



# TRAVAIL DE GROUPE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

**18 fiches-outils**  
pour penser à tout...



**FAIRE TRAVAILLER LES  
ÉTUDIANTS EN GROUPE  
EST UNE APPROCHE QUI  
DEMANDE À ÊTRE BIEN  
PRÉPARÉE.**

---

**EN PLUS DE CE GUIDE,  
VOS CONSEILLERS  
PÉDAGOGIQUES SONT  
À VOTRE DISPOSITION  
POUR VOUS  
ACCOMPAGNER TOUT AU  
LONG DU CHEMINEMENT  
NÉCESSAIRE À LA MISE  
EN ŒUVRE DE CE TYPE  
D'ACTIVITÉ.**

---

Dépôt légal D/2019/9708/1

© Institut d'Administration Scolaire  
Université de Mons – UMONS  
18, Place du Parc B-7000 Mons

## **1. REPÈRES THÉORIQUES**

---

1. UN « GROUPE » ... C'EST QUOI ?

---

2. 4, 6, 8 ÉTUDIANTS... QUELLE EST LA TAILLE IDÉALE D'UN GROUPE ?

---

3. TRAVAIL DE GROUPE : COLLABORATION OU COOPÉRATION ?

---

4. LA TRIPLE CONCORDANCE...C'EST QUOI ?

---

5. LES METTRE EN GROUPE...LA MEILLEURE DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES ?

---

6. QUELLES TYPES DE COMPÉTENCES TRAVAILLE-T-ON EN GROUPE ?

---

7. LES METTRE EN GROUPE : AVANTAGE OU INCONVÉNIENT ?

---

8. QUELLE TÂCHE JE PROPOSE À MES ÉTUDIANTS ?

---

9. QUEL EST MON RÔLE...ET CEUX DE MES ÉTUDIANTS ?

---

10. LAISSER MES ÉTUDIANTS CHOISIR LEUR GROUPE ?

---

11. QUELLES ÉTAPES POUR UN BON DÉROULEMENT ?

---

12. COMMENT GÉRER LES CONFLITS ?

---

13. COMMENT J'ORGANISE L'ESPACE DE TRAVAIL ?

---

14. ET AU NIVEAU NUMÉRIQUE, QUELS OUTILS POURRAIENT M'AIDER ?

---

15. SI ON PARLAIT D'ÉVALUATION...EN THÉORIE

---

16. ET POURQUOI PAS UNE GRILLE CRITÉRIÉE ?

---

17. ET COMMENT J'ÉVALUE MES GROUPES ?

---

18. COMMENT J'AMÉLIORE MON DISPOSITIF ?

## **2. REPÈRES PRATIQUES**

## **3. ÉVALUER LE TRAVAIL DE GROUPE**

## **4. ÉVALUER MON DISPOSITIF**



# LES FICHES

---

Fiches 1-18 // Pages 5-57

# 01

## UN « GROUPE » ...C'EST QUOI ?



### À RETENIR :

**Un groupe c'est la réunion d'au moins trois personnes interdépendantes qui concourent par la cohésion et les interactions mises en place à l'atteinte d'un but commun.**

Le monde du travail évolue sans cesse et la complexification des environnements de travail appellent, de plus en plus, à la mise en place de collaborations efficaces ainsi qu'au développement de ce que l'on nomme « l'intelligence collective » (Lenhardt et Bernard 2009).

L'intelligence des groupes de travail, selon Mack (2004), c'est aussi :

« Une capacité qui, par la combinaison et la mise en interaction de connaissances, idées, opinions, questionnements, doutes de plusieurs personnes, génère de la valeur (ou une performance ou un résultat) supérieure à ce qui serait obtenu par la simple addition des contributions (connaissances, idées, etc.) de chaque individu. ».

Pour Saint Arnaud (2002), le groupe est un système ouvert, constitué d'un champ psychosocial produit par l'interaction de trois membres ou plus, réunis en situation de face-à-face dans la recherche, la définition ou la poursuite de cibles communes; interaction de chacun des membres avec une cible commune et interaction des membres entre eux.

Jacques (2009) précise les différents attributs qui définissent le groupe de travail :

- Le partage d'un but commun
- La cohésion et les interactions
- Le sentiment d'appartenance
- L'interdépendance entre les membres

Dans un groupe de travail, chaque personne devient donc responsable de l'atteinte du but commun et demeure une ressource pour ses équipiers en contribuant à animer et à soutenir l'équipe de travail par sa motivation, sa participation, ses efforts, son expertise, son savoir, ses habiletés, ses qualités, etc...

# 02

## 4, 6, 8 ÉTUDIANTS... QUELLE EST LA TAILLE IDÉALE D'UN GROUPE ?



### À RETENIR :

**La taille du groupe dépend des objectifs que vous visez. En pédagogie, pour assurer une efficacité des apprentissages, la taille recommandée est de 5 à 6 personnes.**

La taille d'un groupe se mesure au nombre d'individus qui le composent (à partir de trois personnes minimum).

Plus la taille du groupe est importante, plus le nombre d'interactions (relations entre les individus) est possible.

### Exemples :

Dans une équipe de 4 personnes, il y a :

6	RELATIONS DE PERSONNE À PERSONNE
12	INTERACTIONS D'UNE PERSONNE À L'ÉGARD DE DUOS
4	INTERACTIONS D'UNE PERSONNE À L'ÉGARD D'UN TRIO

Pour 5 personnes, on arrive à 90 interactions possibles, pour 8 à 3025 et pour 15 à 7 141 686...

Pour favoriser le sentiment d'appartenance et faciliter la collaboration entre les membres du groupe, il est préférable que le nombre d'individus ne soit pas trop élevé. C'est pourquoi l'idéal, pour vous en tant qu'enseignant, est d'organiser un groupe de 5 ou 6 personnes. Mucchielli (1996) définit la taille optimale d'un groupe lorsque celui-ci est composé de 3 à 12 personnes avec un équilibre à 5 ou 6.

Plus le nombre d'individus augmente, plus le groupe doit mobiliser de « l'énergie d'entretien » pour assurer son fonctionnement et plus « le rythme de développement » diminue.

La taille est donc une variable qui intervient comme un seuil qui peut jouer sur le fonctionnement du groupe. On peut en déduire qu'il y a un lien direct entre la taille du groupe et la variété des approches pédagogiques possibles, voir réalisables en fonction de la situation.

C'est donc au moment où vous concevez votre programme d'enseignement qu'il est judicieux de voir, dans un premier temps, quelles approches pédagogiques permettront le mieux d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés par votre activité d'apprentissage et, dans un second temps, quelles conditions sont à réunir pour assurer la mise en œuvre efficace des approches pédagogiques préconisées.

## ? POUR ALLER PLUS LOIN

La dynamique des groupes restreints (Anzieu, Martin 2013)

Schéma de classification des groupes d'après leur taille :

- Un groupe comporte au moins 3 personnes, condition nécessaire pour que se constituent des coalitions plus ou moins durables.
  - De 3 à 5 personnes, on parle de petits groupes, généralement non structurés, et dont les activités sont le plus souvent spontanées et informelles, par exemple du type «conversation».
  - De 6 à 13 personnes, il y a constitution de groupes restreints, pourvus généralement d'un objectif et permettant aux participants des relations explicites entre eux et des perceptions réciproques ; ils sont partiellement ou totalement consacrés à la réunion-discussion.
  - De 14 à 24 personnes, on a affaire à des groupes étendus, tels que commissions de travail, des groupes pédagogiques pratiquant des méthodes actives ; ils sont difficiles à conduire, en raison de leur tendance à la subdivision.
  - De 25 à 50 personnes, on se trouve en présence de groupes larges, visant généralement la transmission des connaissances (classes scolaires), la négociation sociale (conventions collectives, accords d'entreprise), l'information réciproque ; on peut y institutionnaliser la tendance à la subdivision par des techniques telles que Phillips 66 ou Panel modifié.
  - Au-delà de 50 personnes, il s'agit d'assemblées, qui nécessitent une structure permanente (Bureau, Commissions) et l'emploi de procédures déterminées par un règlement intérieur
-

## 03

## TRAVAIL DE GROUPE : COLLABORATION OU COOPÉRATION ?



### À RETENIR :

L'organisation du travail de groupe peut prendre plusieurs formes :

- **Le travail collaboratif : tous les membres du groupe effectuent une seule tâche commune**
- **Le travail coopératif : les membres du groupe réalisent des tâches différentes**

Tout travail collectif est fondé sur le partage d'intérêts communs, un travail qui va de la coopération à la collaboration, en fonction des responsabilités individuelles engagées, des moyens utilisés pour atteindre les buts et le niveau d'interdépendance entre les individus.

Le tableau ci-dessous vous explique la différence entre travail collaboratif et coopératif. Même si un groupe peut passer d'une forme à l'autre au sein du même travail de groupe.

Travail collaboratif	Travail coopératif
<p>Une situation de travail collectif où les tâches et buts sont communs à tous les membres. Il s'agit d'un engagement mutuel des individus dans un effort coordonné pour effectuer une même tâche, résoudre ensemble un même problème. Les membres travaillent ainsi sur les mêmes points. Chaque acteur d'un projet alimente ses contributions individuelles par celles des autres</p>	<p>Il s'agit d'une organisation collective du travail dans laquelle la tâche à satisfaire est fragmentée en sous-tâches, ensuite affectée à un acteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soit selon une distribution parfaitement horizontale dans laquelle tâches et acteurs sont équivalents</li> <li>• Soit selon une logique d'attribution en fonction des compétences particulières de chacun » (Cerisier, 1999)</li> </ul> <p>Il s'agit d'une division rationalisée (négociée) d'une tâche en actions qui seront réparties (attribuées) entre acteurs agissant de façon autonome.</p> <p>Le travail coopératif est un travail de groupe hiérarchiquement organisé et planifié impliquant des délais et un partage des tâches selon une coordination précise</p>
<p>A la fin, il suffit de fusionner les contributions individuelles.</p> <p>Les apports individuels n'ont donc de sens que par leur intégration, leur fusion à tous les autres et non par leur seule juxtaposition.</p>	<p>A la fin, le travail de chacun est réuni pour créer un objet unique de travail.</p> <p>C'est la succession progressive et coordonnée des actions de chacun qui permet de remplir l'objectif fixé.</p>
<p>La responsabilité est donc ici collective et incombe au groupe en tant que totalité.</p>	<p>La responsabilité de chacun est ainsi engagée sur la seule réalisation des tâches qui leur sont propres.</p>
<p>Le travail collaboratif engage une communication régulière entre les membres du groupe et une connaissance précise de la progression de l'action collective.</p>	<p>Chaque intervenant sait ainsi ce qu'il doit faire dès le début et communique, échange ou partage des éléments uniquement pour arriver à son objectif individuel</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un groupe organisé d'acteurs oriente et négocie ses interactions collectives vers une finalité dont chacun sait qu'elle ne pourrait être atteinte par un seul acteur</li> <li>• Les membres d'une équipe développent une plus forte interactivité, plus de motivation et de confiance interpersonnelle</li> <li>• Les interactions interpersonnelles sont donc permanentes afin d'assurer une cohérence globale, condition nécessaire de l'efficacité de l'action et donc de l'atteinte de l'objectif fixé</li> <li>• Le groupe laisse à penser qu'il permet d'atteindre de meilleures performances en termes de réactivité, d'adaptation à l'inattendu ou encore d'utilisation optimisée des moyens mis à disposition.</li> </ul>	



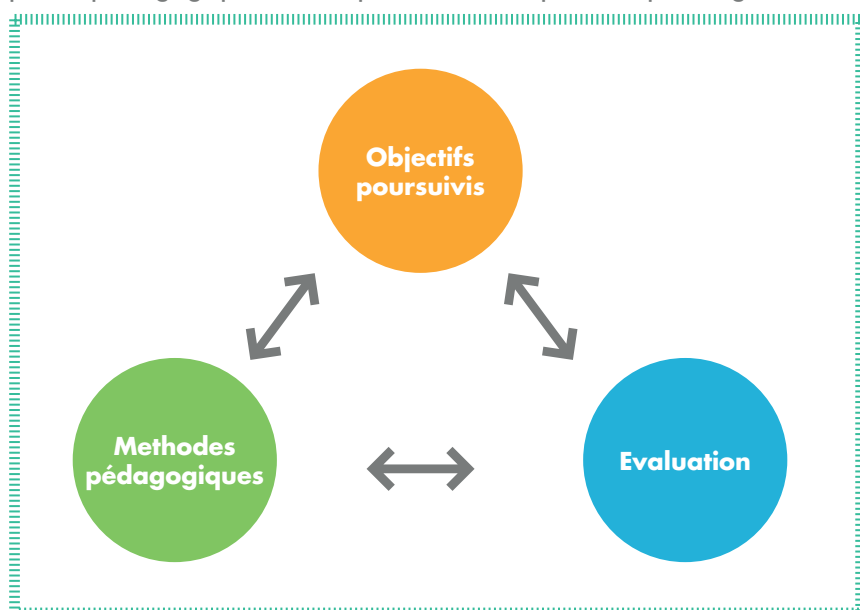
## 04

LA TRIPLE  
CONCORDANCE...  
C'EST QUOI ?

