

## Le travail en groupes d'élèves<sup>1</sup>

### 1. Ce que disent les plans d'études vaudois...

Dans la partie consacrée aux finalités de l'école vaudoise, le Plan d'Etudes Vaudois (PEV<sup>2</sup>) note à propos du champ «apprendre» : *«Elle (i.e. l'école) apprend à acquérir des connaissances et les mettre en relation. Les élèves acquièrent leurs connaissances en interaction avec leur environnement et leur milieu social. Ils doivent pouvoir disposer d'un éventail de stratégies de résolutions de problèmes et d'apprentissage. Les enseignants ont à mettre sur pied des activités qui favorisent les apprentissages et les transferts de connaissances entre les disciplines. Ils font travailler les élèves seuls et en groupe afin qu'ils apprennent à réfléchir et à confronter leurs idées. Leurs expériences scolaires les amènent à s'interroger, à tâtonner, à déconstruire leurs représentations pour construire de nouvelles connaissances. Les interactions entre élèves, et entre élèves et maîtres constituent un véritable instrument pédagogique. Elles permettent aussi le développement de compétences sociales : écoute, respect des points de vue, ouverture à l'autre»* (PEV, partie 2, p. 2).

A propos du deuxième champ, «vivre et travailler avec les autres», on lit : *«L'école intègre des enfants de nombreuses cultures et de communautés diverses. Elle leur apprend à vivre ensemble. En effet, l'école est une société ayant ses règles et ses modalités de fonctionnement. Cet apprentissage est essentiel car il contribue à assurer une certaine cohésion à notre société. Dans ce contexte, les élèves apprennent à :*

- *explicitement leurs valeurs et à respecter celles des autres (...)* ;
- *prendre en compte d'autres points de vue. Savoir écouter et prendre en compte le point de vue d'autrui concourt au développement de compétences sociales et communicatives de qualité comme à la construction de connaissances. La vie en classe donne à l'élève de multiples occasions de confronter son opinion à celle des autres ;*
- *coopérer (...)* ;
- *faire preuve de solidarité. Au contact des autres et par la pratique de travaux de groupe, les élèves apprennent à respecter les temps de parole, les divers points de vue et les différences. Ils s'initient aux valeurs de l'équité, de la coopération et de la solidarité»* (PEV, partie 2, pp. 4-5).

Ainsi, selon le PEV, le travail en groupes d'élèves est évoqué comme un dispositif pédagogique qui peut favoriser l'acquisition et la construction de connaissances et le développement de compétences sociales. Pour les disciplines de l'économie et du droit, le PEV précise même : *«les sciences économiques [le droit y compris !] donnent parfois l'occasion à l'élève de réaliser des projets dont la réussite implique la mise en œuvre d'un travail d'équipe. Ces projets favorisent la coopération, l'écoute et la prise en compte de l'avis d'autrui »* (PEV, partie B, p. 7, 1).

L'article 5, consacré aux objectifs des études, du règlement suisse sur la reconnaissance des certificats de maturité (RRM, article 5 ; repris par le document *Ecole de maturité. Plan d'études. Objectifs, méthodes et programmes des cours 2010-2011*, pp. 15-16, édité par le Département de la formation et de la jeunesse, direction générale de l'enseignement post-

<sup>1</sup> La base de ce document a été élaborée par Jean-Benoît Clerc et utilisée dans les cours de didactique de l'histoire à la HEP-Vaud.

<sup>2</sup> Rappelons que *«le plan d'études vaudois (PEV) constitue le document officiel qui doit être utilisé par tous les enseignants, quel que soit le cycle ou le degré où ils travaillent»* (*Le plan d'études vaudois. Rôle, contenu, évolution*, Brochure d'information Plan d'études vaudois (PEV) – CADEV 69159, p. 1).

obligatoire) va dans le même sens. On lit à l'alinéa 2 : «*Les élèves seront capables d'acquérir un savoir nouveau, de développer leur curiosité, leur imagination, leur faculté de communication ainsi que de travailler seuls et en groupe. Ils exerceront le raisonnement logique et l'abstraction, mais aussi la pensée intuitive, analogique et contextuelle. Ils se familiariseront ainsi avec la méthodologie scientifique*».

Enfin, dans la section consacrée aux objectifs de l'enseignement de l'histoire, le plan d'études de l'école de maturité note à propos des savoir-faire : «*L'enseignement de l'économie et du droit contribue à étendre l'éventail des connaissances des élèves, à enrichir leur culture générale et à développer leur autonomie, leur esprit critique, ainsi que leur capacité à prendre des décisions.*» «*Il [l'élève] doit à cette occasion : (...) entreprendre des travaux de recherche personnels et de groupes*» (Ecole de maturité. Plan d'études. Objectifs, méthodes et programmes des cours 2010-2011, pp. 127 et 129).

