alors que celle des *Clés du Louvain Learning Lab* est plus souple et flexible. La ligne éditoriale des *Cahiers* répond aux exigences des lectures externes avant toute parution. En ce sens, un Cahier peut se rapprocher – sans en être – d'une publication scientifique.

Cette collection est le fruit d'un important travail collaboratif et dynamique avec les membres de l'équipe du Louvain Learning Lab.

Benoît Raucent et Pascale Wouters (éd.)

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·es, conseillères et conseillers à la formation, chercheur·es, 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, Benoît 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, Benoît Raucent, Enrico Vitale et Benoît Galand. Leur apport a orienté les travaux et insufflé au projet des perspectives porteuses.

Merci à Séverine Gossiaux et à Marie Demoulin d'avoir accompagné l'équipe qui a développé les outils justifiant cette nouvelle édition. Merci à Philippe Bocquier et à Isabelle Motte d'y avoir contribué tant par leur suivi attentif du processus que par leurs multiples apports. Merci à eux ainsi qu'à Pascale Wouters et Ghislaine Moucharte d'avoir attentivement relu cette édition 2025.

En 2014, l'organisation et le fonctionnement des appels à projets du Fonds de Développement Pédagogique (FDP), une commission permanente du CEFO, ont été revisés. Ces changements faisaient suite, d'une part, à l'évaluation de l'instrument réalisée en 2012-2013, et, d'autre part, à la nécessité de répondre aux défis pédagogiques de l'évolution de notre université.

Tout en maintenant le financement de développements et d'innovations pédagogiques variés en soutien direct à la qualité de la formation des étudiant·es — projets pouvant être initiés par l'ensemble des acteur·rices de l'enseignement (enseignant·es, commissions de programme, facultés, secteurs) dans une logique bottom-up (enveloppe FDP1) — la réforme a introduit une innovation majeure : le financement de projets collectifs autour de communautés d'apprentissage et de recherche pédagogiques mises en œuvre à l'UCLouvain (enveloppe FDP2).

De 2014 à 2017, trois appels ont été lancés dans le cadre du FDP2. Ceux-ci ont permis la création de communautés de pratique et de recherche coordonnées et animées par des chercheurs et chercheuses recruté·es spécifiquement à cette fin.

Ensemble, ces communautés avaient pour objectif de développer de nouvelles initiatives pédagogiques, de mutualiser les acquis et expériences, et de proposer des solutions concrètes aux défis rencontrés dans les environnements de formation. Parmi leurs contributions, on trouve notamment la création de ressources pratiques accessibles à l'ensemble des enseignant·es de l'UCLouvain.

Le deuxième numéro des *Cahiers du LLL* témoigne des travaux et échanges menés au sein de la communauté de pratique et de recherche dédiée à l'accompagnement et à l'évaluation des groupes d'apprentissage. Cette communauté active en 2015 et 2016 réunissait une dizaine d'acteurs et d'actrices, — enseignant·es, conseillers et conseillères pédagogiques, ainsi que chercheurs et chercheuses — sous la coordination de Julie Lecoq et Marielle Crahay.

En 2025, la section « outils » de ce cahier a été mise à jour pour intégrer les avancées techno-pédagogiques développées grâce à un autre projet financé par le FDP. Ces travaux ont permis à la communauté enseignante de concevoir de nouveaux outils pour la régulation et l'évaluation des dynamiques de groupe, désormais accessibles à l'ensemble de la communauté universitaire.

Tania Van Hemelryck, Présidente du conseil scientifique du Fonds de développement pédagogique de l'UCLouvain (2012-2022) et Benoît Raucent, Président du Louvain Learning Lab

TABLE DES MATIÈRES

Préface 5

1 **Pourquoi faire travailler les étudiant·es en groupe ?** 7
→ L'apprentissage en groupe, les raisons d'un succès 8
→ Un apprentissage qui ne va pas de soi. 11

2 **Groupes et apprentissages : quelques principes** 13
→ Comment susciter la collaboration entre étudiant·es ? 13
→ À quelles conditions l'apprentissage en groupe est-il efficace ? 17

3 **Accompagner les travaux en groupe** 22
→ Quels rôles pour l'enseignant·e ? 22
→ Comment planifier l'apprentissage en groupe ? 25
→ Comment démarrer efficacement un travail en groupe ? 28
→ Comment soutenir une équipe qui rencontre des difficultés ? 30

4 **Évaluer les apprentissages à l'issue d'un travail en groupe** 32
→ Sur quoi porte l'évaluation ? 32
→ Quels aspects considérer dans l'évaluation ? 34
→ Une rétroaction efficace : principes et précautions 36

5 **Quelques outils pour accompagner la dynamique d'un groupe** 37
→ Pour démarrer 38
les activités « brise-glace » 38
le contrat d'équipe. 40
composer les équipes avec Team Up. 42
→ Pour réguler 44
le schéma de communication 44
le bilan de fonctionnement 47
dynamo, un outil Moodle 48
un jeu de cartes pour faciliter le feed-back 50
→ Pour certifier 52
l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs 52

Pour ne pas conclure 55

Bibliographie 56

1 Pourquoi faire travailler les étudiant·es 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·es doivent désormais être capables de s'adapter à des situations variables et complexes, qui exigent des compétences transversales telles que le travail en équipe.

À 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 XX[e] 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 Vygotski, 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 (1991) 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 de l'enseignement supérieur des années soixante, et surtout la massification de cet enseignement dans les années nonante et 2000 (Fayolle & Verzat, 2009), pour voir essaimer des dispositifs pédagogiques recourant au travail collaboratif.



LES ATOUTS POTENTIELS DU TRAVAIL DE GROUPE

- Il suscite la motivation, soutient la persistance en cas d'obstacle
- Il confronte les étudiant·es à une tâche complexe et/ou une situation proche du milieu professionnel
- Il développe les aptitudes collaboratives, communicationnelles, de gestion de projet et de résolution de problème
- Il croise les points de vue et les profils et permet d'expérimenter la richesse de la diversité.

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.
Réparti·es 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·es endossent le rôle de différent·es acteur·rices : Gouvernement fédéral, Région wallonne, association de réfugié·e·s et de demandeurs et demandeuses d'asile, etc.
Les enseignant·es accompagnent le processus de réflexion, en rencontrant régulièrement les étudiant·es. Des expert·es sont aussi invité·es.
L'exercice se clôture par une conférence qui donne l'occasion aux un·es et aux autres de débattre pour aboutir à une politique commune.