## À RETENIR :

**Une attention particulière doit être portée à la cohérence entre les objectifs visés, les méthodes d'enseignement choisies au regard de ces objectifs et aux méthodes d'évaluation qui mesurent ces objectifs visés en cohérence avec les méthodes d'enseignement mises en place.**

Pour concevoir un dispositif d'enseignement efficace, quel qu'il soit, avant de mettre les étudiants en groupe, vous réfléchissez à votre dispositif pédagogique et vous prenez en compte trois paradigmes :



Ces 3 notions « incontournables » sont les piliers d'un projet éducatif cohérent et doivent s'ordonner de façon homogène (Leclercq, 1995).

Vous définissez et ajustez les objectifs pédagogiques de l'activité d'apprentissage avec les méthodes d'enseignement envisagées et possibles, et planifiez des évaluations en rapport avec les objectifs poursuivis. Les méthodes et l'évaluation doivent également être coordonnées ; en effet, l'évaluation doit correspondre aux différentes étapes d'apprentissage rencontrées pendant l'activité d'apprentissage.

C'est Tyler (1945), dans le cadre de ses études sur la pédagogie par objectif, qui définit le concept de « la triple concordance » (qui sera ainsi nommé par D. Leclercq en 1995) et permet d'élaborer un dispositif de formation cohérent et de faire coïncider ces trois piliers.

Alors même que ce principe est simple à interpréter, il est difficile à mettre en application et il en découle une perte d'efficacité de l'acte pédagogique alors que ce n'est qu'à ces seules conditions que l'apprentissage sera porteur de sens pour les étudiants.

Il est donc primordial que vous preniez en compte l'interdépendance de ces trois piliers dès l'élaboration du cours.

## 05

## LES METTRE EN GROUPE...LA MEILLEURE DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES ?



### À RETENIR :

**Il existe de nombreuses méthodes pédagogiques. Le travail de groupe est l'une de ces méthodes qui peut être choisie si elle est la meilleure manière d'atteindre les objectifs fixés au préalable au regard des variables en jeu.**

Une méthode pédagogique est une procédure de travail qui permet de diminuer la part du hasard afin de construire des scénarios pédagogiques (Peteers, 2009). Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise méthode mais le choix de celles-ci doit être cohérent au regard :

- des compétences, des objectifs visés
- des caractéristiques des étudiants
- des ressources disponibles ou des contraintes

Tout enseignant est guidé par sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage (consciemment ou pas) (Kember et Kwan 2002). En l'absence de sensibilisation aux diverses façons d'enseigner, l'enseignant reproduit souvent ce qu'il a vécu à titre d'étudiant (Berthiaume et Daele, 2013).

Exposé magistral	Questionnement	Discussion	Projet de groupe	Projet individuel
------------------	----------------	------------	------------------	-------------------

Centré sur l'enseignant



Centré sur l'apprenant

Voici les cinq grandes catégories de méthodes d'enseignement qui permettent de réfléchir au niveau d'engagement des étudiants (Berthiaume et Daele, 2013).

Les recherches récentes montrent que les interventions pédagogiques efficaces sont nécessairement structurées à l'initiative de l'enseignant et surtout variées. Ces différentes typologies vous permettent donc de garder à l'esprit la palette de méthodes disponibles pour créer votre scénario pédagogique.

Le travail de groupe doit donc répondre à une intention pédagogique et par conséquent à la question des objectifs visés.

Dans le tableau ci-dessous, Prigent (2009) propose différentes méthodes d'enseignement liées à la discussion et au travail de groupe.

<b>Discussion et travail d'équipe</b>	<b>Séminaires</b>	Classique
		Débat
	<b>Etude de cas</b>	Méthode de Harvard
		Cas de mise en scène
		Mini-cas
		Cas incomplets (Pigors)
		Rédaction d'un cas par les élèves
	<b>Enseignement par pairs</b>	Projet
		Résolution de problèmes
		Résolution de problèmes
		Simulation
		Jeu éducatif
		Jeu de rôle
	<b>Autres</b>	Laboratoire
		Micro-enseignement
		La classe inversée
La classe renversée		

*Prigent, 2009*

## ↓ POUR ALLER PLUS LOIN...

Voici une typologie des groupes de travail selon J-P Astofli (2010). Celui-ci propose le travail en groupe au regard de divers objectifs. L'objectif choisi détermine les buts, le fonctionnement du groupe ou encore, les actions posées par l'enseignant.

Groupe de	Confrontation	Evaluation	Appropriation	Entraînement	Besoin
<b>But</b>	La confrontation d'information et de points de vue différents	L'évaluation d'une production de certains élèves par d'autres	La reformulation par les élèves avec leurs propres mots d'une notion qui vient d'être présentée	La réalisation d'exercices individuels en groupe avec le soutien des autres	L'approfondissement d'un apprentissage suite à des difficultés rencontrées
<b>Logique de fonctionnement</b>	Le conflit socio-cognitif	La communication	L'appropriation	La collaboration	La remédiation
<b>Régulation de la part de l'enseignant</b>	S'assurer que l'argumentation de chacun est prise en compte par chacun	S'assurer que chacun s'efforce de comprendre la production, fournir des critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer que la discussion porte sur l'objet du travail</li> <li>• Donner des explications nécessaires</li> </ul>	S'assurer que chacun a compris les consignes et travaille effectivement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer du caractère provisoire du groupe et de la possible mobilité des élèves</li> <li>• Créer les groupes sur base d'une évaluation formative fondée</li> </ul>
<b>Difficultés à éviter</b>	Le conflit envahit le registre affectif	Emettre des critiques non fondées ou hors de propos	Prolonger inutilement la discussion	Maintenir le caractère individuel de l'apprentissage	Remplacer des groupes de besoin par des groupes de niveaux
<b>Dérive possible</b>	La polémique	L'hallali	Le bavardage	La fusion dans le groupe	La sélection

Astofli, 2010

# 06

## QUELLES TYPES DE COMPÉTENCES TRAVAILLE-T-ON EN GROUPE ?



### À RETENIR :

Les étudiants qui travaillent en groupe développent d'une part des compétences disciplinaires et d'autre part, des compétences dites « transversales ». Il est donc intéressant d'intégrer les deux volets dans le dispositif pédagogique.

Pour Tardif (2006), une compétence est :

« Un **savoir-agir complexe**, prenant appui sur **la mobilisation et la combinaison** efficaces de variétés de **ressources internes et externes** à l'intérieur d'une **famille de situation** ».

<b>Savoir-agir</b>	Des actes, des actions, des gestes professionnels en combinaison avec des savoir-faire et des savoirs-être
<b>Complexité</b>	Toutes les situations professionnelles réelles sont « complexes ». On y fait appel à des connaissances multidisciplinaires, en fonction de conditions (budgétaires, sociales, environnementales...etc.), d'exigences (client, norme, culture...etc.)
<b>Mobilisation et combinaison</b>	Activer et mobiliser rapidement les ressources adéquates nécessaires pour agir, les combiner de manière efficace
<b>Variété de ressources internes et externes</b>	<p>Les ressources internes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les connaissances multidisciplinaires</li> <li>• Les expériences</li> <li>• Ses habiletés personnelles et relationnelles</li> </ul> <p>Les ressources externes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ressources financières</li> <li>• Outils technologiques ou informatiques</li> <li>• Réseaux de personnes</li> <li>• Réseaux d'information</li> </ul>
<b>Famille de situation</b>	Les savoirs-agir concernent un champ disciplinaire ou professionnel auquel on prépare l'étudiant. Même si certaines compétences générales sont transposables, elles n'ont pas la même signification dans les différents champs professionnels

Tardif, 2006

Cette typologie montre les différents domaines de compétences que l'on peut travailler chez les étudiants.



Prégent, 2009 ▶

Roegiers (2012) différencie une troisième catégorie d'acquis (outre les savoirs et savoir-faire) : les capacités. Elles sont transversales et n'appartiennent pas à un secteur d'activités.

La typologie des capacités selon Roegiers (2012) permet de balayer tous les champs d'action et recouvrent les différentes « compétences transversales » qui peuvent être convoquées dans le travail de groupe qui est devenu le mode de travail le plus représenté (Voir fiche 1).

Deux catégories opérationnelles :

- Les capacités méthodologiques et organisationnelles (les démarches à mettre en place pour obtenir un résultat). Trois sous-ensembles :
    - La gestion de l'information : identifier les infos, les ressources, les traiter...
    - La résolution de problème : analyser, collecter les données...
    - L'organisation : planifier son travail, organiser son travail, gérer son temps
  - Les capacités psychosociales ou encore comportementales (à composantes socio-affective, personnelle ou relationnelle). Trois sous-ensembles :
    - La gestion de soi : initiative, autonomie, sens des responsabilités, maîtrise de soi, estime de soi
    - La gestion des relations et de la collaboration : travailler en équipe et en réseau, coopérer, se positionner, s'intéresser aux autres, écouter
    - Le leadership : déléguer, communiquer, diriger une équipe, gérer le rapport à l'autorité
-

## 07

## LES METTRE EN GROUPE : AVANTAGE OU INCONVÉNIENT ?



### À RETENIR :

**Il y a de nombreux avantages à travailler en groupe mais il est important de structurer l'activité proposée aux étudiants car certains détails deviennent très vite des obstacles.**

## AVANTAGES

### Mettre ses étudiants en groupe permet entre autres :

- De développer des habiletés dans trois domaines (Peeters, 2009) :
  - Les compétences
  - Les théories de l'apprentissage : conflit socio-cognitif et traitement de problème pour la réorganisation des représentations
  - Psychologie sociale des groupes : les processus collectifs en œuvre et la gestion d'interactions favorables à l'apprentissage
- D'utiliser les ressources spécifiques des individus par la diversité des individus et de leurs compétences, le partage et la confrontation des idées et des visions sur les contenus, la création de situations qui permettent l'émergence de toutes les ressources
- De développer les compétences transversales comme l'écoute, l'empathie, le partage de tâche, le travail, la collaboration, la gestion de conflits, l'organisation de réunions, le regard critique,...
- D'augmenter la motivation face à la tâche à accomplir et aux apprentissages à réaliser
- D'entraîner à une formule de travail répandue dans notre société
- D'augmenter la responsabilisation individuelle en incitant l'apprenant à jouer un rôle précis et interchangeable au sein de l'équipe et à s'intéresser à la production de chacun des membres
- D'augmenter l'interdépendance positive pour travailler ensemble autour d'un objectif commun et de partager les ressources différentes et convergentes (Howden et Kopiec, 2000)

## INCONVÉNIENTS

Nous citerons ici quelques obstacles que vous pourriez rencontrer dans votre pratique :

- Le cadre mal défini : le but vers lequel on tend n'est pas clair et cohérent pour tous, le projet est flou et mal défini
- Le problème de durée : soit le projet proposé est trop long et donc l'enthousiasme s'essouffle et les étudiants s'investissent ailleurs, soit il est trop court et les étudiants doutent de la possibilité de réaliser le projet
- Les valeurs de fonctionnement dans le groupe sont mal harmonisées
- Les difficultés ou blocages techniques ou administratifs comme un manque d'endroits où se réunir, un membre du groupe n'est pas joignable, ...
- Le manque d'engagement ou/et la difficulté d'appropriation de la part d'un ou plusieurs étudiants du groupe

Lorsque vous déciderez de mettre vos étudiants en groupe, le simple fait d'en prendre connaissance vous permettra déjà d'en éviter certains et d'en anticiper d'autres.