## 2. Intérêt du travail en groupes

On appellera travail en groupes des élèves (ou travail en sous-groupe de pairs) un moment d'apprentissage où la classe est divisée en équipes plus restreintes (de 2 à 6 élèves) à qui l'on confie la réalisation d'une tâche commune, sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant.

De nombreux enseignants sont très réticents à instaurer ce mode d'organisation dans leur classe : le manque de temps, les élèves qui ne font rien, le bruit... sont des raisons souvent invoquées à ce sujet. Pourtant, le travail de groupes présente des intérêts non négligeables pour les apprentissages.

- Le premier est d'ordre quantitatif : le travail en groupe multiplie le temps de parole dont peut disposer chaque élève. Pendant un cours d'une heure dans une classe de vingt élèves, chacun dispose théoriquement de trois minutes d'expression au maximum. Dans un groupe de cinq membres, chacun peut théoriquement parler douze minutes.
- Le dialogue entre élèves, hors de la présence de l'enseignant, empêche *l'effet expert*, c'est-à-dire que la tâche soit effectuée ou que le problème soit résolu par le professeur qui, voulant «gagner du temps», donnerait lui-même l'explication ou montrerait aux élèves comment faire, les empêchant ainsi de se confronter à la difficulté qu'implique un nouvel apprentissage.
- Le travail en groupes responsabilise les élèves car ils les laissent libre d'accomplir leur tâche de la façon qu'ils jugent la meilleure et de ne faire appel à l'aide du professeur que quand ils l'estiment utile ; il favorise donc l'accession progressive des élèves à l'autonomie dans leurs apprentissages<sup>3</sup>.
- Le travail en groupes constitue un outil de socialisation car c'est un dispositif coopératif : des élèves contribuent à l'élaboration d'un produit commun, ce qui stimule le développement de leur capacité à dialoguer, à négocier, à être solidaires les uns des autres, donc à travailler en équipe.

<sup>3</sup> Autonomie : 1° droit de se gouverner par ses propres lois ; 2° *Philo.* Droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet ; 3° (XXe) Distance que peut franchir un véhicule, un avion, un navire, sans être ravitaillé en carburant (*Le petit Robert*). «La pédagogie de l'autonomie vise à développer les capacités d'initiative et de choix des élèves en les engageant activement et progressivement dans les processus de décision en jeu lors de la réalisation d'un travail susceptible de prendre des formes différentes. Dans le cadre du programme, un thème ou des sujets sont proposés, et chaque élève ou groupe d'élèves va choisir de traiter un sujet ou de prendre en charge un aspect du thème commun. A la fin de la période de travail, il y a communication à tous des différents travaux réalisés. Le domaine du choix est limité au départ pour s'ouvrir progressivement jusqu'à laisser aux élèves une grande part d'initiative et de responsabilité» (Georgette et Jean Pastiaux, *Précis de pédagogie*, Paris, Nathan, 2000, p. 54).

En conférant une dimension sociale essentielle aux processus cognitifs régissant l'apprentissage, le psychologue russe Lev Semenovitch Vygotski (1896-1934) a anticipé sur les récentes recherches étudiant les interactions sociales. Pour lui, «*la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel*». La part confiée aux interactions sociales est donc évidente. Redécouvrant les travaux de Vygotski, plusieurs chercheurs en psychologie sociale de Genève et de Neuchâtel (W. Doise, G. Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, InterEditions, Paris, 1981 ; A.-N. Perret-Clermont, M. Nicolet, *Interagir et connaître*, Delval, Fribourg, 1988) ont réaffirmé l'importance des interactions sociales en tant que condition favorable à l'acquisition des connaissances et au développement intellectuel. Ces auteurs précisent cependant que les interactions sociales ne sont sources de progrès cognitif que si :

- elles sont sources de *conflits sociocognitifs*, c'est-à-dire s'il existe une confrontation entre conceptions opposées ou solutions divergentes des partenaires, dont la résolution impliquera pour certains partenaires une décentration et une reconsidération de leur propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants, et permettra de générer un progrès cognitif ;
- cette confrontation a lieu *au sein d'un groupe de pairs*, de manière à éviter que le conflit ne soit résolu par l'adhésion à un point de vue par complaisance, par respect de l'autorité, celui de l'enseignant par exemple...

Le travail par groupes permet d'augmenter le nombre d'interactions sociales et donc la probabilité d'apparition de conflits socio-cognitifs entre élèves susceptibles d'entraîner d'avantage de progrès cognitifs que l'échange entre élèves et professeur.