« En recourant au jeu de rôle et au travail en équipe, notre premier objectif est de placer les étudiant·es dans une situation proche de la réalité, où ils et elles sont amené·es 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

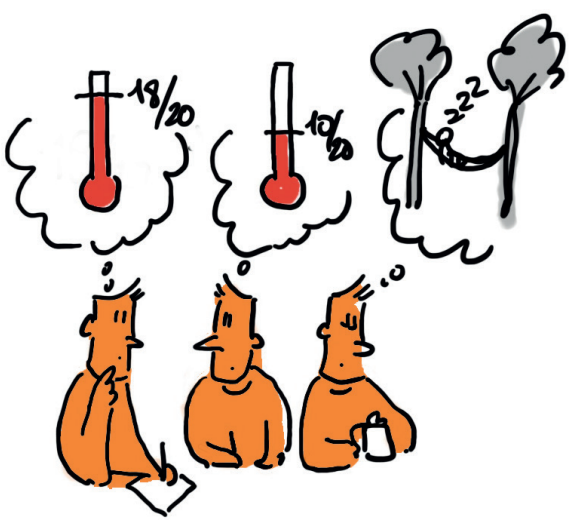
«Le travail en équipe m'a permis d'acquérir des compétences de dialogue, de résolution de conflits, de prise de parole, de respect, d'écoute attentive, de concertation avec les autres. Le fait de travailler en groupe dans le cadre d'un cours permet, à mon avis, un intérêt pour la résolution constructive des conflits, ce qui est fort utile pour 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□es pour que celles-ci et ceux-ci apprennent mieux ou davantage.*
> (Galand, 2006).

La collaboration entre étudiant·es n'a rien d'évident. Il s'agit de faire l'expérience de composer avec une diversité de compétences, de profils, parfois de cultures, dont l'harmonisation n'est pas naturelle. Dans un groupe se jouent également des rapports de force propice à l'émergence de conflits. Face au conflit, le manque de respect, le repli sur soi ou l'exclusion d'un membre sont des réactions fréquentes, entravant l'une comme l'autre la collaboration au sein du groupe.

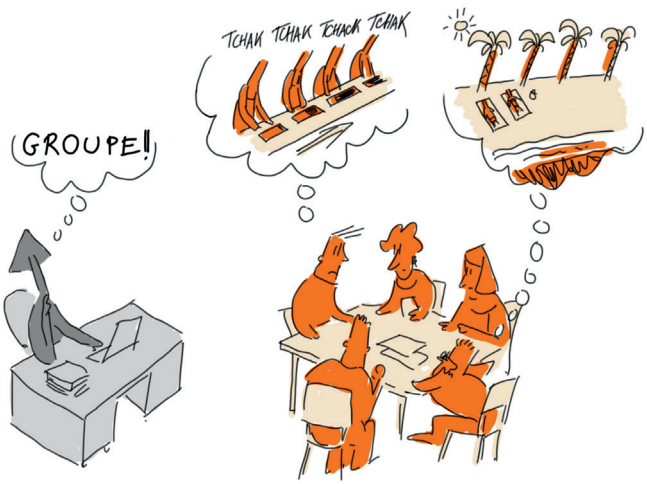


> *Combien d'entre nous, ayant tenté à un moment ou l'autre de mettre en place des dispositifs pédagogiques de type coopératif, n'ont pas constaté le peu de disposition des étudiant·es à y entrer et à y manifester les compétences sociales adéquates ? [...] Le système d'enseignement est à ce point dominé par des pratiques pédagogiques de type compétitif ou individualiste que les étudiant·es 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·es 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 et celles 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·es pour soutenir leur collaboration et favoriser la responsabilité de chacun·e (résultats communs, distribution de rôles, partage de ressources, etc.)**
- **Réguler ces interactions par des dispositifs d'accompagnement et d'évaluation spécifiques**
- **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 étudiant·es).**

2 Groupes et apprentissages : quelques principes

L'apprentissage en groupe est une **stratégie d'enseignement** qui vise à faire travailler des étudiant·es 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·es sont censé·es réaliser la tâche sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant·e.

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

2.1. Comment susciter la collaboration entre étudiant·es ?

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·es, appelée interdépendance positive : la réussite du groupe est étroitement liée à celle de chacun·e 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 & Johnson, 2009). Cette organisation des interactions entre étudiant·es peut toutefois faire l'objet d'une réception difficile par les étudiant·es, qui ne perçoivent pas toujours le sens de cette proposition pédagogique (Raucent, Crahay, Kruyts & Vangrunderbeeck, 2017).

Pour remédier à cette difficulté, des enseignant·es de l'**École Polytechnique de Louvain (EPL)**, des conseillers et 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 chacune 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 ou la tutrice 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·e 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·e actif·ve » 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·es 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·es sur leurs représentations et leur avis, et de confronter leurs idées.
S'il y a trop peu de participant·es, 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).

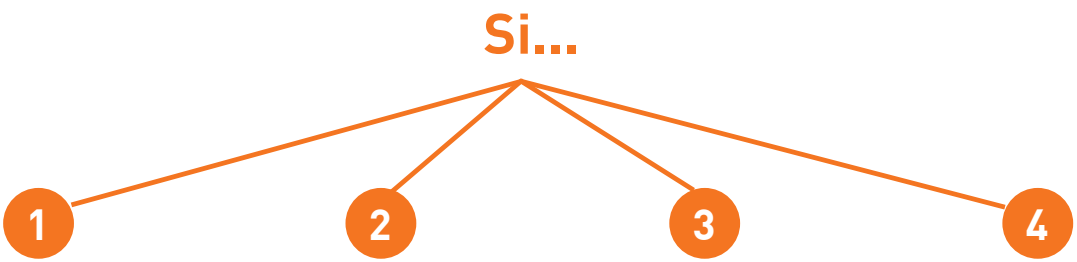


Pour soutenir l'engagement individuel des étudiant·es, l'évaluation peut porter sur une production personnelle en plus de la production collective (partie distincte du travail signée comme telle, remise annexe d'un rapport, par exemple).

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 étudiant·es 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 & Nizet, 1997).