---



## 08

---

**QUELLE TÂCHE  
JE PROPOSE  
À MES  
ÉTUDIANTS ?**


---




---

**À RETENIR :**


---

**Les principaux déterminants qui vont motiver l'étudiant à s'engager dans le travail sont la valeur de l'activité aux yeux de l'étudiant, la perception qu'il a de sa compétence à accomplir la tâche et la perception du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences de l'activité (R. Viau, 1994).**

Pour Prégent (2009), le choix de la tâche est capital pour stimuler vos étudiants à investir le travail de groupe. Pour lui, un bon projet intégrateur, terme qu'il définit comme étant un défi représenté par une situation problématique authentique complexe ou un travail d'équipe, devrait présenter les caractéristiques suivantes :

- Le projet représente un défi : il peut être motivant de différentes façons :
  - Il correspond à un travail que les étudiants auront à faire comme professionnels
  - Il éveille chez eux le plaisir ou la hâte d'une réalisation
  - Il propose un aspect ludique ou compétitif capable de stimuler l'émulation
  - Il lance un défi aux étudiants et promet une forme de reconnaissance morale du travail accompli
  - Il doit être présenté devant un jury ou il doit faire l'objet d'une présentation publique
  - Il expose un enjeu ou des événements d'actualité de nature environnementale, sociale, culturelle, industrielle
  - Les étudiants peuvent choisir eux-mêmes le sujet du projet ou de certaines de ses parties
- Il est réaliste : au plus la tâche est réaliste et colle avec la réalité professionnelle future des étudiants, au plus elle est intéressante pour les étudiants. Le caractère authentique de la tâche favorise leur motivation intrinsèque et augmente leur participation
- Son envergure est appropriée : La tâche ne doit ni être trop simple (elle ne mobilisera pas les étudiants) ni, trop complexe car elle les découragera. L'envergure du projet est à équilibrer en fonction de plusieurs facteurs :
  - La quantité de tâches à faire dans un échéancier prescrit
  - La taille des équipes requise pour réaliser le travail
  - Les exigences du projet et ses contraintes
- Soit vous imposez le projet soit il est choisi par les étudiants : il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. En effet, lorsque les étudiants peuvent choisir leur propre projet, ils en conçoivent une plus grande motivation. Ils se sentent plus « partie prenante » de leur projet. Par contre, parfois les étudiants sont trop ambitieux et cela peut entraîner une surcharge de travail désastreuse. Il faut donc obligatoirement que l'enseignant valide le sujet. En revanche, si vous offrez aux étudiants un seul projet à caractère ouvert (un thème général imposé mais qui exige une solution originale de la part de chaque équipe), vous risquez moins de connaître des difficultés de parcours.

## 09

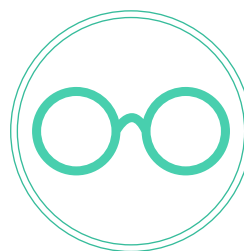
## QUEL EST MON RÔLE...ET CEUX DE MES ÉTUDIANTS ?



### À RETENIR :

**L'enseignant devient un ingénieur de formation, il crée un environnement permettant le développement des compétences. Il devient le médiateur entre les étudiants et le savoir.**

**Les étudiants sont amenés à connaître au préalable leur (s) rôle(s) afin de pouvoir s'engager dans l'activité.**



## ENSEIGNANT

Dans un travail de groupe, votre rôle n'est pas exactement le même que dans d'autres méthodes pédagogiques. Ici votre rôle est de :

### Planifier le projet :

- Vous devez avoir clairement défini les objectifs d'apprentissage en amont de la séance, vous savez donc ce que vous voulez atteindre avec vos étudiants. Vous ne maîtrisez pas encore totalement le chemin que vont prendre vos étudiants pour arriver aux objectifs et cela peut vous déstabiliser quelque peu mais c'est normal
- En prévision des éventuels blocages, lors de la préparation des séances, vous pouvez réfléchir aux réactions, incompréhensions et difficultés éventuelles que pourraient rencontrer vos étudiants
- Vous pouvez également prévoir les ressources qui seront nécessaires aux étudiants

### Encadrer le projet :

Vous devez alors changer de posture : vous n'êtes plus celui qui transmet des connaissances de manière transmissive mais celui qui aide les étudiants à les construire. Pendant cette phase de travail, « en aucun cas, vous n'apportez de réponses toutes faites, ne tranchez, ni ne jugez en acceptant certaines propositions des élèves et en en disqualifiant d'autres » (Dumas-Carré et Goffard, 1997). Vous prenez une posture d'accompagnateur.

### Evaluer le projet :

Votre rôle change encore : vous amenez les étudiants à proposer une synthèse et vous prévoyez l'évaluation (voir fiche 14). Vous avez alors un rôle de garant du savoir, rôle nécessaire pour que les étudiants progressent.



## ETUDIANTS

Dans un travail de groupe, le rôle de chacun des membres est important à définir et à décider en début de projet. En effet, chaque membre est responsable de l'atteinte d'un but commun et doit participer efficacement et activement à la réalisation de la tâche commune pour l'atteinte de la cible commune (Alaoui, Laferrière et Meloche, 1995). Les membres de l'équipe gardent donc à l'esprit que la qualité d'un travail réalisé par une équipe dépend, entre autres choses, de la qualité du travail réalisé individuellement par chaque membre.

Plusieurs rôles sont à prendre par les membres du groupe, certains plus importants que d'autres. Nous vous proposons ci-dessous différents rôles possibles, à vous de choisir ceux qui conviennent le mieux en fonction de vos objectifs.

### L'animateur

L'animateur anime les rencontres et les discussions tout en présentant l'objectif de la réunion ou/et du travail à accomplir. Il crée un climat où tous sont invités à participer, il aide les membres de l'équipe à s'organiser, il veille à ce que tous les membres de l'équipe aient la parole, il prend des notes et synthétise. Il est également un moteur dans l'équipe, il pousse tout le monde à s'exprimer tout en participant aux discussions.

### Le secrétaire

Le secrétaire prend des notes sur ce qui a été dit pendant les rencontres et il s'assure de les distribuer aux membres de l'équipe. Il résume et fait des synthèses et sauvegarde le matériel et les documents nécessaires à la réalisation du travail.

Toutes ces tâches ne doivent pas l'empêcher de participer activement à la discussion.

### Le gestionnaire du temps

Le gestionnaire du temps gère le temps des rencontres, il s'assure que le travail est en progression et que l'équipe n'accumule pas de retard. Si c'est le cas, il en informe l'équipe.

### Le porte-parole

Le porte-parole représente les membres de l'équipe, il communique les résultats au professeur, il établit des contacts avec les experts ou personnes ressources si nécessaire.

Les rôles explicités ci-dessus peuvent exister tous ou en partie, ils peuvent aussi « tourner » en fonction des réunions (2 réunions avec un étudiant comme animateur, 2 réunions avec un autre, etc...). Dans tous les cas, il est de la responsabilité de tous les membres du groupe de :

- Comprendre les objectifs à atteindre et le travail à effectuer
- Investir du temps et de l'énergie
- Recueillir et traiter les données
- Synthétiser les informations
- S'assurer que le produit fini prend forme
- Respecter les échéanciers.

## ↓ POUR ALLER PLUS LOIN ...

### Différence entre leadership et direction d'équipe :

Les deux postes centraux dans un groupe sont celui de l'animateur et du secrétaire. Par contre, le leadership, est une composante importante qui entre en jeu dans le fonctionnement du groupe et qui ne doit pas être négligé.

Ne pas confondre (Collerette 1991) :

Direction de l'équipe	Leadership de l'équipe
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La notion d'autorité a un caractère formel et une dimension légitime</li> <li>• En milieu d'apprentissage, l'autorité découle avant tout d'un consensus social étendu dans le système du droit d'un individu de voir sa volonté avoir préséance sur celle d'un autre en vertu de son rôle et de son poste</li> <li>• La personne qui détient ce droit peut prendre des décisions, donner des directives, obliger ou empêcher</li> <li>• L'animateur de l'équipe détient temporairement un pouvoir qu'il gardera ou pas en fonction du comportement qu'il aura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité d'influencer les autres sans avoir à recourir à l'autorité</li> <li>• Dans le travail de groupe, c'est celui qui a la capacité d'aider le groupe à se définir et à atteindre la cible commune</li> <li>• Il est inhérent au dynamisme de l'équipe, aux circonstances ou au groupe auquel appartient l'individu</li> <li>• C'est davantage un phénomène qui émerge du groupe, un rôle plutôt attribué que confié</li> </ul>

*Collerette, 1991*

Il n'y a pas forcément un seul leader au sein d'une équipe, il peut être distribué entre les coéquipiers, ou encore concentré autour d'un petit groupe de personnes en situations de conflit.

# 10

## LAISSER MES ÉTUDIANTS CHOISIR LEUR GROUPE ?



### À RETENIR :

**Il n'y a pas de bon ou mauvais choix, tout dépend des objectifs que vous voulez développer.**

**Par exemple, lorsque vos objectifs sont entre autres, des objectifs de développement personnel et social, il sera préférable que chaque étudiant fasse équipe avec des personnes qu'il ne connaît pas ou peu.**

Lorsqu'il faut mettre des étudiants en groupe, la question qui se pose rapidement c'est : « oui mais comment ? » De manière hétérogène, homogène, par affinités, ... ?

Prégent (2009) met en avant les avantages et les inconvénients de deux modalités différentes de formation d'équipe :

- Soit les étudiants vont préférer les équipes naturelles avec des coéquipiers qu'ils connaissent déjà et qu'ils peuvent facilement rencontrer. Cette modalité profite d'une énergie de solidarité intrinsèque que l'équipe peut rapidement mettre à profit mais elle a le désavantage de prendre le risque que les membres du groupe se cantonnent à leur rôle « habituel » et à solliciter des compétences qu'ils ont déjà acquises.
- Soit les enseignants imposent un mode stratégique de formation des équipes (choix au hasard, par pairage, homogènes, hétérogènes, ...).

Selon Clouzot et Bloch (2001), il y a des avantages pour tous les types de choix. Ils nous présentent ci-dessous un tableau mettant en exergue les points d'importance pour la formation des groupes de manière hétérogène versus homogène.