### 3. Quelques conditions d'efficacité du travail en groupes

Le travail par groupes ne s'improvise pas. Afin que ce mode d'organisation soit profitable à la majorité des élèves, il est nécessaire que l'enseignant ait préparé soigneusement son organisation pour intervenir efficacement. Sans vouloir donner de recettes miracles, voici quelques pistes :

- La composition des groupes et les consignes de la tâche doivent figurer au tableau ou sur un transparent avant que les élèves ne se répartissent en groupe (afin d'éviter des confusions et des pertes de temps).
- Donner des consignes pour la composition des groupes : ces consignes ne doivent pas être figées une fois pour toute mais doivent impérativement varier. La répartition par groupe peut être réalisée selon l'intérêt pour les tâches (si des tâches différentes sont proposées), le niveau des élèves, leur implication habituelle dans le travail (on peut regrouper ensemble tous les élèves qui évitent habituellement de s'impliquer activement), les affinités, etc... (voir le doc. «Constituer les groupes»).
- Veiller à ce que les groupes constitués soient des groupes à tâche, c'est-à-dire qui ont pour mission de produire un objet communicable, sous la forme d'un texte, d'un dessin, d'un schéma, d'un mime, etc. sans lequel la mise en commun serait fortement hypothéquée (voir le doc. «La mise en commun»).
- Laisser réfléchir les élèves individuellement pendant quelques minutes avant qu'ils ne se répartissent en groupes, afin que chacun puisse prendre connaissance de la consigne, de la tâche à accomplir, du problème proposé, des documents et réfléchir à des pistes de solutions. Cela incite chacun à s'approprier le problème posé. Cette

façon de procéder empêche aussi que certains de reposent d'emblée sur les idées des autres, considérés comme experts en la matière. Enfin, on multiplie ainsi les possibilités de conflits socio-cognitifs lors de la phase de travail en groupe, puisque les chances de voir se confronter des idées contradictoires augmente avec le nombre d'idées mises en discussion.

- Pour éviter que certains élèves du groupe ne laissent l'un d'entre eux, le plus studieux, le plus soucieux de satisfaire aux exigences de l'enseignant, le plus compétent, «celui qui sait», accomplir la tâche, on peut assigner à chacun une fonction différenciée et spécifique — qui s'ajoutera bien évidemment à la fonction générale, partagée par tous les membres du groupes, qui consiste à contribuer à la réalisation de la tâche en exprimant ses idées et son avis... — : par exemple, l'un prendra des notes, un autre sera le «rapporteur» du groupe lors de la mise en commun, un autre sera le seul intermédiaire autorisé pour communiquer avec l'enseignant durant le travail en groupe... (voir le doc. «Les différents rôles dans le groupe et leur répartition»)
- Pour favoriser un travail réellement coopératif, les membres du groupe seront considérés comme collectivement responsables de la tâche à accomplir, sans qu'il soit tenu compte des rôles particuliers distribués au sein du groupe.

Pour finir, une lapalissade : toujours se demander s'il convient ou non d'avoir recours au travail de groupe. Cela revient à déterminer si, dans le contexte, ce dispositif pédagogique permet aux élèves d'acquérir plus vite, plus efficacement, plus durablement des savoirs et des compétences. Il convient donc de ne pas proposer aux élèves de s'engager en groupe dans une activité qu'ils pourraient accomplir aussi bien, sinon mieux individuellement... *Le travail en groupe ne se justifie que si la tâche a un niveau de complexité tel qu'elle ne pourrait pas être accomplie plus efficacement par des individus.*

Tout le problème consiste donc à repérer ce que le dialogue, le désaccord, le conflit intellectuel et la confrontation avec ses pairs peuvent apporter aux élèves.

Selon Cohen (1994, pp. 9ss) on peut par exemple douter de la pertinence du travail en groupe lorsque la tâche proposée relève de la mémorisation et la restitution d'une matière ou de règles, de l'application de ces règles dans la résolution de problèmes fermés, ceux-ci consistant en l'application ou la combinaison, parfois inédite, par l'élève d'un modèle de résolution (opération, théorème, règle) qui lui a été préalablement fourni ou qu'il connaît déjà. Si, dans de telles situations, un travail de groupe est organisé, on peut craindre que les membres du groupe réagiront en faisant ce qu'il y a de plus sensé : ils copieront les réponses de l'élève le meilleur et le plus rapide ou considéré comme tel<sup>4</sup>...

### Brève bibliographie

- Michel Barlow, *Le travail en groupes des élèves*, Paris, A. Colin, 1993.
- Elizabeth G. Cohen, *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (trad. fr. F. Ouellet), Montréal, Les éditions de la Chenelière, 1994.
- Gérard De Vecchi, *Un projet pour... enseigner le travail de groupe*, Paris, Delagrave, 2006.
- Bernard Rey, Michel Staszewski, *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*, Bruxelles, de boeck, 2004, pp. 25-29; 169-172.