Les interactions entre étudiant·es 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·es)

La tâche

- √ Est issue du monde réel
- √ Fait sens pour les étudiant·es
- √ 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

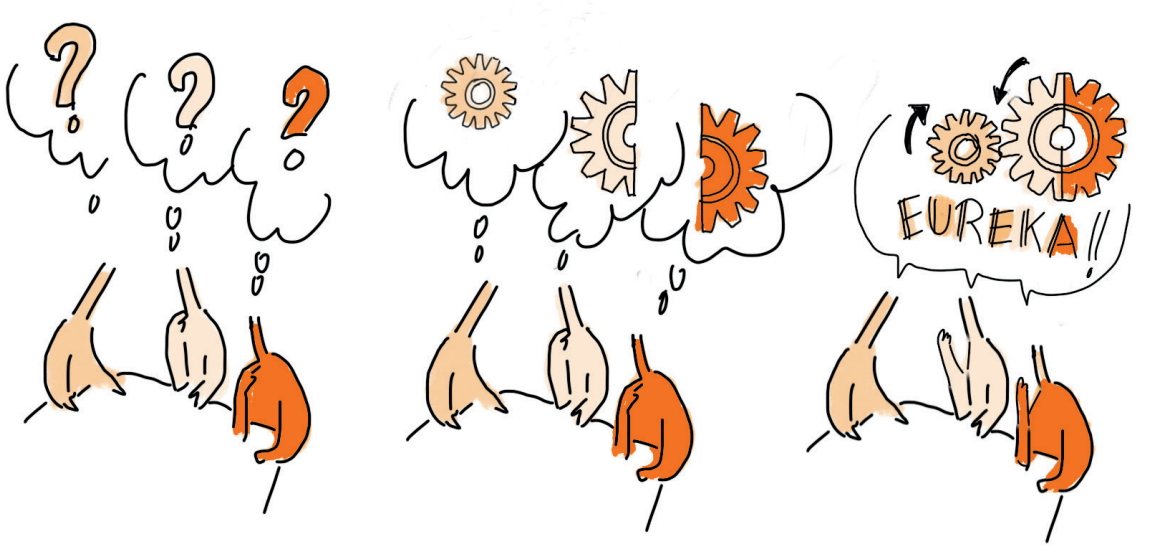
- √ Favorise la diversité sociale, culturelle, de genre et de performance académique

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 (1991) à la suite de ceux de Piaget.

Le courant de l'apprentissage coopératif américain, porté par Johnson et Johnson (1976), 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·es.**

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

- √ **structurer les interactions entre étudiant·es**
- √ **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·es 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·e 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.

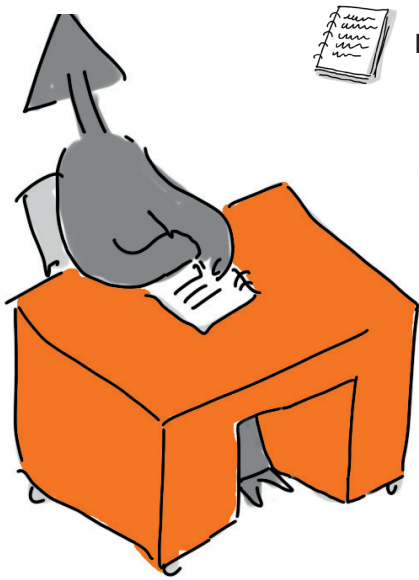
Groupe inefficace

- ✗ Le climat reflète l'indifférence, la passivité, l'ennui
- ✗ Quelques étudiant·es accaparent la parole, la discussion s'enlise, l'argumentation est faible, superficielle, peu soutenue. Les étudiant·es 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·es 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·es éprouvent peu d'intérêt mutuel pour coopérer, peu de solidarité pour s'entraider
- ✗ Les places de leader sont « réservées », les autres étudiant·es sont assujetti·es
- ✗ 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**
- **Évaluer**

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

L'enseignant·e est garant·e du cadre pédagogique ; il ou elle assure aussi les rétroactions (feed-back) 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·es

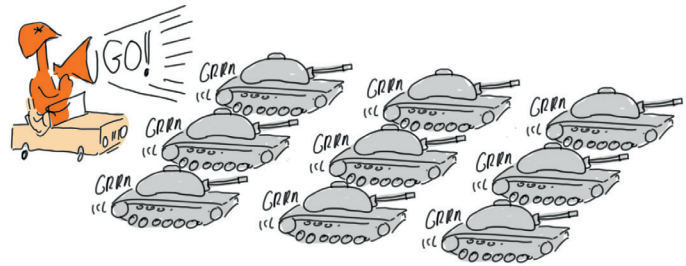
Certains groupes peuvent avoir besoin d'un accompagnement spécifique pour s'organiser en équipe, conduire un projet ou encore tenir des réunions efficaces

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·es, 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…

« Pour conscientiser les étudiant·es à l'importance de développer des compétences de collaboration, nous avons interviewé des jeunes diplômé·es sur leur lieu de travail qui témoignent du caractère crucial du travail en groupe dans leur milieu professionnel…nous avons ainsi réalisé une capsule vidéo de quelques minutes que nous projetons au premier TP.»

Deux assistants

…EN GARDANT LA DIRECTION DES OPÉRATIONS !

« 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·es 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.

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·es, réparti·es par groupe de 4 ou 5, formulent par écrit un point problématique qu'ils et elles ne sont pas parvenu·es 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
Échanges 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·es ?
- √ Quel scénario pédagogique (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·es ?



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·es et pour les étudiant·es 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, Milgrom & Romano, 2016, p. 47-55.

EXEMPLE

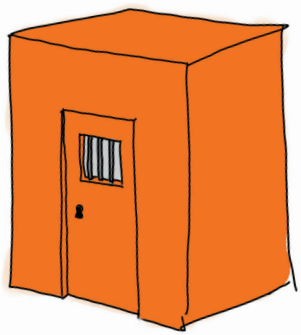
En **Faculté de bioingénieurs**, les enseignant·es de la communauté FDP2 ont développé un vademécum pour décrire le projet proposé aux étudiant·es. Cet outil précise les acquis d'apprentissage visés, les différentes étapes du projet, les ressources requises, les livrables attendus et les critères de l'évaluation.
La présentation de chaque étape du projet distingue les instructions à communiquer aux étudiant·es et celles intéressant uniquement l'équipe pédagogique.