Equipe Homogène	Equipe Hétérogène
Les apprenants ont + /- le même niveau de connaissance, compétences, motivation Ils font ensemble la même chose, réalisent la même production, même si le vécu antérieur diffère	Equipe instable, au bord de la rupture. Difficile à vivre pour les membres, même si elle est propice à certains apprentissages (focus groupe, formation professionnelle, stage)
Energie puissante, concentrée et pousse chacun à participer à l'unisson	Energie puissante mais diversifiée et parfois chaotique
La puissance de ce type d'équipe est un accélérateur d'apprentissage qui repose sur l'émulation et la cohésion	L'équipe qui survit aux différences est capable de tourner son regard de l'extérieur vers l'intérieur et d'apprendre à résoudre des conflits
Le rôle du centre (leader) gère la contrainte d'être en groupe (maintien de la discipline et évitement de conflits) en normalisant les comportements	Le rôle de l'accompagnant est de faire émerger ces différences et d'aider le groupe à respecter les différences
Relation plutôt fusionnelle où la différence est réduite, créant ainsi un sentiment de sécurité et de dépassement sur l'individu « puisque les autres le font pourquoi pas moi »	Les différences s'expriment et mettent en évidence les tensions ou frictions que l'équipe peut décider de résoudre ou d'accepter comme atout
Le phénomène d'exclusion est présent lorsqu'un apprenant n'est pas d'égale compétence ou s'il refuse les contraintes collectives	Les frictions ou différences peuvent se transformer en une reconnaissance de ses propres difficultés afin d'accepter celles des autres et de faire avancer l'équipe
Plus approprié pour une tâche concrète et les apprentissages initiaux demandant réflexion et non action	L'engagement personnel est essentiel pour dépasser incertitudes et insécurités pour ce type d'équipe
Les apprenants plus avancés dans leur individualisation n'ont plus besoin de ce type d'équipe, ils s'en servent comme appui	Les contraintes du travail en équipe pour les dépasser nécessitent analyse, partage et régulation
<p><b>L'équipe homogène emprunte certaines caractéristiques au type hétérogène :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'apprenant s'individualise et reste conscient et respectueux de tout ce qui l'unit aux coéquipiers et de ce que lui apporte l'équipe. L'équipe tend donc vers l'acceptation des différences</li> <li>• L'apprenant apprend à analyser ses comportements et attitudes qu'il donnait à voir et ceux perçus par les autres</li> <li>• Les changements produits par des prises de conscience personnelle peuvent faire évoluer le groupe. L'équipe hétéro tend vers la cohésion</li> </ul>	

*Bloch et Clouzot, 2001*

# 11

## QUELLES ÉTAPES POUR UN BON DÉROULEMENT ?



### À RETENIR :

**La communication est un facteur essentiel dans le bon fonctionnement d'un groupe. Il est impératif de se mettre d'accord sur les règles de communication tout comme les règles de bon fonctionnement avant de commencer le travail.**

## 7 ÉTAPES DE LA PREMIÈRE RENCONTRE

Le groupe devient réellement une équipe de travail que lorsque certaines conditions, qui concernent la détermination des règles et des méthodes de travail, seront réalisées.

Nous vous proposons dans cette fiche 7 étapes de la première rencontre.

### 1. SE PRÉSENTER

- Nommer un animateur par intérim (jusqu'à ce que les rôles soient attribués)
- Nommer un secrétaire par intérim (jusqu'à ce que les rôles soient attribués)
- Faire un tour de table pour que chacun se présente : le nom et toutes les informations pertinentes au regard du travail à accomplir

### 2. CLARIFIER

Clarifier et cerner la cible et la tâche communes : faire un tour de table pour que chacun exprime sa perception du travail à effectuer en fonction des objectifs, des consignes mais aussi des restrictions et limites imposées. Ensuite, tenter de réaliser une définition du travail à réaliser. Chaque membre doit donc participer activement à la définition des buts à atteindre ou de la cible fixée.

### 3. PLANIFIER

La planification du travail :

- Faire une liste des étapes requises pour la réalisation du travail
- Décrire chaque étape du travail en regard des tâches spécifiques (démarches, déplacements, recherches, lectures, rédaction, réflexion, etc.) qu'exige sa réalisation
- Estimer les ressources humaines et matérielles (outil ou équipement, habiletés ou expériences des membres, relations, etc.) dont dispose actuellement l'équipe, au moyen de ses membres, pour la réalisation de chacune des étapes du travail
- Identifier les difficultés éventuelles à surmonter et la quantité d'efforts à consentir aux tâches spécifiques pour la réalisation de chaque étape du travail en fonction des ressources disponibles et des ressources manquantes de l'équipe

- Pondérer la quantité de temps à consentir à la réalisation de chacune des étapes, les unes par rapport aux autres, en fonction des éléments énumérés précédemment
- Répartir le temps dont on dispose pour la réalisation du travail en regard du temps requis pour l'exécution de chacune des étapes du travail
- Établir un calendrier des rencontres ; fixer la date et l'heure des rencontres de travail. Premièrement un calendrier provisoire avec au départ des séances plus rapprochées
- Prévoir le lieu des rencontres

### **Des pièges à éviter lors de la planification du travail**

- Éviter de négliger la planification du travail et d'aborder sa réalisation avec une attitude « on a tout le temps »
- Éviter de prévoir un échéancier qui s'étale jusqu'à la date de remise du travail ; il est toujours plus prudent de garder une période de sursis au cas où un imprévu surviendrait et retarderait dans le temps la réalisation des étapes suivantes du travail
- Éviter de prévoir des rencontres trop rapprochées les unes des autres dans le temps ; les membres doivent avoir tout le temps nécessaire pour préparer adéquatement chaque rencontre. Mais prévoir une fréquence régulière afin de garder une coordination des idées et actions

## **4. ATTRIBUTION DES RÔLES** (voir fiche 9)

---

## **5. SYNTHÉTISER CETTE PREMIÈRE RENCONTRE**

---

## **6. COMPTE RENDU**

---

## **7. RAPPEL DE LA PROCHAINE DATE DE RÉUNION**

---



## LES RENCONTRES SUIVANTES :

- Elles sont planifiées à l'avance
- Un ordre du jour est déterminé pour chaque rencontre
- L'ordre du jour est respecté (le temps passe très vite)
- Un membre résume après chaque point afin de faciliter la progression. Ça permet de construire la toile qui va permettre de rechercher ensemble une solution qui intègre tous les points de vues
- L'animateur demande aux membres de préciser, à la fin d'une réunion, les éléments qui constitueront l'ordre du jour suivant
- Evaluer après chaque réunion, deux volets :
  - L'évaluation de l'avancement des travaux en regard de la cible et de la tâche communes
  - L'évaluation du rendement et de la satisfaction des membres de l'équipe.

## LES DERNIÈRES RENCONTRES

### La dernière étape avant de rendre la production :

- Vérifier régulièrement les directives initiales
- Relire plusieurs fois les ébauches finales
- Déterminer le format du document
- Rédiger des phrases ou des paragraphes de transition
- Rédiger, à la fin, l'introduction et la conclusion en équipe

## Les règles et les conseils de bon fonctionnement :

### Travail et préparation

- Chacun prépare la rencontre suivante à l'aide de l'ordre du jour établi à la dernière réunion
- Chacun réfléchit aux points de discussion dont il sera question à la prochaine réunion et identifie des éléments qu'il pourra soumettre aux autres lors de la prochaine rencontre
- Chaque membre de l'équipe veille à ce que les autres membres participent activement à la tâche
- Chacun assume ses responsabilités au sein de l'équipe, fait son travail correctement et à temps

### Participation

Chaque membre a la responsabilité de :

- Participer activement à toutes les réunions
- Éviter les conflits de nature personnelle
- Avoir une attitude professionnelle durant les réunions
- Avoir l'esprit ouvert et se concentrer sur le travail à accomplir
- Résister à la procrastination. Viser l'efficacité dans les réunions et éviter de perdre du temps
- Fixer des petites règles à dès le départ au sein du groupe pour assurer une participation de tous :
  - Comment gérer l'absentéisme ?
  - Comment gérer le retard aux réunions ?
  - Comment distribue-t-on la parole ?
  - Comment règle-t-on les conflits ?
  - Comment se prennent les décisions ? A l'unanimité, à la majorité, au consensus?
  - Que faire si quelqu'un ne remplit pas sa tâche ?

## La communication dans le groupe

- Choisir un ou des moyens de communication. Que ce soit par courriel, téléphone ou rencontres en personne, les coordonnées de chaque membre seront échangés et mise à disposition de tous
- Les membres doivent s'écouter et se comprendre, chacun doit s'exprimer librement sur deux volets :
  - Les informations qui concernent la tâche à réaliser, les objectifs poursuivis : progrès, évolution, suggestions, réserves, malentendus, ...
  - Les informations qui concernent les sentiments qui animent les membres de l'équipe : mésentente, conflit, tensions, ...
- Si ces informations ne circulent pas, les conflits apparaîtront à un moment
- Des habiletés plus spécifiques sont à mettre en œuvre pour l'expression des informations liées aux sentiments :
  - Comprendre ce qui se passe dans le groupe
  - Être capable d'analyser les sentiments en tant qu'individu et membre d'une équipe
  - Être capable d'exprimer de façon constructive des remarques, des pistes nouvelles ou des critiques qui s'adressent à des membres de l'équipe

# 12

## COMMENT GÉRER LES CONFLITS ?



### À RETENIR :

**Intervenir et être certains que l'ensemble de l'équipe ait conscience du problème et attendre un engagement de chacun. Toujours agir délicatement**

**Il ne sera pas toujours pertinent d'aborder les conflits en groupe**

**Si la résolution de conflit n'a rien donné, dans ce cas, casser l'équipe et proposer un travail individuel**

Qui dit groupe dit parfois conflits. Nous vous proposons quelques pistes pour vous aider à les résoudre en intervenant directement au sein du groupe qui pose problème ou en les proposant au groupe qui les suivra en toute autonomie.

### **Tout d'abord, lors de la résolution de conflit, il faut éviter à tous prix de :**

- Vouloir convaincre une personne d'adopter des valeurs différentes des siennes
- Juger une personne car elle a des valeurs différentes
- Ligner des membres de l'équipe contre les personnes qui nous opposent dans un conflit.
- Juger négativement les personnes qui adoptent un point de vue différent du nôtre
- Considérer le conflit comme une querelle entre individus mais plutôt comme une occasion pour le groupe de prendre des décisions et de faire grandir l'équipe.

Ensuite, six étapes vous sont proposées pour résoudre le conflit (Raucent 2010) :

Etapes	Actions	Questions
<b>Prendre la responsabilité</b>	Lors de réactions de stress, un membre de l'équipe peut prendre la responsabilité d'aviser rapidement et directement les membres de l'équipe, ou l'enseignant, qu'il y a un problème commun à résoudre ensemble	Qu'est-ce qui me préoccupe ? Qu'est-ce que je veux ?
<b>Choisir</b>	Déterminer ensemble un moment et un lieu convenables pour en discuter. Disposer de suffisamment de temps	Qui ? Quand ? Combien de temps ? Où ?
<b>S'entendre sur la nature du conflit</b>	Préciser ensemble ce qui pose problème : <ul style="list-style-type: none"> <li>• En mentionnant ce qui ne va pas, ce qui dérange, etc.</li> <li>• En s'ouvrant au point de vue des autres</li> <li>• En nommant les sentiments ressentis et l'expérience vécue (parler en son nom et utiliser le « JE », la rétroaction et la reformulation, techniques fort utiles)</li> </ul>	Pour chacun, qu'est-ce qui pose problème ? Quelles en sont les causes et les conséquences ?
<b>Imaginer les solutions possibles</b>	Remue-méninges pour inventorier ensemble les solutions possibles : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaborer un large éventail de solutions possibles</li> <li>• Déterminer les solutions acceptables</li> <li>• Oser être créatif dans les alternatives suggérées et tenir compte des avantages et des désavantages de chacune</li> <li>• Placer les solutions dans l'ordre en commençant par la moins pratique vers celle qui est souhaitée pour l'équipe</li> <li>• Examiner celles qui ont des points en commun</li> </ul>	Quelles sont les solutions, même celles qui semblent pour le moment, inapplicables ? Quelles sont celles qui ont un ou des points communs ?
<b>Décider et planifier l'application</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décider ensemble de la ou des solutions à adopter</li> <li>• Choisir la solution qui permet de régler l'ensemble des aspects du problème et qui convient à la majorité</li> <li>• Rédiger ou modifier le contrat qui indique explicitement ce qui est attendu de chacun</li> <li>• Déterminer une date pour évaluer la solution choisie</li> </ul>	Quelles sont les solutions qui nous rassemblent ? Comment appliquer la solution ? Qui fait quoi, quand et comment ?
<b>Appliquer</b>	Agir en co-équipiers responsables : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Appliquer la solution choisie</li> <li>• Évaluer le résultat et le degré de satisfaction de l'équipe</li> <li>• Reconsidérer le problème à la lumière des résultats</li> <li>• Se féliciter pour les efforts et des résultats obtenus</li> </ul>	Est-ce que cela a été efficace ? Sommes-nous satisfaits ? Peut-on améliorer davantage ?