<sup>4</sup> Notons que, pour Barlow (1993, pp. 76), on peut utiliser le groupe pour favoriser la mémorisation («Spontanément, du reste, les enfants demandent à un parent ou à un camarade de leur «faire réciter» : la présence de cet interlocuteur est à la fois pour eux un contrôle et un encouragement») et l'application...

## Constituer des groupes

<p><b>QUI décide de la composition des groupes ?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Les élèves</i> ; l'inconvénient est de voir se former une équipe de copains (et/ou de copines) où l'on traite de tout autre chose que de la tâche à accomplir... C'est la «dérive fusionnelle»<sup>5</sup> où les apprentissages sont sacrifiés au profit des relations. De plus, des groupes formés en fonction des affinités personnelles risquent de mettre certains élèves à l'écart.</li> <li>• <i>Le hasard</i> évite cet inconvénient, car il augmente les possibilités de rencontre et donc les richesses potentielles du groupe. Le risque, inverse de celui lié au libre choix des élèves, est de voir l'antipathie de certains de ses membres provoquer des blocages au progrès du travail.</li> <li>• <i>L'enseignant</i> ; si celui-ci veut constituer des groupes de niveau homogène (les plus faibles pour reprendre les «bases» ; les meilleurs pour les stimuler), former des groupes hétérogènes (les «bons» élèves aidant les moins bons...), ou encore créer des groupes selon l'âge, le sexe, les méthodes de travail (les élèves «visuels» et les élèves «auditifs»), ou le cursus scolaire («ceux d'entre vous qui ont suivi l'option complémentaire X se mettent en équipe ; les autres formeront 4 groupes de 4 personnes»).</li> </ul>
<p><b>COMMENT opérer la répartition ?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Par libre choix des élèves :</li> <li>• De façon aléatoire :</li> <li>• <i>Par inscription sur une liste.</i></li> <li>• <i>Par répartition géographique</i> : «Ceux qui veulent étudier ce texte se placeront au fond de la classe à ma gauche»...</li> <li>• <i>Par appel d'offre</i> : les élèves qui expriment une proposition de travail invitent ceux de leurs collègues intéressés à se signaler en levant la main.</li> <li>• <i>Par répartition géographique</i> : «le groupe A sera composé des élèves du 1<sup>er</sup> rang»...</li> </ul>

<sup>5</sup> On parle d'attitude *fusionnelle* dans un groupe ou dans un couple lorsque les relations affectives entre les personnes sont telles que chacune n'existe plus pour-elle même mais se fond dans la réalité commune.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Par décision de l'enseignant :</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A l'aide de la liste alphabétique des élèves : «le groupe A sera composé des élèves dont le nom commence par la lettre "a" et la lettre "b"» ... ou : «Le groupe A sera composé du 1<sup>er</sup>, du 6<sup>ème</sup> et du 11<sup>ème</sup> élève de la liste»...</li> <li>• Par tirage au sort.</li> <li>• Par ordre d'entrée dans la salle.</li> <li>• Sur des critères farfelus : «le groupe A sera composé des élèves vêtus d'un habit rouge, un autre de porteurs de baskets»...</li> <li>• En fonction de tests préliminaires ou d'observations empiriques portant sur :             <ul style="list-style-type: none"> <li>– le niveau de connaissances : «J'ai remarqué que vous ne connaissiez pas les différents régimes politiques ; c'est pour cela que je propose ces exercices à votre équipe» ;</li> <li>– les problèmes méthodologiques : «Je vais mettre ensemble les élèves qui ne savent pas encore établir le tableau des résultats et lancer les autres dans l'analyse» ;</li> <li>– le vécu socio-affectif : «Frédéric est si susceptible que si on ne le met pas dans le même groupe que Marianne, ça fait des étincelles»...</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>POUR QUOI ? La diversité des tâches proposées devient un facteur de choix ; les groupes se constituent alors selon :</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le thème d'étude proposé : en droit, deux équipes exposeront la société anonyme, deux autres la société simple.</li> <li>• La méthode de travail : en droit, certains groupes travailleront de manière inductive, d'autres déductivement.</li> <li>• La nature de l'objet d'étude : lors d'un travail sur l'élaboration d'une loi, les différents groupes travailleront à partir d'un schéma, d'un film, d'un arrêt, des travaux préparatoires, du Message du Conseil fédéral, ...</li> <li>• Les moyens d'expression mis à disposition des élèves : une équipe exposera le résultat de son analyse sous la forme d'un poster ; une autre fera un exposé oral ; la troisième produira une bande dessinée.</li> </ul>

(D'après Michel Barlow, *Le travail en groupes des élèves*, Paris, A. Colin, 1993, pp. 33-37.)