EXEMPLES DE CRITÈRES POUR FORMER UNE ÉQUIPE D'ÉTUDIANT·ES

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

Voir **TEAM UP**, plug-in de Moodle développé à l'UCLouvain pour former facilement des groupes d'étudiant·es en sélectionnant les critères souhaités p.42





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 étudiant·es 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·es.
- Ce qui apparaît comme évident pour un·e enseignant·e qui a conçu dans le détail une activité ne l'est en effet pas toujours pour des groupes d'étudiant·e

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 Cégep de Sainte-Foy (2013-2017).

EXEMPLE

PRÉSENTATION PAR DES ENSEIGNANT·S 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·es représentant différent·es actrices et acteurs sociaux, se terminera, à la fin du quadrimestre, par la simulation d'une conférence, où chacun des actrices et acteurs présent·es 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·es 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·es.

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-équipier·ères 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 étudiant·es 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.

« Lors des moments de supervision, les étudiants d'un groupe disaient ne pas spécialement ressentir de conflits entre eux. Dans leur manière de communiquer, j'observais néanmoins qu'un coéquipier semblait jouer « cavalier seul ». J'ai alors proposé d'installer des rôles tournants (leader, barreur, gardien du temps, circulateur de parole, faiseur de point 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, Hébert & Motoi, 2010, p. 271-289.
Gestion des conflits dans les équipes d'étudiant·es.

Cégep de Sainte-Foy (2017). « La trousse de survie au travail de groupe ». Une boîte à outils à destination des étudiant·es pour prévenir les conflits qui surgissent lors d'un travail d'équipe.

4 Évaluer les apprentissages à l'issue d'un travail en groupe

L'évaluation des travaux de groupe génère souvent beaucoup de questions chez les enseignant·es. 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'étudiante…
✓… 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'un 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 Cégep 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.

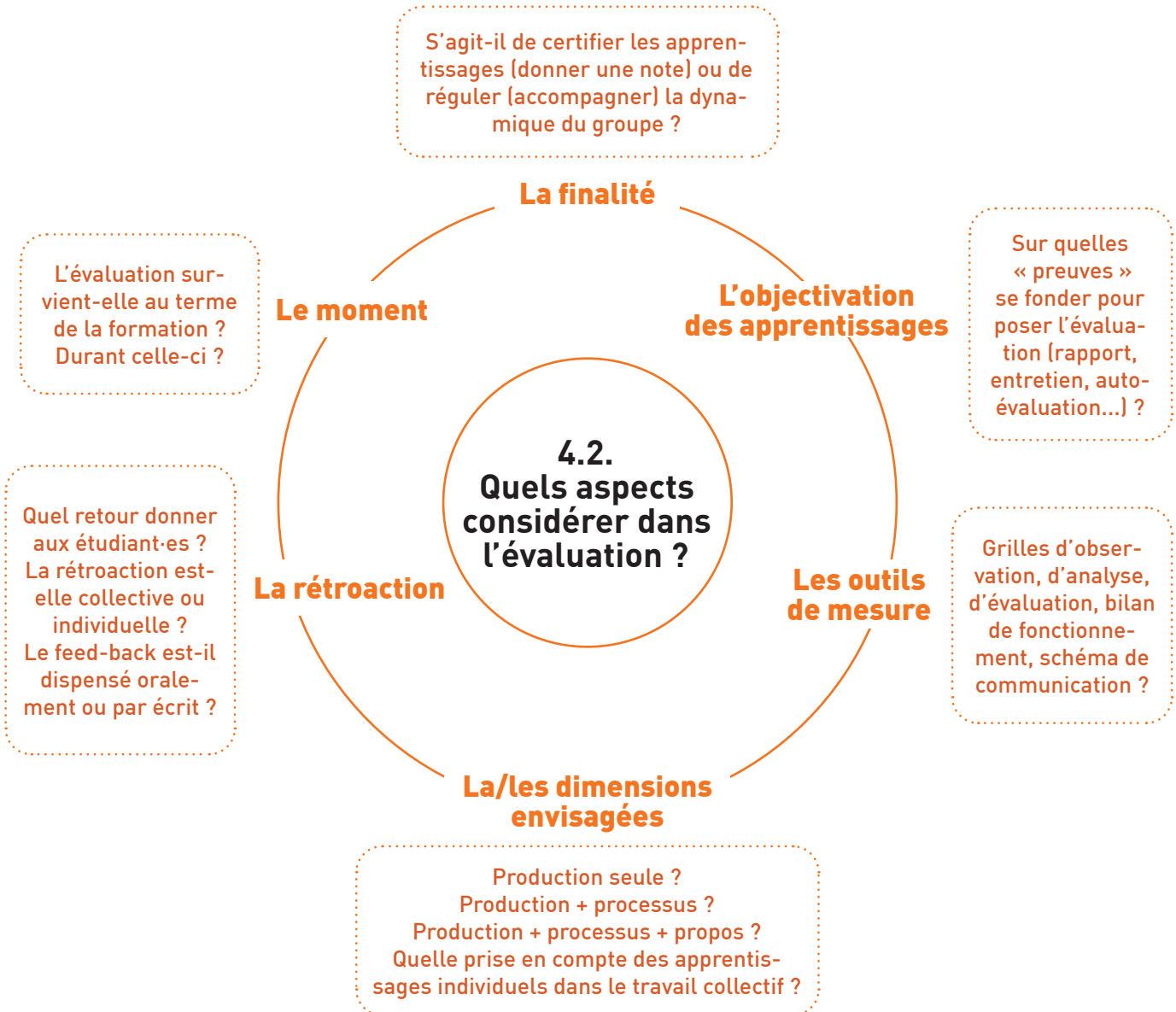
Questions soumises aux étudiant·es pour formuler leur rapport réflexif individuel :

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**
   Êtes-vous satisfait·e 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) ?