 **POUR ALLER PLUS LOIN ...**

Type de conflit	Définition	Conséquences
<b>Conflit de besoin</b>	Ils sont liés aux besoins contradictoires, incompatibles irréconciliables entre les membres de l'équipe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réduction de la participation active des membres</li> <li>• Difficulté à définir la cible commune frustrations de part et d'autre</li> <li>• Sentiment de ne pas être à sa place</li> <li>• Manque de motivation</li> </ul>
<b>Conflit de valeurs</b>	Une personne peut se comporter suivant ce qu'elle croit vrai et demander aux autres d'agir d'après ses propres valeurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polarisation des valeurs, des croyances, de données culturelles, des opinions</li> <li>• Interférence dans le processus de communication</li> <li>• Existence de malentendus</li> <li>• Sentiment d'isolement ou d'exclusion</li> <li>• Manque de cohérence entre les valeurs et les comportements</li> </ul>
<b>Conflit d'intérêts</b>	Menace d'un avantage d'un privilège auquel on tient.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absence d'équité entre les membres</li> <li>• Tentative pour profiter des autres</li> <li>• Manque d'authenticité, de communication et malhonnêteté</li> <li>• Absence de cible commune et certains membres se soucient plus de leurs besoins personnels que ceux de l'équipe</li> <li>• Jeu de cache-cache et faire-semblant que l'on travaille en équipe</li> </ul>
<b>Conflit de pouvoir</b>	Rapport de force entre deux ou plusieurs personnes afin d'établir leur zone d'influence ou leur autorité sur les autres individus.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cristallisation des opinions</li> <li>• Monopolisation de la communication</li> <li>• Instauration de la jungle où le plus fort gagne</li> <li>• Abus de pouvoir</li> <li>• Difficulté à atteindre la cible commune</li> </ul>
<b>Conflit de rôles</b>	Un ensemble de comportements spécifiques qu'un individu adopte dans un groupe. Ce rôle comporte des tâches et des responsabilités exécutées par les membres d'une équipe (Cartwright et Zander, 1968)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incompréhension du fonctionnement en équipe</li> <li>• Incapacité de l'équipe d'avancer comme un tout et de poursuivre son travail</li> <li>• Manque de structure dans l'équipe</li> <li>• Désresponsabilisation (personne n'est responsable du travail à réaliser)</li> <li>• Manque d'organisation du travail</li> </ul>
<b>Conflit de circonstances</b>	Particularités d'une situation donnée qui contribuent à l'accentuation d'un conflit comme : le manque de temps pour produire un travail adéquat, des conditions de vie difficiles, des problèmes personnels, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incompréhension de la part de certains membres</li> <li>• Incapacité de certains membres de performer ou de contribuer au travail en équipe</li> <li>• Désorganisation du fonctionnement de l'équipe</li> <li>• Déshumanisation des relations entre les membres</li> </ul>

Type de conflit	Ai-je constaté dans le travail d'équipe...	oui	non
<b>Piétinement</b>	Des difficultés à commencer le projet		
	Des difficultés de passage d'une étape à une autre		
	Des difficultés de définir les objectifs ou méthodes de travail		
	Une tendance à remettre certaines décisions à plus tard		
	Des difficultés à finaliser le projet		
	Le sentiment de ne pas trop savoir quoi faire		
	Le sentiment que le travail ne sera jamais prêt à temps		
	Le sentiment de faire du «sur place»		
<b>Individu dominateur</b>	La présence de membres qui exercent une trop grande influence		
	La présence d'individu qui monopolise l'information		
	Le sentiment que mon opinion et mes suggestions ne comptent pas		
	Le sentiment de n'être qu'un exécutant de tâches		
	Une tendance chez moi à vouloir imposer mon point de vue et mes manières de faire		
<b>Individu monopolisateur</b>	La présence d'individus qui prennent toute la place		
	La présence d'individus qui parlent trop		
	La présence d'individus qui monopolisent le temps de réunions		
	La présence d'individus qui comblent les silences		
	La présence d'individus qui empêchent l'équipe d'avancer		
	Qu'il m'arrivait de monopoliser le temps pour parler de ma vie personnelle		
	Qu'il m'arrivait de chercher des excuses pour ne pas assister aux rencontres		
	La présence d'individus qui participent en termes d'écoute		
	La présence d'individus qui donnent rarement leur opinion		
	Le sentiment que certains individus ne s'intéressent pas au projet		
	Qu'il m'est arrivé de ne pas participer pleinement au projet		
	Que pour connaître mon opinion, les autres doivent me la demander		

Type de conflit	Ai-je constaté dans le travail d'équipe...	oui	non
<b>Opinions acceptées comme des faits</b>	Que certains membres rapportent souvent des informations dont on connaît rarement la source précise		
	Que certains membres s'expriment avec assurance à un point tel que personne ne leur demande jamais leurs sources		
	Le sentiment que personne n'ose remettre en question ce qui est dit, par crainte de blesser		
	Le sentiment qu'il vaut mieux se taire si on ne dispose pas de données pour appuyer ce que l'on dit et éviter ainsi de perdre la face		
	Qu'il m'est arrivé de donner des informations de source incertaine		
<b>Pression à agir vite</b>	Que certains membres voulaient agir trop rapidement		
	Que certains membres pressent l'équipe à prendre des décisions		
	Que certains ne semblent satisfaits que lorsqu'ils ont quelque chose de concret à faire		
	Un sentiment d'incertitude face aux solutions prises trop rapidement		
	Qu'il m'est arrivé de choisir la quantité avant la qualité		
	Qu'il m'est arrivé de presser les autres		
<b>Procès d'intention</b>	Que certains membres prêtent des intentions à d'autres sans avoir vérifié leur compréhension		
	Qu'il m'est arrivé de prêter à d'autres des intentions, sans avoir vérifié si ce que j'avais avancé s'avérait exact		
	Le sentiment que certains membres critiquent négativement qui je suis		
	Le sentiment que l'on me prête de fausses intentions		
<b>Indifférence</b>	Qu'un ou plusieurs membres dans l'équipe étaient ignorés		
	Que certains membres voient constamment leur point de vue minimisé		
	Le sentiment d'être rejeté		
	Le sentiment de ne pas être entendu		
	Qu'il m'est arrivé d'ignorer un membre de l'équipe pour des raisons précises		
<b>Digression</b>	Certains individus s'égarer naturellement des sujets prévus		
	Certains sujets sont détournés chaque fois qu'il en est question		
	Certains sujets sont détournés chaque fois qu'il en est question		
<b>Querelles</b>	Certains individus étaient en compétition entre eux		
	Le sentiment d'être spectateur devant les affrontements de certains membres		
	Qu'il m'est arrivé de me sentir en compétition avec des membres de l'équipe		
	Qu'il m'est arrivé de percevoir un autre membre de l'équipe comme un adversaire plutôt qu'un allié		



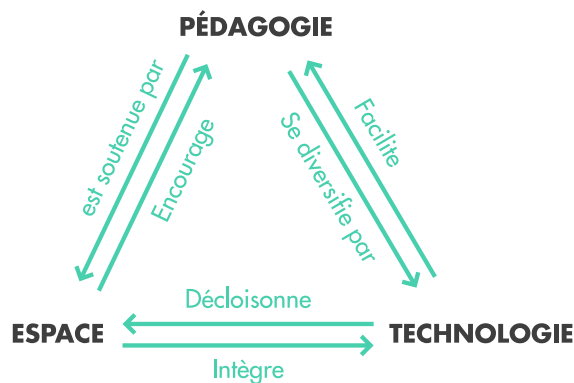
## 13

COMMENT  
J'ORGANISE  
L'ESPACE  
DE TRAVAIL?

AUTEURE :

Frédérique Artus

Le travail de groupe fondé sur le paradigme de l'apprentissage est davantage centré sur les apprenants et les activités qui leur sont proposées supposent un fort engagement de leur part. Les lieux doivent alors accompagner cette scénarisation qui organise différents rôles entre les acteurs que sont l'enseignant et les étudiants tout en tenant compte des supports technologiques qui s'y intègrent :



Radcliffe, 2009

Cette pratique a une incidence directe sur les espaces physiques qui doivent permettre une configuration par petits groupes et une organisation spatiale propice à l'échange. En fonction des modalités pédagogiques, les espaces et les surfaces de mise en commun vont être différemment aménagés.

Des surfaces de co-élaboration peuvent être tout à la fois pensées dans leur verticalité et leur horizontalité. La verticalité peut se concrétiser par un écran lors d'une entrée en communication avec un tiers à distance, alors que l'horizontalité (exemple table tactile) est nécessaire pour des activités de création, à l'image de la planche à dessin de l'architecte. Le tableau devient lui, un outil partagé de co-élaboration.

Les espaces physiques peuvent être formels ou informels en fonction des temps d'apprentissage et de leur organisation. Les espaces formels sont pensés pour accueillir le travail en groupe structuré : salle de classe avec mobilier flexible et amovible ; lieux de travail collaboratif au sein des bibliothèques. Les espaces informels doivent être favorables aux interactions en tenant compte de l'acoustique et des services qui y sont mis à disposition (mobilier adapté, accès aux technologies, restauration, mise à disposition d'espace de détente).



Le temps à consacrer aux diverses étapes ne peut donc être dissociés des espaces à proposer et de la mise à disposition d'outils technologiques appropriés.

# 14

## ET AU NIVEAU NUMÉRIQUE, QUELS OUTILS POURRAIENT M'AIDER ?

 **AUTEUR :**

**Rudy Potdevin**

### MOODLE

La plateforme d'enseignement Moodle propose de nombreuses activités d'apprentissage reposant sur la notion de groupe. La récolte et/ou l'évaluation de travaux de groupe y est possible de différentes façons.

#### DEVOIR

Cette activité courante de Moodle permet la récolte et l'évaluation de travaux de groupes. Le travail prend soit la forme d'un texte rédigé en ligne, soit d'un ou plusieurs fichiers déposés par les étudiants. Selon le paramétrage, un des membres du groupe peut déposer le travail pour tout le groupe (bloquant ainsi le dépôt par un autre membre). Une approbation par tous les membres du groupe peut aussi être demandée.

L'évaluation peut prendre diverses formes : quantitative (ex : note sur 20), qualitative (barème textuel) ou avancée (grille critériée, guide d'évaluation). Elle s'applique par défaut à tout le groupe mais une modification individuelle est possible. Elle inclut également des fonctions d'annotation, feedback, commentaires et suivi de versions.

#### ATELIER

Bien qu'elle ne gère pas directement les travaux de groupes, cette activité peut être détournée dans ce sens. Elle permet l'évaluation par les pairs au moyen d'une grille critériée. L'attribution des évaluateurs peut dépendre de l'appartenance à un groupe.

#### CHOIX DE GROUPES

Cette activité correspond à un plugin tiers de Moodle assez répandu. Il permet simplement l'auto-inscription des étudiants aux groupes proposés par l'enseignant. Ce dernier s'évite ainsi une gestion administrative des groupes dont dépend les activités du cours en ligne.

#### FORUM

Cet outil de communication commun garde traces des échanges au sein des groupes. Au choix, les messages ne sont visibles qu'aux seuls membres de son groupe (groupe séparés), ou bien consultables par d'autres (groupes visibles). L'évaluation des messages est possible (ex : par un barème lié à la pertinence).

#### BASE DE DONNÉES

Selon les champs définis par l'enseignant, chaque étudiant peut y compléter des fiches (incluant éventuellement des fichiers) afin de les partager à la classe entière (avec approbation éventuelle). L'affichage des fiches peut être filtré par groupe et chaque fiche peut être évaluée.

#### WIKI

Chaque page d'un Wiki peut être éditée par n'importe quel membre de son groupe. Il existe toutefois d'autres outils plus performant pour le travail collaboratif.

## OFFICE 365

La suite bureautique de Microsoft est très répandue dans le monde académique. Elle est généralement liée à des licences proposées par l'institution même, certains outils étant accessibles gratuitement par ailleurs. On en trouve plusieurs qui sont orientés vers la collaboration en ligne.