## Les différents rôles dans le groupe et leur répartition

Par rôle, on entend une fonction déterminée qu'un individu est appelé à remplir dans un groupe de travail, d'une façon permanente ou provisoire.

M. Barlow distingue plusieurs fonctions selon que les interventions des membres du groupe ont trait à :

- 1) La production des idées et tout ce qui peut leur servir de support (texte, exposé oral, schéma,...). On peut inviter par exemple un membre à exercer le rôle de/d'
  - *personne-ressource* dont la compétence reconnue dans un domaine amène à le consulter en tant qu'expert ;
  - *secrétaire* qui note le contenu de la séance de travail ou d'une partie de celle-ci ;
  - «*simple*» *participant* qui est invité à exprimer ses idées devant ses coéquipiers ;
  - *introduceur* qui, au début de la séance, amène le sujet de l'échange, fait percevoir en quoi il consiste et l'intérêt qu'il représente
  - *chargé de conclusion* qui, en fin de séance, dira le mot de la fin dans le prolongement des échanges qui ont précédé ;
  - *avocat du diable* qui s'efforce de penser à toutes les objections susceptibles d'être formulées à l'égard des idées émises dans le groupe ;
  - *documentaliste* chargé, par exemple, de rechercher le sens d'un mot au dictionnaire, de rechercher une information dans un atlas, une encyclopédie ou sur le web ;
  - *assistant technique* qui fait fonctionner le matériel audio-visuel ou informatique utile au travail du groupe ;
  - ...
- 2) La facilitation des échanges entre les membres du groupe, ce qui comporte :
  - *leur organisation proprement dite (choisir et élaborer une méthode de travail)*
  - *la clarification des propos émis (les reformuler, les résumer ou les synthétiser pour qu'elles soient assimilées par l'ensemble du groupe)*
  - *la stimulation des échanges (inviter un participant à s'exprimer, inviter les autres à l'écouter, donner la parole à chacun, poser des questions relatives à la tâche à effectuer).*

On peut demander par exemple à un membre d'exercer le rôle de/d'

- *président* qui donne la parole à ceux qui manifeste le désir de s'exprimer ;
  - *interviewer* qui pose des questions au groupe pour faire avancer sa réflexion ;
  - *synthétiseur* qui, au fur et à mesure de l'avancée des travaux, constitue progressivement la synthèse ou le résumé des idées échangées ;
  - *reformulateur* qui formule, en d'autres mots, les propos échangés ;
  - *analyste des convergences ou des divergences* dans les déclarations des uns ou des autres pour clarifier le débat ;
  - *négociateur* qui gère les conflits d'idées.
- 3) La régulation de la vie affective du groupe (dynamiser le groupe s'il est passif, calmer un participant qui s'échauffe, éviter les blocages ou les affrontements stériles,

plaisanter, détendre l'atmosphère). On peut ainsi prévoir de confier à un membre du groupe le rôle de/d'

- *modérateur* qui assure la sérénité des débats, par exemple à un niveau sonore supportable ;
- *observateur(s)* qui se tient(tiennent) un peu en retrait des échanges et qui est(sont) attentif(s) aux tensions, aux emballements ou aux moments de découragement du groupe ;
- *régulateur* qui aide le groupe à analyser ses conflits et qui arbitre les relations difficiles entre participants.

Ces rôles sont relatifs à la gestion interne du groupe. Dans sa relation avec l'extérieur, chaque groupe peut être doté de :

- *coordinateur* qui est en contact avec les responsables des autres groupes ;
- *rapporteur(s)* qui présentent à la classe un compte rendu du travail mené par son(leur) groupe ;
- *délégué auprès du professeur* ; cette fonction est utile quand les élèves n'ont pas encore l'habitude de fonctionner en groupes : la présence d'un tel délégué oblige les membres du groupe à passer par le délégué, donc à se concerter avant de faire appel au professeur ; la conséquence en est que la dépendance des élèves vis-à-vis de l'enseignant diminue ;
- *délégué(s)* ou de porte-parole qui donneront un aperçu du contenu des échanges mais aussi du «vécu» du groupe (ce qui est différent de la présentation des résultats objectifs de la recherche commune).

(D'après Michel Barlow, *Le travail en groupes des élèves*, Paris, A. Colin, 1993, pp. 26-27 ; 53-57.)