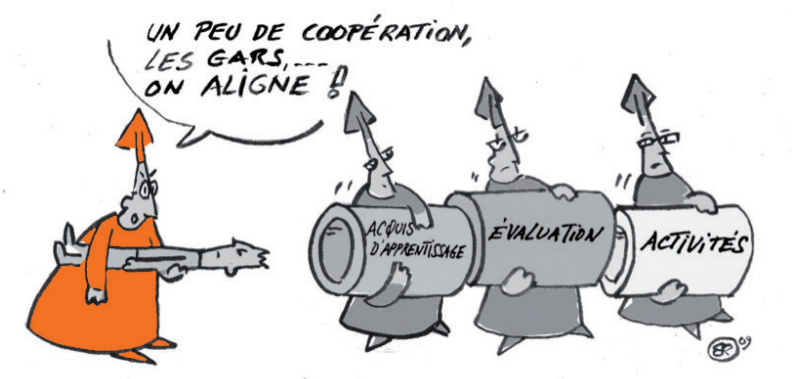
4.2. Quels aspects considérer dans l'évaluation ?



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 FEED-BACK

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·es 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 ou elle 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·elles qui se portent garant·es 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 feed-back à un étudiant·e n'est pas qu'un outil efficace, c'est aussi un outil relationnel. Les étudiant·es vont accepter la critique si elle est formulée dans une relation de confiance.**

- √ **Plus un feed-back 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

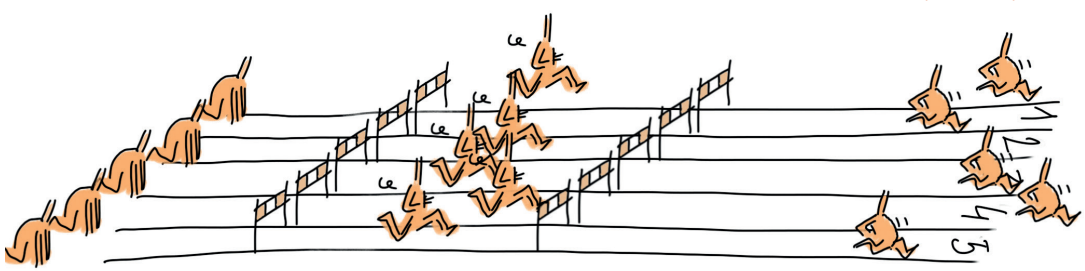
Les activités « brise-glace »
Le contrat de groupe
Composer l'équipe (Team Up)

→ Pour réguler

Le schéma de communication
Le bilan de fonctionnement
Dynamo, un outil Moodle
Un jeu de cartes pour faciliter le feed-back

→ Pour certifier

L'auto-évaluation 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·es et à favoriser leur implication dans le groupe.

EXEMPLE

Ce que nous avons en commun

- Les participant·es se mettent en équipe 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 et toutes 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.

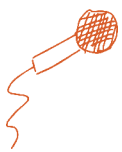


En proposant une tâche réflexive à l'issue du brise-glace, on sensibilise l'équipe à l'intérêt de réfléchir à sa bonne organisation.
Une amorce efficace pour introduire la rédaction du contrat d'équipe (voir p. 40) !

EXEMPLE

Le marshmallow challenge

- Les participant·es 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.**



« 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·es 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.
- À la fin, un moment réflexif est proposé en demandant aux étudiant·es 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.

« 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·es 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 :

UN AUTRE EXEMPLE DE CONTRAT D'ÉQUIPE.

Pour démarrer :
→ composer les équipes avec Team Up

QU'EST-CE QUE C'EST ?

TeamUp est un plug-in de Moodle développé à l'UCLouvain pour former facilement des équipes d'étudiant·es avec des critères personnalisés (genre, option, sujet du travail, disponibilités,...).

QUAND L'UTILISER ?

Au moment de la composition des groupes, TeamUp permet à l'enseignant·e de définir un questionnaire qui, proposé aux étudiant·es, les regroupera (ou les dispersera) en vertu des critères de son choix (on conseillera de ne pas dépasser trois critères).



Les atouts de Team Up

- Il facilite la mixité des groupes
- Il diminue la contestation sur la composition des groupes
- Il représente un gain de temps important