## GROUPES 365

---

L'appartenance à un groupe 365 implique l'accès à un site collaboratif proposant de nombreuses fonctionnalités bibliothèque de documents, liens, agenda, tâches, etc. Le contenu de ce site étant évidemment éditable par tous les membres du groupe.

## ONEDRIVE

---

Ce cloud proposé aux étudiants permet de configurer le partage de fichiers et, plus particulièrement, l'édition collaborative de documents Office (Word, Excel, Powerpoint, etc.). Cette édition à plusieurs mains est possible en temps réel. Elle peut être associée à un outil de communication textuel synchrone (chat).

## PLANNER

---

Outil de gestion de tâches et échéancier. Il permet le suivi de projet de façon collaborative (chaque membre peut créer de nouvelles tâches). Il propose différentes vues sur les tâches en cours : tableau de bord, calendrier, listes, etc. Son appropriation est relativement rapide et intuitive.

## ONENOTE

---

Cet outil de prise de notes est non structuré (contrairement à un document Word par exemple). Il s'utilise en ligne et est par nature collaboratif (édition en temps réel). Il est notamment adapté aux projets de groupes ou au partage d'idées. Une variante « OneNote Class Notebooks » est dédiée à la gestion de classe et intègre des fonctions d'évaluation. Mais il peut être utilisé indépendamment pour le travail de groupe.

## TEAMS

---

Cet espace en ligne est centré sur la communication d'équipe. Il permet de garder traces des échanges autour d'un projet ou d'une communauté. Il mélange les fonctionnalités d'un forum, d'un chat et d'un site collaboratif.

## AUTRES OUTILS

### ETHERPAD

---

Ce bloc-notes permet de collaborer très simplement et en temps réel sur un texte en ligne sans formatage. Contrairement à d'autres outils, les modifications sont visibles en court de frappe. Le suivi de version y est très poussé : code couleur par contributeur, chronologie animée pour la construction du texte. Un outil de communication est également présent.

 <https://framapad.org>

### PADLET

---

Tableau virtuel collaboratif permettant le partage de contenu par simple glisser-déplacer. Cet outil à l'interface dynamique est adapté à la mutualisation de contenu pour de petits groupes. Il possède plus une vocation de présentation que de collaboration.

 <https://fr.padlet.com/>

### EVERNOTE

---

Cet équivalent de OneNote permet la prise de notes collaborative et peut donc être exploité dans le cadre de travaux de groupes. Il est gratuit mais ne propose pas de fonctionnalités particulières liés à l'encadrement pédagogique.

 <https://evernote.com/>

### TRELLO

---

Similaire à Office 365 Planner dans ses fonctionnalités de base, cet outil de gestion de listes ne s'oriente pas vers la gestion de tâches en particulier. Il permet l'édition collaborative de listes quelconques.

 <https://trello.com/>

---

# 15

## SI ON PARLAIT D'ÉVALUATION... EN THÉORIE

Romainville (2002) nous dit :

« L'évaluation constitue un moteur important des apprentissages pour les étudiants qui adaptent leurs stratégies d'apprentissage sur base de cette évaluation.

L'évaluation est partie intégrante de l'apprentissage car sortie de ce champ d'action, on priverait les étudiants d'une rétroaction indispensable à leurs apprentissages. On serait dans la vision de l'obstacle à vaincre plutôt que la mesure, la confirmation ou encore l'aboutissement de l'apprentissage ».

Perrenoud (1998) ajoute que « toute évaluation est formative si elle aide les étudiants à apprendre et à se développer ».

La notion de triple concordance (voir fiche 4) souligne l'importance de la cohérence qui doit exister entre les objectifs, les dispositifs d'apprentissage et l'évaluation. C'est donc au moment de penser les dispositifs d'apprentissage, au regard des objectifs identifiés que le dispositif d'évaluation doit être réfléchi.

Lorsque l'on pense le dispositif d'évaluation, il est intéressant de se poser plusieurs questions :

### 1. Quelle fonction aura mon évaluation ?

Dans ce tableau, les principales fonctions que peut revêtir l'évaluation :

<b>Evaluations formatives : pour soutenir et favoriser les apprentissages</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider à se situer</li> <li>• Donner un signal</li> <li>• Mesurer le chemin parcouru</li> <li>• Mesurer le degré d'atteinte des objectifs</li> </ul>
<b>Evaluations certificatives, normatives et sommatives</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classer les groupes, les étudiants</li> <li>• Attribuer des notes</li> <li>• Décider qui a réussi</li> </ul>
<b>Evaluations régulatrices :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluer l'efficacité du dispositif de formation</li> <li>• Evaluer la performance des enseignants</li> <li>• Ajuster les dispositifs de formation</li> </ul>

On peut aussi ajouter l'évaluation **diagnostic** qui va permettre de repérer les forces et les faiblesses avant de démarrer une activité.

L'évaluation formative et l'évaluation certificative peuvent être caractérisées selon des critères repris dans ce tableau comparatif :

Evaluation formative	Evaluation Certificative
Décisions pédagogiques	Décisions administratives
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erreur perçue positivement</li> <li>• Avant, pendant et après l'apprentissage</li> <li>• Pas toujours instrumentée</li> <li>• Interprétation souvent critériée</li> <li>• Implication de l'étudiant dans la mise en œuvre des décisions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erreur perçue négativement</li> <li>• Après l'apprentissage</li> <li>• Toujours instrumentée</li> <li>• Interprétation souvent normative</li> <li>• Pas ou peu d'implication de l'étudiant dans la mise en œuvre des décisions</li> </ul>

Raucent & al, 2010

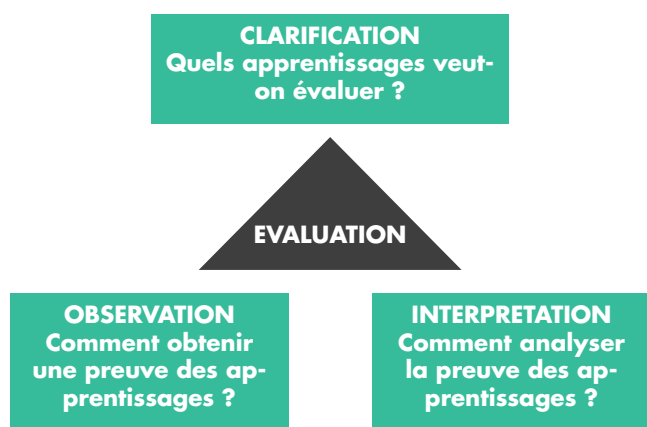
## 2. A quel moment vais-je mettre en place mon évaluation et sur quel référentiel vais-je me baser ?

Evaluation du résultat (à la fin de l' action)	
Critériée	Normative
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation d'un système de référence basé sur des critères déterminés a priori</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilise un système de référence à la norme : les résultats des étudiants sont comparés entre eux et les notes sont attribuées selon le principe d'une distribution normale (courbe de Gauss)</li> </ul>
Evaluation du processus (pendant l'action)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un troisième type ajouté par Allal (2008), l'évaluation autoréférencée, il s'agit d'évaluer une progression : l'évolution de l'apprentissage s'interprète alors « en comparant le niveau atteint par l'apprenant à un moment donné et par rapport à son niveau précédent »</li> </ul>	

 **POUR ALLER PLUS LOIN...**

<b>Exemples d'instruments/outils d'évaluation</b>	
<b>Examen écrit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epreuve écrite couvrant différentes variétés de questions</li> <li>• QCM (choix multiples)</li> <li>• QCM processus</li> <li>• Test d'appariement</li> <li>• Test vrai-faux</li> <li>• Questions fermées</li> <li>• Message à structure</li> <li>• Question à développement long de type application à caractère professionnel (analyse situationnelle, intervention, ...)</li> <li>• Questions à réponses courtes</li> <li>• Questions à développement théoriques</li> <li>• Etude de cas</li> <li>• Examen à livre ouvert</li> </ul>
<b>Test/examen oral individuel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans structure</li> <li>• Avec structure</li> <li>• Avec structure lointaine</li> <li>• Fondée sur une application professionnelle (étude de cas ou problème)</li> <li>• Entretien</li> <li>• Démonstration</li> </ul>
<b>Examen oral en groupe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur base d'un travail</li> </ul>
<b>Travail écrit et production</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche thématique</li> <li>• Résumé structuré</li> <li>• Résumé critique</li> <li>• Inventaire bibliographique</li> <li>• Revue de la littérature</li> <li>• Dissertation</li> <li>• Etude de cas</li> <li>• Projet</li> <li>• Mémoire</li> <li>• Rapport de stage</li> <li>• Portfolio ou dossier d'apprentissage</li> <li>• Journal ou recueil d'anecdotes</li> </ul>
<b>Travaux pratiques reproduisant ou simulant des gestes professionnels</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séance de laboratoire</li> <li>• Laboratoire exigeant la conception et la réalisation autonome d'une démarche expérimentale</li> <li>• Exercices pratiques</li> <li>• ECOS (Examen clinique objectif structuré)</li> </ul>
<b>Réalisation d'une performance professionnelle en clinique ou en stage ou en situations professionnelles ou situations d'intégration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Echelles d'attitudes</li> <li>• Checklist</li> <li>• Grille d'observation criteériée avec indicateurs de maîtrise</li> </ul>

## La complexité de l'évaluation des apprentissages :



*Adapté de Pellegrino, 2001*

Comme nous l'expliquent les auteurs, ce modèle permet d'appréhender la complexité de l'acte d'évaluer, processus qui comprend trois étapes :

- **La clarification :**

Cette étape implique de cibler les acquis d'apprentissage visés au travers des activités d'apprentissage.

- **L'observation :**

Cette étape demande de choisir la méthode et les outils qui permettront au mieux d'observer la preuve des apprentissages ciblés.

- **L'interprétation :**

Cette étape entend que l'on se dote d'un mécanisme, de procédures ou encore d'outils qui permettront de déterminer le niveau d'atteinte des acquis d'apprentissage et donc attribuer une valeur aux résultats.

Ces trois étapes permettent de réduire les marges de manœuvre de la personne qui est amenée à interpréter les données et donc de réduire une grande part de subjectivité.

## ↓ POUR ALLER PLUS LOIN :

### Les 7 principes pour un feed-back efficace

- Clarifier en quoi consiste une bonne performance de la part des étudiants
- Proposer aux étudiant-e-s des occasions de s'améliorer pour réduire l'écart entre performance actuelle et performance attendue
- Délivrer des informations de qualité aux étudiant-e-s
- Encourager le dialogue avec l'enseignant et les autres étudiants à propos de l'apprentissage
- Soutenir la motivation et l'estime de soi chez les étudiant-e-s
- Faciliter le développement de pratiques d'auto-évaluation chez les étudiant-e-s
- Tirer parti de sa pratique de la rétroaction pour améliorer son enseignement



# 16

## ET POURQUOI PAS UNE GRILLE CRITÉRIÉE ?

Afin de réduire au mieux cette part de subjectivité lorsque vous êtes amenés à évaluer des groupes selon des attentes bien précises, nous vous proposons d'utiliser des grilles critériées.

« Une grille critériée est un tableau qui détaille à la fois les critères utilisés pour interpréter la preuve d'apprentissage fournie par l'étudiant dans un travail écrit ou encore lors d'une présentation orale, et les indicateurs ou niveaux de performance possibles pour chaque critère. Il faut faire attention à ne pas confondre grille critériée avec grille de correction.