### Quelques remarques

- Il est bien évident qu'on ne saurait proposer ou imposer l'ensemble des rôles ci-dessus. Mieux vaut se passer de ceux qui contribueraient à une sophistication inutile, à une complication pesante ou à une bureaucratisation à outrance... Il convient de choisir ceux qui paraissent les plus propices à la réalisation de la tâche et des objectifs visés.
- Une autre évidence : ces rôles particuliers s'exerceront en sus de celui plus général de « simple participant ». Un élève, investi du rôle de secrétaire, n'est pas dispensé de collaborer à l'œuvre commune en exprimant ses idées et en donnant son avis.
- Il convient de préciser par écrit, sur une petite fiche par exemple, en quoi consiste le(s) rôle(s) attribué à chacun.
- L'attribution de ces rôles ne doit pas amener à une spécialisation à outrance et de caractère permanent ! Les groupes doivent être temporaires pour éviter de figer les élèves qui se retrouveraient toujours dans le même groupe, dans un rôle particulier, celui qui leur sembleraient le plus facile. Ces rôles doivent être exercés tour à tour par chacun. On peut même imaginer une redistribution en cours de travail : le modérateur échange sa fonction avec l'observateur ; le président devient secrétaire, etc.
- On peut aussi prévoir des rôles différents dans des groupes attelés à une tâche identique. Par exemple, pour la mise en commun un groupe confiera à un

rapporteur le soin de présenter le contenu de son travail ; cependant qu'un autre groupe demandera à un observateur de rapporter les problèmes rencontrés et qu'un troisième groupe se bornera à poser des questions aux autres groupes...

### Et le rôle de l'enseignant ?

Le travail en groupe change considérablement le rôle de l'enseignant. Celui-ci n'a plus à assumer seul la responsabilité, par exemple, de repérer chaque erreur et de la corriger sur-le-champ. Son autorité est déléguée aux élèves et aux groupes d'élèves qui s'assurent eux-mêmes que la tâche est accomplie et qui se fournissent mutuellement l'aide dont ils ont besoin. Ainsi, considérant l'autonomie que peuvent atteindre les groupes dans la réalisation de la tâche, l'enseignant peut avoir le sentiment d'être inutile quand bien même ce sentiment peut s'avérer l'excellent indice d'une délégation réussie d'autorité, d'une dévolution réussie de la tâche aux élèves et de l'autonomie acquise par le groupe dans la réalisation de cette même tâche.

Cela ne signifie pas que l'enseignant abandonne totalement sa position d'autorité. Ses fonctions ne sont pas négligeables. Il peut endosser le rôle de/d' :

- *introduceur* qui, avant la mise en route du travail de groupe, précise les objectifs, les consignes, éventuellement la méthode conseillée et les critères d'évaluation, veille à la disposition du matériel, préside à la constitution des groupes, précise les rôles spécifiques dévolus à chacun ;
- *gardien du temps* : «il vous reste 10 minutes pour terminer votre travail» ;
- *gardien du rythme du travail* : «A votre place, je passerai maintenant à la phase de rédaction» ;
- *arbitre du respect des consignes et du rôle exercé par chacun*. C'est sa fonction de garant des règles du jeu : «Pourquoi vous lancez-vous dans la rédaction d'une description du cas alors que la consigne est de chercher, puis évaluer, les diverses règles pertinentes ?» ;
- *observateur et modérateur de la vie affective du groupe* : «Vous avez l'air découragé. Qu'est-ce qui ne va pas ?» ;
- *observateur de et personne-ressource sur la tâche ou la méthode* qui veille à ce qu'aucun groupe ne soit «bloqué» dans sa tâche : «Cherchez encore. Si dans 5 minutes, vous n'avez pas trouvé, je vous mettrai sur la voie ou j'enverrai un membre d'un autre groupe pour vous donner des pistes » ;
- *stimulateur de conflits socio-cognitifs* ; l'enseignant interviendra dans les groupes pour augmenter la probabilité de conflits sociocognitifs et il invitera les élèves à confronter leurs points de vue. Il pourra également donner un coup de pouce, proposer une porte d'entrée lorsque la situation semble bloquée. Il peut par exemple inciter à faire le point sur ce que chacun sait du sujet ; cela peut les rassurer et fera naturellement monter à la surface leurs conceptions, souvent différentes voire radicalement opposées. En aucun cas, il ne portera de jugement d'évaluation sur le travail réalisé. En effet, la mise en commun perdrait alors tout son intérêt. Pourquoi un groupe irait-il défendre son point de vue s'il sait à l'avance qu'il est correct ou incorrect ?

## La mise en commun

(D'après Michel Barlow, *Le travail en groupes des élèves*, Paris, A. Colin, 1993, pp. 38-44)

**1. Définition et buts.** Après le travail en groupe d'élèves, la mise en commun permet de «reconstituer le groupe-classe et de faire profiter chacun du travail accompli par les différentes équipes» (Barlow, 1993, p. 38).