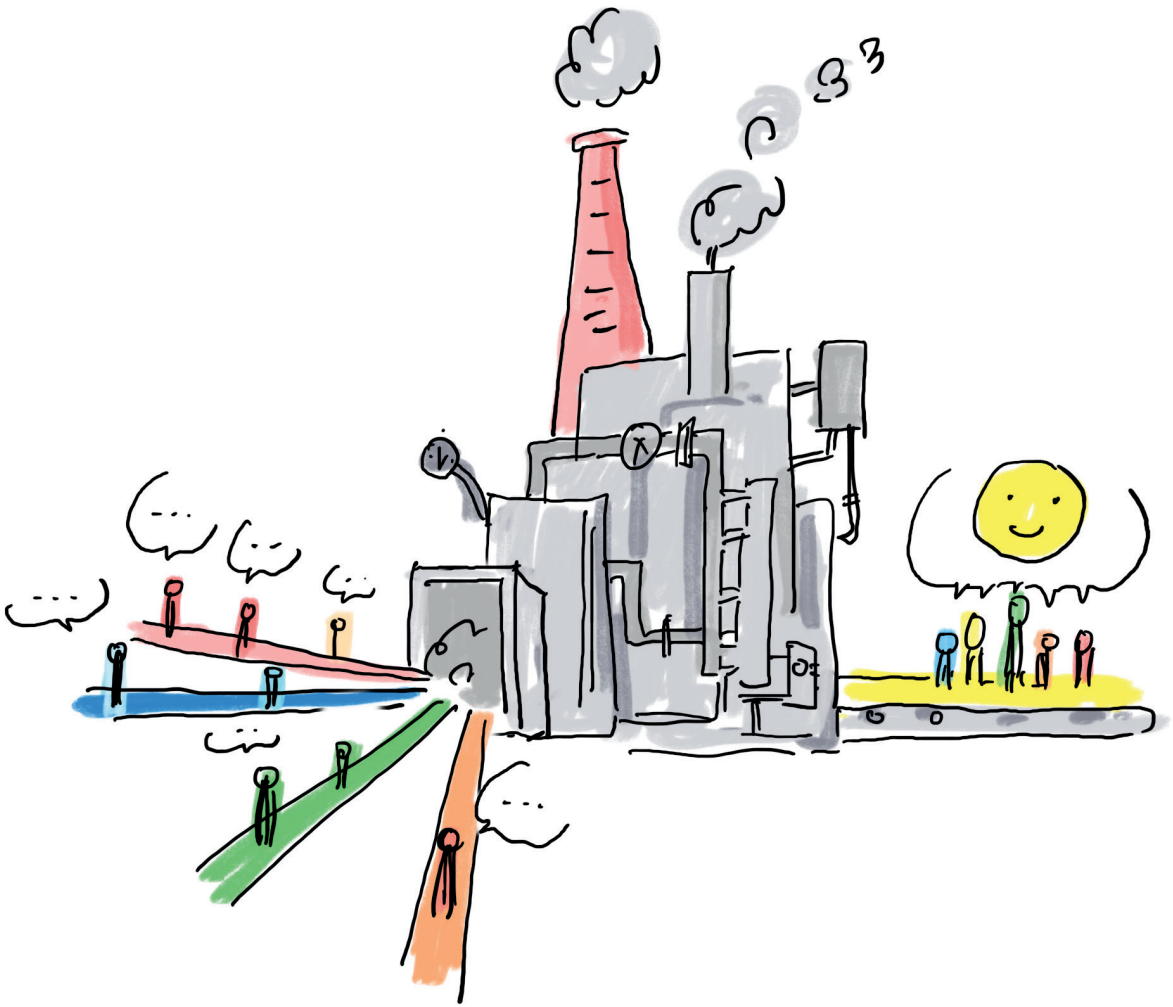
Les difficultés de Team Up

- Certain·es étudiant·es sont déstabilisé·es de ne pouvoir choisir leur groupe
- Certain·es étudiant·es contournent l'outil en se mettant d'accord au préalable
- L'outil ne traite pas les inscriptions tardives

USAGES ALTERNATIFS DE TEAM UP

- Former des groupes pour des réunions thématiques en classes dans le cadre de travaux individuels
- Exploiter Team Up pour mieux comprendre le profil d'étudiant·e·s en difficultés

Comment composer les équipes ? Consultez la page du "Manuel Moodle Enseignant" pour le paramétrage.



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 ou l'observatrice 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.



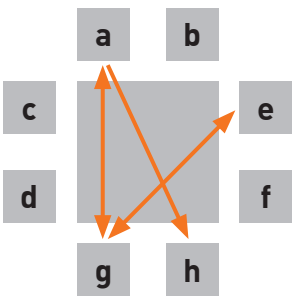
LE SCHÉMA DE COMMUNICATION

- 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·es qui ne parlent pas ou qui parlent trop...
- On propose des règles pour améliorer la situation

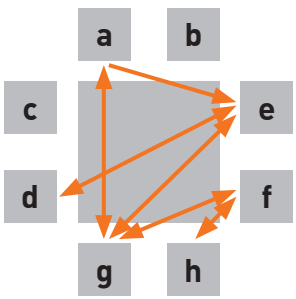
EXEMPLE

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.

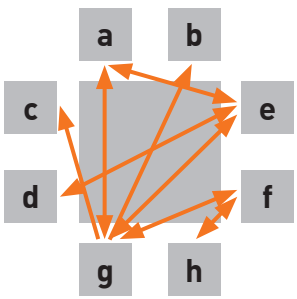
Dans les deux premières minutes



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

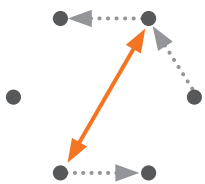
Dans ce schéma de communication, on voit que g semble un·e équipier·ère central·e dans la communication.
En revanche, b et c n'ont pas parlé et paraissent en retrait. Si cette configuration se maintient, elle pourrait refléter une situation à discuter avec les étudiant·es.



« 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.»

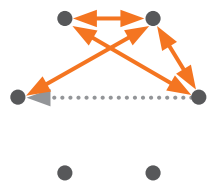
Une assistante

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



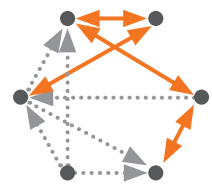
1

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



2

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



3

Le leadership focalisé
la coopération se réalise grâce à un·e ou deux leaders organisateur·rices 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·es assurent, chacun·e 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 apparaître les individus isolés, les dyades, les liens en chaîne et en étoile.

Pour réguler :
→ le bilan de fonctionnement

QU'EST-CE QUE C'EST ?

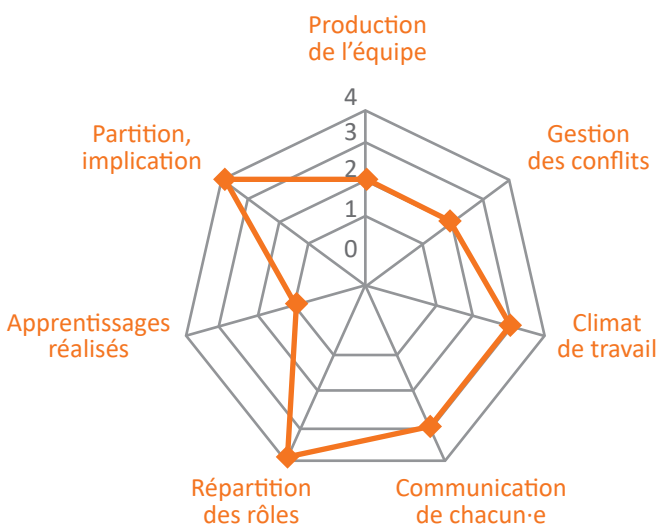
Le bilan de fonctionnement est un outil qui permet à une équipe de s'auto-évaluer de manière formative sur une liste de critères précis. Dans la mesure où l'évaluation porte sur l'équipe, cette démarche permet de faire émerger les difficultés sans cibler directement ses membres.

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·e 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



Pour réguler :
→ Dynamo, un outil Moodle

> *Le conflit est une étape inévitable, saine, voir obligée, dans la progression d'une équipe de travail.*
> (Lison & Denis, 2021)

QU'EST-CE QUE C'EST ?

Dynamo est un plug-in de Moodle développé à l'UCLouvain pour permettre à l'enseignant·e de diagnostiquer en un coup d'œil les équipes au sein desquelles la dynamique est problématique. Chaque membre d'un groupe évalue son apport et l'apport de chacun·e de ses co-équipier·ères sur une liste de critères préalablement définis. Dynamo détecte les groupes en difficultés.

QUAND L'UTILISER ?

Dynamo peut être utilisé à mi-parcours ou même plus régulièrement (en fonction de la durée du travail).