La première est utile pour des méthodes d'évaluation qui demandent à l'étudiant de fournir passablement des informations, desquelles est extraite la preuve d'apprentissage (par exemple, dissertation, exposé oral, réponses à développement). La seconde, qui est plutôt une liste de réponses acceptées, est davantage utile pour des méthodes d'évaluation qui ne demandent à l'étudiant que de choisir la bonne réponse ou encore de fournir quelques informations. » (Berthiaume et al. 2011)

**Les grilles d'évaluations aident à éviter beaucoup d'écueils de l'évaluation car elles permettent de :**

- Expliciter de nombreux présupposés
- Focaliser l'attention des étudiants sur les aspects, les critères à prendre en compte. Elles induisent donc une réflexion autour des critères et du travail effectué par l'étudiant
- Développer l'autonomie des étudiants
- Fournir une rétroaction efficace et positive afin que l'erreur devienne une opportunité de progresser (Raucent & al. 2010)
- Eviter les variations de jugements (les biais de l'évaluation)

### Les critères :

- Ils servent de « première lentille » pour examiner la preuve d'apprentissage
- Ils clarifient ce qui est important d'évaluer
- Ils sont directement reliés aux objectifs pédagogiques (ce que l'on cherche à faire apprendre)
- Ils fournissent une description relativement détaillée de ce qui doit être appris/acquis/maîtrisé/construit
- Ils peuvent être davantage spécifiques (micro) ou davantage généraux (macro)

### Exemple de critères liés au travail de groupe:

- Participation
- Disponibilité
- Leadership
- Climat de travail
- Négociation
- Entraide et coopération
- Engagement
- Préparation et qualité du travail

## Les niveaux/indicateurs de performance

- Ils servent de « seconde lentille » pour examiner la preuve concrète d'apprentissage
- Ils clarifient les performances possibles
- Ils sont directement reliés à des niveaux distincts de compétence
- Ils fournissent une description relativement détaillée du niveau de maîtrise/acquisition/apprentissage
- Ils peuvent comprendre de deux à plusieurs niveaux

### Exemples de niveaux de performance :

- Excellent: dépasse les exigences minimales  
Succès: rencontre toutes les exigences minimales  
Echec: ne rencontre pas toutes les exigences minimales
- Acceptable: rencontre les exigences minimales  
Inacceptable: ne rencontre pas les exigences minimales
- Inacceptable-Insuffisant- Correct- Excellent
- Maîtrise complète: peut poser plus de 25 gestes  
Maîtrise partielle: peut poser entre 10 et 25 gestes  
Maîtrise insuffisante: peut poser moins de 10 gestes  
Maîtrise inacceptable: peut poser moins de 5 gestes

**4 niveaux sont en général recommandés pour garantir plus de souplesses et de nuances dans les indicateurs de performance**

*Daele, 2012*

## Quand utiliser les grilles ?

<b>Avant le début de l'activité d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structuration des contenus</li> <li>• Progression didactique d'ensemble optimale</li> </ul>
<b>Au début de l'activité d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication (implicites)</li> <li>• Clarification des exigences et des attentes</li> </ul>
<b>Pendant l'activité d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation formative (auto-évaluation)</li> <li>• Orienter ses apprentissages</li> <li>• Réguler ses apprentissages</li> </ul>
<b>A la fin de l'activité d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation</li> <li>• Auto-évaluation</li> <li>• Co-évaluation</li> <li>• Feed-back</li> </ul>

## Comment construire une grille critériée?

- Identifier et décrire concrètement les critères d'évaluation
- Etablir les niveaux de réussite (de 2 à plusieurs)
- Choisir le type de grille
- Tester la grille
- Revoir les critères, modifier les performances possibles

## ↓ POUR ALLER PLUS LOIN

Quelques types de grilles critériées :

### 1. Grilles sous forme d'échelles uniformes ou descriptives

Critère	Inacceptable	Insuffisant	Correct	Excellent
---------	--------------	-------------	---------	-----------

### 2. Grilles d'évaluation critériée

A. Avec la performance visée

Critère	Performance visée	Observations	Note
<b>Autonomie</b> Travailler de façon autonome	Le groupe propose un travail qui correspond aux consignes de manière autonome et sollicite l'enseignant à bon escient.		

B. Avec chaque niveau de performance explicité

Critère	Inacceptable	Insuffisant	Correct	Excellent
Travailler de manière autonome	Le groupe ne fait rien sans solliciter l'enseignant.	Seules les tâches basiques sont réalisées de manière autonome.	Le groupe propose un travail qui correspond aux consignes de manière autonome et sollicite l'enseignant à bon escient.	Niveau Correct et le groupe se pose des questions pertinentes pour approfondir le sujet.

C. Avec notation

Critère	Ponctuation	Inacceptable	Insuffisant	Correct	Excellent
Travailler de manière autonome	x2	Le groupe ne fait rien sans solliciter l'enseignant.	Seules les tâches basiques sont réalisées de manière autonome.	Le groupe propose un travail qui correspond aux consignes de manière autonome et sollicite l'enseignant à bon escient.	Niveau Correct et le groupe se pose des questions pertinentes pour approfondir le sujet.

Critère	Inacceptable	Insuffisant	Correct	Excellent
Travailler de manière autonome	Le groupe ne fait rien sans solliciter l'enseignant. (0 Pt)	Seules les tâches basiques sont réalisées de manière autonome. (2 Pt)	Le groupe propose un travail qui correspond aux consignes de manière autonome et sollicite l'enseignant à bon escient. (4 Pt)	Niveau Correct et le groupe se pose des questions pertinentes pour approfondir le sujet. (6 Pt)

## ↓ POUR ALLER PLUS LOIN

### Les biais de l'évaluation

Dans l'évaluation des travaux de groupe, il est également intéressant d'être attentif aux différents biais existants, souvent inconscients. C'est la raison pour laquelle, il vous est conseillé d'employer les grilles critériées.

### L'effet Posthumus (le mythe de la courbe de Gauss)

Un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des étudiants de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes.

### L'effet de la tendance centrale

On observe fréquemment que les correcteurs de performances concentrent leurs appréciations sur les échelons du centre de l'échelle. On peut y trouver deux grands types d'explications. La première est qu'ils ont la courbe de Gauss en tête, et se figurent donc que le plus grand nombre doit se trouver au centre de l'échelle. Certains correcteurs vont même jusqu'à modifier certaines des notes pour que la courbe soit plus « parfaite ». La deuxième explication est la prudence (ou la lâcheté) puisqu'en donnant une note centrale, le correcteur ne peut jamais être aux « antipodes » de la note vraiment méritée par la performance.

### L'effet de stéréotype ou d'inertie

La connaissance des résultats antérieurs d'un élève - même inconnu - tend à influencer l'évaluateur. On assiste à une sorte d'imitation par contagion.

### L'effet de Halo

L'effet de halo présente un caractère affectif accusé. Souvent, on surestime les réponses d'un élève de belle allure, au regard franc, à la diction agréable,...

Soit pour des raisons de lisibilité, soit pour des raisons nettement affectives, l'écriture peut aussi influencer le correcteur.

### L'effet de contraste

Plusieurs effets parasites peuvent être identifiés comme relevant de l'interaction entre copies successives. On les qualifie d'effets de **contraste ou de séquence** : la copie qui suit une copie brillante risque d'être désavantagée et inversement.

### L'effet d'instabilité du même correcteur

Les effets de séquence, de contraste mais aussi des variations internes au correcteur (fatigue ou distraction momentanée, hasard,...) font qu'un même correcteur peut, à des moments différents, donner des notes différentes à une même copie.

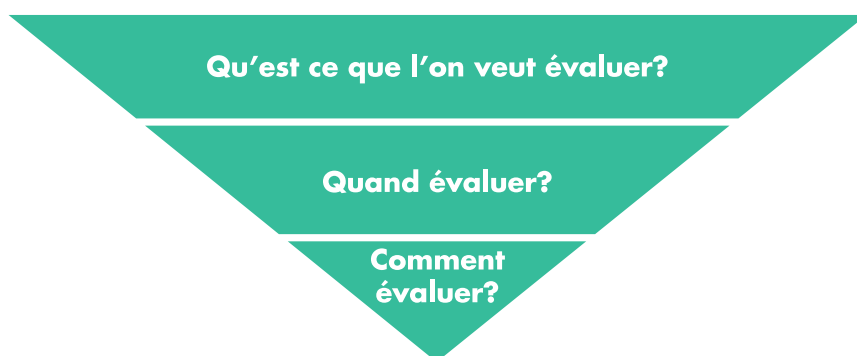
# 17

## ET COMMENT J'ÉVALUE MES GROUPES ?

Évaluer les travaux de groupes, oui mais comment ? Comment faire pour évaluer de manière juste et valide ? Comment être sûr que la note obtenue par les étudiants reflète bien le degré de maîtrise de chacun des étudiants individuellement ? Est-ce que chaque étudiant est valorisé pour sa participation réelle au travail ?

Il n'y a évidemment pas de recette miracle, tout dépendra de vos objectifs et du contexte pédagogique.

**Nous vous proposons toutefois une grille de lecture en trois étapes :**



### 1. QU'EST-CE QU'ON VEUT ÉVALUER ?

La première question à se poser est de savoir ce que l'on désire évaluer dans le travail de groupe. Voulez-vous évaluer les apprentissages disciplinaires qui résultent du travail de groupe (compétences disciplinaires) ou le processus de collaboration (compétences transversales sociales des membres du groupe) ? Les modalités d'évaluation ne seront pas les mêmes selon les compétences visées. (voir fiche 6)

### 2. QUAND ÉVALUER ?

La deuxième étape est de se demander à quel moment il est le plus opportun de faire une évaluation des étudiants : avant, pendant ou après ? Faut-il faire une évaluation formative ou certificative, ou les deux ? Vous pouvez vous référer à la fiche 14 pour vous éclairer.

### 3. COMMENT ÉVALUER ?

La troisième étape est de se demander comment évaluer, avec quels outils ?

- **Examen écrit :** Il peut être collectif, individuel ou être collectif et comporter une partie individuelle. En effet, en complément à une production collective, qui donnera une note collective, chaque étudiant peut fournir un travail individuel de quelques pages qui est alors évalué séparément et dont la note pondère sa note de groupe. Ce travail individuel peut être un approfondissement d'un point de la matière vue en groupe ou alors une réflexion plus globale sur le travail.

Une possibilité également pour donner une note personnelle aux étudiants est de délimiter les parties faites en groupe et les parties faites individuellement. Par exemple, l'introduction et la conclusion sont globales et produites en groupe, par contre, chaque membre du groupe réalise un point du travail.

- **Examen oral** : il peut également être collectif, individuel ou comporter un peu des deux modalités :
  - Soit l'enseignant propose au groupe une évaluation orale collective et donne la même note à tous les étudiants du même groupe. Le tirage au sort du membre qui présentera est un atout qui oblige tous les membres du groupe à être prêts
  - Soit il leur propose une évaluation orale individuelle ce qui a le désavantage de prendre beaucoup de temps
  - Soit, il fait un mix des deux et propose une partie collective qui sera agrémentée d'une partie individuelle comme des questions réponses attirées, ou une division de la présentation par membres du groupe et donc évaluée individuellement
  
- **Évaluation par les pairs** : l'évaluation par les pairs est un processus par lequel un groupe d'individus évalue leurs pairs. Cette évaluation présente plusieurs avantages :
  - Les étudiants observant leurs pairs lors du processus d'apprentissage, ils sont mieux placés que l'enseignant pour porter un jugement précis du travail réalisé par les autres membres de l'équipe
  - Comme ils ont à se prononcer de façon objective, ils doivent prendre le temps d'analyser et de réfléchir pour justifier adéquatement leurs commentaires, ce qui contribue au développement de leur esprit critique
  - Cela favorise la responsabilisation chez les étudiants car c'est une pratique qui exige que les étudiants soient justes et précis lorsqu'ils évaluent leurs pairs
  - Cela leur permet d'améliorer leur performance académique et leur procure des expériences d'évaluation qui leur seront utiles dans leur future profession
  - Il est très important, si vous utilisez l'évaluation par les pairs de leur proposer un entraînement spécifique afin d'éviter qu'ils se limitent à porter un jugement ou à réaliser une évaluation normative (fiche 15). Il est donc nécessaire qu'ils puissent s'approprier des critères prédéterminés.