Cette étape constitue parfois un moment difficile pour les élèves et pour les maîtres...

Expériences faites, la gestion de la mise en commun sera plus aisée si l'on a demandé, dans la consigne, de produire un *document communicable et reproductible*.

Dans la mise en commun, on permettra aux élèves de présenter en *plenum* (à la classe entière) les résultats de leur recherche à leurs pairs, de comparer et confronter leurs solutions à celles des autres groupes, de répondre à des questions émanant de pairs, de débattre et d'argumenter avec des pairs.

Il s'agit donc :

- a) *pour les élèves* de formuler des solutions, de les expliquer et les expliciter (*phase de formulation*) ;
- b) *pour l'enseignant* de recueillir toutes les propositions (les «justes» comme les «fausses») : la richesse d'une mise en commun vient en effet de la confrontation des différents points de vue ; de faire valider par les élèves les solutions et les raisonnements qui leur paraissent les plus appropriées (*phase de validation*) ; ce qui est intéressant, c'est quand la situation proposée permet une auto validation : ce n'est alors plus seulement le maître qui décide *seul* de ce qui est exact ou de ce qui ne l'est pas...<sup>6</sup>

**2. Les supports.** La mise en commun peut s'effectuer par l'emploi de plusieurs supports de communication, par exemple sous la forme d'une production :

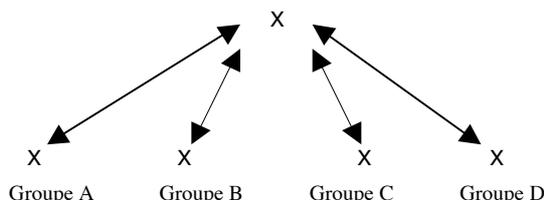
- a) *orale* : compte rendu d'un ou de plusieurs rapporteurs (N.B. : cette forme peut suffire, à condition toutefois de prévoir que ces rapports oraux fassent l'objet d'un compte-rendu *écrit* dont se chargerait l'enseignant ou dont celui-ci confierait la rédaction à un ou plusieurs élèves endossant le rôle de «greffier» ou d'«observateur» pendant la mise en commun);
- b) *écrite* : rédaction d'un texte sur acetate qui pourra être rétroprojeté et photocopié;
- c) *iconique* : schéma, organigramme, carte, tableau, BD, vidéo;
- d) *gestuelle* : mime, tableau vivant, chorégraphie (même remarque que pour a);
- e) *théâtrale ou cinématographique* : dialogues tenus par un, deux ou plusieurs protagonistes mis en scène dans la classe (même remarque que pour a).

En tous les cas, il conviendrait que la(les) production(s) des élèves soi(en)t non seulement communicable(s), mais aussi reproductible(s) !

<sup>6</sup> Gérard De Vecchi, *Un projet pour... enseigner le travail de groupe*, Paris, Delagrave, 2006, pp. 53-54 : «Même si elle ne doit pas être systématisée, l'exposition du travail de chacun reste un moment important. En effet, les chercheurs présentent leurs recherches à leurs pairs qui, par leurs analyses, valident ou non les résultats obtenus. La réponse définitive doit être de la responsabilité du maître (qui pourra renvoyer à des documents ayant le statut de "référénts" ? —En ce qui concerne la validation des résultats obtenus, les élèves pourront confronter leurs résultats avec ces documents pour voir ce qui est semblable, différent et ce qu'il serait parfois intéressant d'affirmer ou de modifier— Mais, surtout, cette activité développe la prise de responsabilité et encore plus la pensée critique, si importante dans notre société et pourtant si peu prise en compte dans l'enseignement».

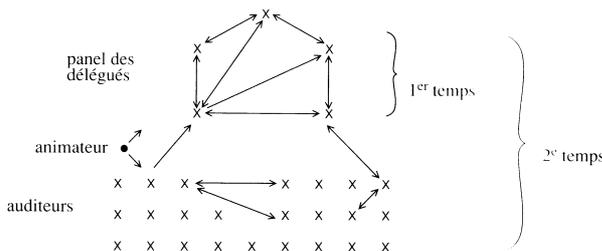
**3. Les procédures.** La mise en commun peut se faire selon plusieurs procédures (il ne s'agit là que de «recettes»<sup>7</sup>) :

- a) *Le compte-rendu oral* consiste à demander à un ou plusieurs «rapporteurs» de présenter à la classe le travail de son groupe en s'aidant par exemple d'un transparent au rétroprojecteur ou d'un poster, qui sera amendé ou complété ensuite en tenant compte des remarques ou suggestions émanant des autres groupes par le biais de leur porte-parole respectif.