Sur base des résultats fournis, l'enseignant·e peut objectiver le degré d'engagement de chaque étudiant·e et dispose d'informations lui permettant de faire des hypothèses quant à la nature du conflit. Il ou elle peut alors rencontrer les groupes en difficulté et leur offrir un accompagnement pointu.

LES 6 CRITÈRES D'ÉVALUATION PROPOSÉS PAR DYNAMO

- **Participation :** ponctualité et respect des règles
- **Responsabilité :** accomplissement des tâches confiées
- **Contribution scientifique :** richesse et qualité des recherches
- **Contribution méthodologique :** usage des outils méthodo
- **Collaboration :** esprit d'équipe, qualité d'écoute
- **Critère additionnel au choix**

LES 5 INDICATEURS GÉNÉRÉS PAR DYNAMO

- L'implication (contribution au travail) relative aux autres
- L'assurance (concordance avec les évaluations des autres)
- La cohérence dans l'évaluation par les pairs
- La cohésion du groupe
- Le climat général (qui précise la nécessité d'intervenir)



PRINCIPALES DIFFICULTÉS RELATIONNELLES RENCONTRÉES DANS UN GROUPE

Profils individuels difficiles

- Le passager clandestin : l'étudiant·e qui se repose sur les autres
- Le preneur d'otage : l'étudiant·e qui prend le pouvoir et dirige les autres
- Le super-performant : l'étudiant·e perfectionniste qui fait le travail tout seul

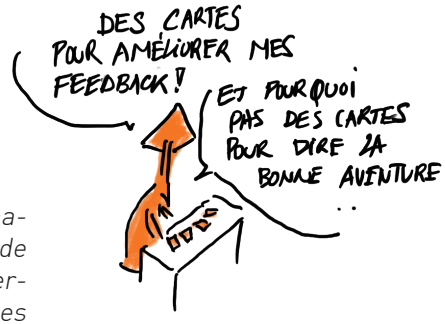
Dynamiques collectives difficiles

- Le manque de respect
- Le manque d'interactions
- Les différends interculturels
- L'ostracisme à l'égard d'un membre



Les atouts de Dynamo

- Objectiver un problème de manière externe
- Identifier le problème avant la fin du travail
- Offrir l'opportunité de dénoncer une situation injuste lorsqu'il est encore possible d'y remédier
- Fournir à l'enseignant·e une amorce pour aborder un problème
- Éviter le décrochage des étudiant·es en difficulté



Pour réguler :
→ un jeu de cartes pour faciliter le feed-back

Ce jeu de cartes a été développé depuis 2023 dans le cadre de la formation des tuteurs et tutrices du secteur des sciences et technologies de l'UCLouvain. Il s'agit d'un outil ludopédagogique pour faciliter les interventions du tuteur ou de la tutrice à l'occasion d'un travail en groupe. Les cartes feed-back y jouent un rôle particulier. Les cartes qui le composent sont structurées en deux phases :

QUESTIONNNER POUR DIAGNOSTIQUER

Lorsque l'on rencontre un groupe pour faire un bilan de fonctionnement ou suite à une difficulté révélée par Dynamo, la première étape est de questionner le groupe. Ce questionnement peut se réaliser dans trois champs d'intervention : la matière, la démarche ou la dynamique de groupe. Ces trois champs offrent une structure claire pour analyser une situation et orienter les interventions de celui ou celle qui accompagne un groupe.



Matière
« Quels concepts avez-vous mobilisé ? »
« Quels sont les éléments que vous ne comprenez pas ? »
« Jusqu'où avez-vous compris ? » ...

Démarche
« Où en êtes-vous ? »
« Par quelles étapes êtes-vous passé·es pour arriver à ce résultat ? »
« Quelles ont été les difficultés rencontrées ? » ...

Dynamique
« Quel est le sens de vous faire travailler ensemble ? »
« De quoi avez-vous besoin pour vous organiser ? »
« Comment allez-vous partager vos idées ?
« Qui fait quoi ? »

PROPOSER UN FEED-BACK POUR FAIRE AVANCER

Le jeu de cartes propose d'organiser le feed-back en une séquence de cinq étapes :

- **L'auto-évaluation** : inviter le groupe à réaliser une première évaluation de sa propre performance ou de ses actions. *Ex. : « Quelles sont les difficultés que vous rencontrez actuellement ? »*
- **L'observation** : partager ensuite ses observations objectives sur la situation ou le travail réalisé. *Ex. : « Je vois que la première partie du travail n'a pas été rendue. »*
- **L'hypothèse** : proposer des hypothèses pour analyser ce qui a été observé et en comprendre les causes possibles. *Ex. : « J'en déduis que quelque chose a posé problème. »*
- **Les pistes de régulation** : identifier et co-construire des pistes concrètes et des actions spécifiques qui permettent au groupe de s'ajuster, de se réguler. *Ex. : « Je vous conseille de réfléchir à une autre manière d'organiser votre travail (pistes). »*, *« Comment pourriez-vous vous y prendre (autorégulation) ? »*
- **L'engagement** : le groupe s'engage en définissant les actions qu'il compte mettre en place à la suite à la discussion.



Lien vers la page OER pour télécharger les cartes et les consignes d'animation

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·es (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·es
- √ pour permettre à la note de refléter plus justement les contributions de chacun·e
- √ 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 !

Équilibrer note individuelle et note de groupe

Faire reposer une partie de la note finale sur une évaluation individuelle est souvent apprécié par les étudiant·es qui souhaitent compléter les apports du travail de groupe par un approfondissement personnel, que ce soit sur le plan du contenu disciplinaire ou sur un investissement dans la dynamique du groupe.

Utilisation de Dynamo pour certifier la compétence à travailler en groupe

QU'EST-CE QUE C'EST ?

Le plug-in Dynamo permet de calculer une note individuelle en pondérant la note du groupe par l'indicateur d'implication relative. Il est essentiel que cette modalité soit annoncée dès le départ.
Une fois que les étudiant·es ont rempli l'évaluation sur chacun des indicateurs proposés, Dynamo génère une vue d'ensemble permettant à l'enseignant·e de diagnostiquer en un coup d'œil les groupes en difficulté et les dimensions de la collaboration à prendre en charge.

QUAND L'UTILISER ?