Désavantages :

- L'évaluation par les pairs peut parfois inhiber la coopération entre les membres d'une équipe
- L'attribution des notes en faveur des amis, ce qui entraîne une inflation des notes
- L'attribution des notes de manière collusoire, donc aucune différenciation au sein de l'équipe
- La régression des notes vers la moyenne, on évite de donner des notes trop basses ou trop élevées
- L'influence des leaders, certains individus sont favorisés et obtiennent des notes plus élevées
- Le phénomène de bois mort, certains individus ne contribuent pas au travail mais obtiennent la même note que l'équipe

• **Auto-évaluation** : L'auto-évaluation est une méthode qui permet aux étudiants de porter un regard réflexif sur leur propre apprentissage, particulièrement sur leur réalisation et l'état de leurs apprentissages. Cela permet d'augmenter la responsabilité des étudiants en les rendant plus actifs dans le processus d'apprentissage. Cette évaluation est utilisée principalement comme évaluation formative, l'auto-évaluation est progressive et requiert du temps et de la pratique.

Les études montrent qu'il y a une corrélation assez forte entre les évaluations que font les étudiants et celles faites par les enseignants (avec une tendance des étudiants faibles à se surévaluer et des étudiants forts à se sous-évaluer). Plus les étudiants sont appelés à effectuer des auto-évaluations fréquemment, plus celles-ci reflètent fidèlement leur niveau de compétence.

---

# 18

## COMMENT J'AMÉLIORE MON DISPOSITIF ?



### À RETENIR :

Il est intéressant de combiner ces différents types d'évaluation afin d'obtenir une information complète.

Procédure conseillée :

- **Annoncer votre intention**
- **Recueillir les commentaires**
- **Compiler et analyser les commentaires**
- **Présenter une synthèse des résultats**

Vous ne donnez jamais deux fois la même activité d'apprentissage même si les contenus disciplinaires sont les mêmes. Les ingrédients de votre recette varient d'une fois à l'autre et il vous revient d'adapter la recette pensée au départ.

Vous avez une double responsabilité par rapport à l'amélioration de votre enseignement :

- Penser l'activité d'apprentissage la plus efficace dans la construction des savoirs et des compétences visées
- Améliorer, réguler votre action afin qu'elle contribue efficacement au programme de formation

Comment ? Voici différents moyens pour faire évoluer votre pratique. A vous de vous les approprier et de les adapter à votre activité pédagogique

### 1. Une analyse hebdomadaire de sa pratique afin d'amener une réflexion sur la planification des activités d'apprentissage et des prestations

Exemple d'outil :

Semaine : (date) Contenus (titre et sous-titre)		
Aspects qui ont bien fonctionné	Aspects qui ont moins bien fonctionné	Suggestions d'amélioration

*Prégent, 2009*



## 2. Liste de vérification pour un travail de groupe :

<b>Consignes de travail</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envergure de la tâche bien jaugée</li> <li>• Clarté des consignes</li> <li>• Questions les plus fréquentes des étudiants</li> <li>• Durée suffisante pour la tâche</li> <li>• Etc...</li> </ul>
<b>Durée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appropriée à la tâche</li> </ul>
<b>Travail des équipes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partage des tâches entre les membres</li> <li>• Leadership du chef d'équipe</li> <li>• Participation de tous les équipiers</li> <li>• Difficultés récurrentes vécues par rapport à la tâche</li> <li>• Comportement problème</li> </ul>
<b>Salle et matériel didactique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adéquation de la salle</li> <li>• Disposition physique des équipes dans la salle</li> <li>• Niveau de bruit</li> <li>• Documents écrits</li> <li>• Documents électroniques</li> </ul>
<b>Supervision</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durée allouée à chaque équipe</li> <li>• Organisation pour obtenir une consultation avec le professeur</li> <li>• Disponibilité</li> <li>• Priorité</li> <li>• Partage du travail entre les personnes ressources</li> <li>• Uniformité des réponses des personnes-ressources</li> <li>• Efficacité</li> </ul>
<b>Climat de travail au sein des équipes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation</li> <li>• Enthousiasme</li> <li>• Signes de fatigue ou de découragement</li> </ul>
<b>Grilles d'évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utile à l'étudiant</li> <li>• Utile à l'assistant</li> <li>• Aident à l'évaluation</li> <li>• Aident à la correction</li> </ul>
<b>Rapports écrits</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La qualité des rapports écrits (complets, bien structurés, utilisation d'un langage professionnel, etc...)</li> </ul>
<b>Communications orales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les présentations des étudiants : nécessaires ?</li> <li>• De bonne qualité ?</li> <li>• Leurs réponses aux questions : complètes ?</li> <li>• Comment aider les étudiants à réaliser de meilleures présentations ?</li> </ul>
<b>Compétences développées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le projet permet-il de vérifier le développement des compétences formulées dans le plan de cours ?</li> <li>• Revoir les compétences pour permettre un meilleur arrimage avec le projet</li> <li>• Revoir le projet pour l'axer davantage sur les compétences à développer</li> </ul>
<b>Autres...</b>	

### 3. L'EEE : Evaluation de l'Enseignement par les Etudiants

L'EEE formative peut être décrite comme une démarche systématique de récolte de données qui permet à un enseignant de comprendre le lien entre son enseignement et l'apprentissage de ses étudiants en vue de réguler son action ou encore de tester les effets d'innovations pédagogiques.

*Cité par Berthiaume, 2013*

A l'oral		
Technique	Avantages	Inconvénients
L'entretien : l'enseignant et l'ensemble des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Technique qui demande peu d'effort</li> <li>• On reçoit une information instantanée</li> <li>• Très bonne technique pour des groupes réduits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu de retours tangibles</li> <li>• Il n'est pas garanti que tous les étudiants osent s'exprimer</li> </ul>
Le Focus Group Groupe de 6 à 10 étudiants qui discutent entre eux, animé par une personne de préférence inconnue des étudiants et de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anonymat garanti</li> <li>• Dynamique de groupe qui favorise les discussions approfondies</li> <li>• Emergence d'idée constructive</li> <li>• Méthode qui permet de comprendre les opinions, motivations et comportements des étudiants</li> <li>• Très bien pour des dispositifs d'enseignement spécifiques (nouveaux enseignants, innovations pédagogiques majeurs, problème spécifique)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demande des compétences spécifiques d'animation</li> <li>• Temps requis pour la préparation ou la conduite de l'entretien</li> </ul>

A l'écrit		
Technique	Avantages	Inconvénients
Questionnaire rapide Ex : one minute paper Une ou deux questions ouvertes/un ou deux aspects à vérifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peut avoir lieu très tôt après la première séance</li> <li>• Analyse rapide des données recueillies</li> <li>• Identifications rapides des aspects à retravailler, des régulations à apporter</li> <li>• Informations pertinentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temps requis pour le traitement des données (Surtout pour les très grands groupes)</li> <li>• Les étudiants peuvent éprouver un sentiment de lassitude si le questionnaire est proposé trop souvent</li> </ul>
Questionnaire structuré (Voir évaluation approfondie ou évaluation institutionnelle)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet d'obtenir une information détaillée sur des aspects spécifiques</li> <li>• Peut contenir des questions fermées et ouvertes</li> <li>• On peut varier les formes (papier ou électronique)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le taux de répondants par voie électronique est moins important</li> <li>• Temps requis pour le traitement des données par voie papier</li> <li>• Régulation parfois différée en fonction du moment de l'évaluation</li> </ul>

*Rochat et Dumont, 2015*



# BIBLIO- GRAPHIE

---

Pages 59-61



## BIBLIOGRAPHIE

---

Astolfi J.-P., *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992

---

Bernard H., *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?*, De Boeck, 2011

---

Berthiaume D. & Rege Colet N., *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, Tome 1 : Enseignement supérieur*, Peter Lang, 2013

---

Berthiaume D. & Rege Colet N., *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, Tome 2 : Enseignement supérieur*, Peter Lang, 2015

---

Bloch A. et Clouzot O., *Apprendre autrement*, Editions d'Organisation, 2001  
Bonvin, R., & Lanarès, J. (2003). *Travail en groupe - mode d'emploi*.  
En ligne : <http://dsi.upf.pf/wp-content/uploads/2015/03/UNIL-CSE-Travail-en-groupe.pdf>, consulté le 5 septembre 2016

---

Brookhart M. S., *How to create and use Rubrics*, Alexandria, Virginia USA, 2013

---

Collerette P., *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*, Presses de l'université du Québec, 1991

---

*Concevoir des espaces de formation à l'heure du numérique. Campus d'Avenir*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DGESIP, Paris, mars 2015

---

Daele A., *Les grilles d'évaluation, un outil au service de la rétroaction aux étudiant-e-s*, Université de Lausanne, 2012

---

Daele A. & Sylvestre E., *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?*, De Boeck Supérieur, 2016

---

De Roth L., *Enseigner en couleurs. Les dossiers du CEFES*, Université de Montréal, 2005

---

Hadji C., *L'évaluation à l'école, comprendre et agir, Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF, 1997

---

Lanarès, J., & Daele, A., *Comment organiser le travail en groupe des étudiants ?*  
In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques (Vol. 1, pp. 135-148)*. Berne : Peter Lang., 2013

---

Leclercq D., *A la recherche de la triple concordance en éducation*, IFRES, ULG, 2008

---

*Le travail de groupe*, SASS Service d'Appui au succès scolaire, Université d'Ottawa, n.d.

---

*Le travail en équipe, Théorie et pratique à l'intention des étudiants et étudiantes du premier cycle*, Faculté des sciences de l'Éducation, Université LAVAL, 1996

---

Lemenu D. & Heinen E., *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?*, De Boeck, 2015

Levi J. A. & Stevens D.D., Introduction to Rubrics, Sterling, Virginia, 2013

---

Menard L.& St-Pierre L., Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur, Collection Performa, 2014

---

Mimeault V. & Sylvain C., Prévenir et gérer les conflits dans les travaux de groupe, Centre d'aide aux étudiants de l'Université de Laval, 1996

---

Nicole D. & Macfarlane D., « Formative assessment and self-regulated learning : A model and seven principles of good feedback practice », Studies in Higher education, Vol.31 N°2, 2006

---

Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. Knowing what students know: The Science and Design of Educational Assessment. Washington, DC: National Academy Press, 2001

---

Piquet A., Service « Internet et expression multimédia », Telecom Bretagne, Août 2009

---

Peeters L., Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe, De Boeck, 2009

---

Perrenoud, Ph., Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998

---

Prégent R. & al., Enseigner à l'université dans une approche programme, Presses internationales Polytechnique, 2009

---

Radcliffe D. & al., Learning Spaces in Higher Education: Positive Outcomes by Design, University of Queensland St Lucia QLD 4072 Australia, 2009

---

Raucent B., Verzat C., Villeneuve L. Accompagner des étudiants, De Boeck, 2010

---

Raucent B. & al., Accompagner des étudiants, De Boeck, 2010

---

Roegiers X. , Quelles réformes pour l'enseignement supérieur ?, De Boeck, 2012

---

Romainville, M., L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire Paris, Haut conseil de l'évaluation de l'école. 67 pp. (Les rapports établis à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école; Vol 8 , 2002

---

Scallon G., Des savoirs aux compétences, De Boeck, 2015

---

Scholtes P. & al., Réussir en équipe. Guide pratique d'animation, d'amélioration et de formation, Montréal, Editions Actualisations, 2000

---

-St-Arnaud Y., Les petits groupes, Gaëtan Morin Editeur, Chenelière Education, 2008

---

Svinicki D. M. & Mc Keachie J.W., Mc Keachie's Teaching Tips, 2014

---

Tardif J., L'évaluation des compétences, Chenelière Education, 2006

---



# NOTES

A series of horizontal dotted lines for writing notes, spanning the width of the page.



# NOTES

A series of horizontal dotted lines for writing notes, spanning the width of the page.



---

**Sophie LECloux**  
[sophie.lecloux@ulb.ac.be](mailto:sophie.lecloux@ulb.ac.be)

---

**Dorothee KOZLOWSKI**  
[dorothee.kozlowski@umons.ac.be](mailto:dorothee.kozlowski@umons.ac.be)