Il est conseillé d'utiliser Dynamo dans une visée certificative uniquement

- s'il a déjà fait l'objet (à mi-parcours par exemple) d'un usage à visée formative
- si le groupe a pu bénéficier d'un feedback lui permettant de s'améliorer.

	Répondu	Implication	Assurance	Cohérence	Cohésion	Appréciations	Climat	
Groupe 1								1
Groupe 6								2
Groupe 7								3
Groupe 3								4
Groupe 2								5
Groupe 4								6
Groupe 5								7

Comment pondérer la note ? Consultez la page du « Manuel Moodle Enseignant » pour le paramétrage.

Article de validation de l'indicateur d'implication relative.

CE QUE PENSENT LES ÉTUDIANT·ES

Les retours d'expériences ont révélé un taux de satisfaction très important auprès des étudiant·es, que ce soit pour l'utilisation de l'outil Dynamo, l'évolution perçue de leurs compétences à travailler en équipe, ou encore leur sentiment de justice à l'égard de la note reçue.

Les témoignages suivants sont issus d'une enquête réalisée auprès des étudiant·es du cours LS-PED2015 en novembre 2023 et en janvier 2024 (après la remise des notes).

> Je trouve cela bien car auparavant j'ai déjà eu des travaux où des élèves ne travaillaient pas et obtenaient les mêmes points que les autres, ici ça évite cela.



> Cette manière de faire est bien plus juste que le fait d'attribuer la même note indistinctement à tous les membres du groupe. Cependant, personnellement, je ne me sens pas toujours à l'aise de mettre des notes à mes camarades et cela a été un moment inconfortable pour moi.

> Je trouve que c'est une belle initiative qui éclaire le fonctionnement du groupe et qui nous motive à mieux nous accorder dans le travail.

Pour ne pas conclure…

Nous espérons qu'en refermant ce Carnet, 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…

Ce carnet a peut-être aussi donné lieu, lors sa lecture, à plus de questions qu'il n'a apporté de réponses. Rien de plus normal ! Certains membres de la communauté FDP2 dont les travaux sont évoqués dans ce carnet « pratiquent » l'apprentissage collaboratif depuis presque vingt ans… et ils s'interrogent encore pour améliorer leurs formations ! Loin de les avoir découragés, l'accompagnement d'équipes d'étudiant·es et les questions qu'il soulève motivent au contraire leur envie de poursuivre dans cette voie. Très souvent, ces enseignant·es chevronné·es s'inscrivent d'ailleurs dans des équipes pédagogiques. Un bel isomorphisme entre leurs pratiques professionnelles et celles qu'ils et elles proposent à leurs étudiant·es !

Au moment de clore la rédaction de ce guide, nous formulons le vœu que vous puissiez vous aussi prendre autant de plaisir à recourir à cette stratégie d'enseignement que les membres de la communauté de pratique FDP2 avec lesquels nous avons eu la joie de collaborer pendant deux belles années.

Vivement prendre connaissance de vos propres expériences en matière d'accompagnement d'équipes d'étudiant·es !

Julie Lecoq et Marielle Crahay

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.
- 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). *Évaluer 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'Éducation Populaire (CIEP) http://www.ciep.be/images/BoiteAOutils/FichePedagEspeluette/F.Ped.Esper80.pdf
- 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. (1991). *The social development of the intellect*. Oxford, UK : Pergamon Press.
- 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. In B. Raucent & C. Vander Borght, *Être 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. (1976). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Monterey, CA : Brooks/Cole.
- 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
- Lison, C., & Denis, C. (2021). Chapitre 7. Travailler en équipe et gérer les conflits. In Raucent B. (Ed.), *Accompagner les étudiants : Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (p. 147-164). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2021.01.0147
- 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 Supérieur.
- Millis, B. J., & Cottell, P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- 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
- Perret-Clermont, A. N, (1979). *Intelligence building in the social interaction*. Berne: Peter Lang.
- Raucent, B., Crahay, M., Kruyts, N., & Vangrunderbeeck, P. (2017). *L'efficacité des rôles sur la facilitation de la collaboration en APP*. In Actes du IXe colloque QPES Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur (pp. 493-504).
- 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 École Polytechnique de Louvain.
- Raucent, B., & Vander Borght, C. (2006) *Être enseignant. Magister ? Metteur en scène ?* (1re éd.). Bruxelles : De Boeck.
- 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 Supérieur.
- 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., 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 Supérieur.

© Presses universitaires de Louvain, 2025
http://pul.uclouvain.be
Dépôt légal : D/2025/9964/31
ISBN : 978-2-39061-609-2
ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-39061-610-8
Imprimé en Belgique par CIACO scrl – n° d'imprimeur : 109015
www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

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

Belgique, Luxembourg et Suisse
Dod&Cie
270, rue Jacquard
41350 Vineuil, France
Tél. 33 1 83 90 16 70
info@dodcie.com

Reste du monde –
Diffusion universitaire CIACO (DUC)
Grand-Rue, 2/14
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 45 30 97
duc@ciaco.com

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 & mise en page : AIRAS - Imène Mecellem (version 2025)
Cette version a été mise à jour en 2025

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/

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·es 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'habilités 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. Lors dela mise en œuvre des travaux de groupe les questions se multiplient : Comment, par exemple, assurer une cohérence à la fois sociale et envers la tâche ? Comment tenir compte, au moment de l'évaluation d'un travail de groupe dans lequel des étudiant·es se reposeraient sur le travail de leurs pairs ? Comment initier une dynamique de groupe propice à l'apprentissage ? L'enseignant·e doit-il ou elle se préoccuper des conflits relationnels qui surgissent parfois au sein des équipes d'étudiant·es ?

Ce cahier propose quelques pistes de réponses à ces questions. Il s'appuie sur les travaux qu'une communauté d'apprentissage et de recherche a mené 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). Dans sa nouvelle édition, il présente et documente de nouveaux outils pour composer les groupes et réguler leur dynamique. Ancré dans des pratiques enseignantes de plusieurs facultés, étayé par des recherches scientifiques, ce guide vise à faciliter le travail des enseignant·es qui souhaiteraient à leur tour accompagner des équipes d'étudiant·es dans leurs formations.

i6doc.com
la librairie des documents scientifiques

109015 22 €
9 782390 616092

UCLouvain

fdp Fonds de Développement Pédagogique