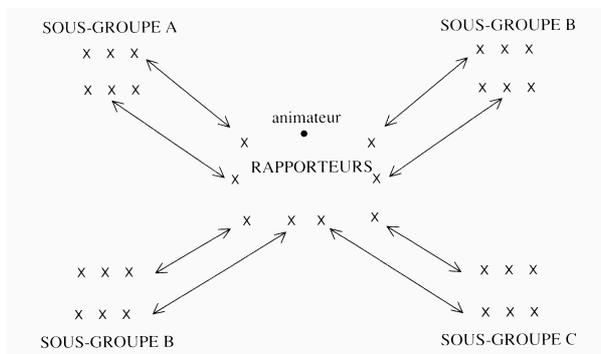
- b) *Le compte-rendu écrit partiel* consiste à demander à chaque groupe, l'un après l'autre, de consigner par écrit, sur un acétate rétroprojeté en plénum, un élément de la tâche réalisée. Toutes les propositions sont discutées en plénum au fur et à mesure qu'elles sont notées. Le processus se poursuit jusqu'à ce que tous les éléments trouvés et attendus, ont été notés.

- c) *Le panel de discussion (ou aquarium)* consiste, dans un premier temps, à organiser un débat entre les « rapporteurs » de groupes, suivi, dans un deuxième temps, d'un débat général, les auditeurs pouvant interpellier tel ou tel débatteur et discuter avec lui à propos d'un point abordé.



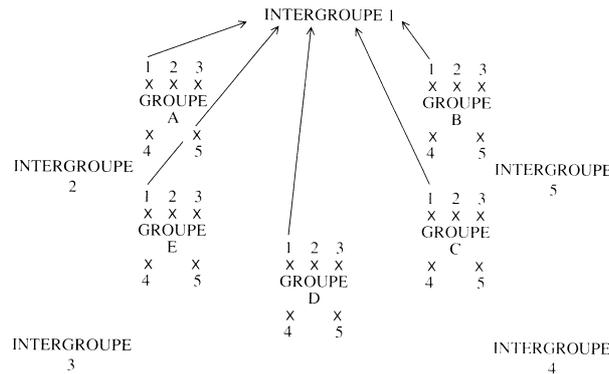
Une variante de cette procédure consiste à permettre aux membres de chaque sous-groupe d'assister leur représentant au cours du débat en lui suggérant des arguments, en lui apportant des informations à l'aide de billets écrits par exemple.

- d) *La «tortue»* permet à chaque groupe de disposer de un ou de deux délégués qui, au cours de l'échange, peuvent être remplacés à tour de rôle, par n'importe quel autre membre du sous groupe qui en manifeste le désir (c'est l'enseignant qui régule les déplacements).



<sup>7</sup> La question reste entière de savoir comment on gère une mise en commun...Barlow ne s'en soucie guère. Tout se passe, à ses yeux, comme si, en appliquant ses «recettes», on aboutira algorithmiquement à un résultat satisfaisant. Ceci relève d'une vision idéale, séduisante certes, mais immensément «à coté de la plaque» si l'on considère la réalité des enseignés, de l'enseignant et de l'enseignement...

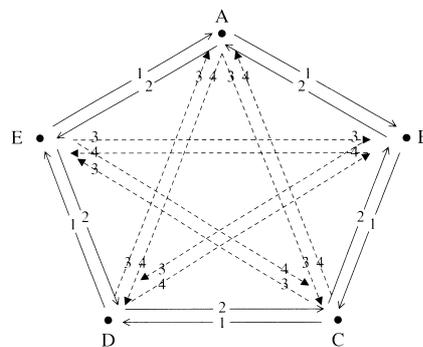
e) *Le travail par intergroupes* consiste à faire circuler des idées qui ont été émises au cours d'un travail en petits groupes en formant des « intergroupes », c'est-à-dire des regroupements constitués par des membres de chacune des équipes précédentes. La tâche dans les intergroupes est de se mettre mutuellement au courant des apports des groupes d'origine. Pour faciliter le mouvement, on peut donner des numéros à chaque participant. Dans l'exemple ci-dessous, il suffit d'annoncer : «Tous les numéros 1 se rendent dans l'intergroupe 1 situé ici» ; tous les numéros 2 se rendent dans l'intergroupe 2 situé ici ; etc.» (on peut localiser les intergroupes par des affiches déposées sur les tables).



f) *L'intercommunication rotative* consiste, elle aussi, à faire circuler les idées par le mouvement des personnes, mais, à la différence de la procédure précédente, pendant le déroulement du travail en équipes. Après avoir découpé le temps disponible en plusieurs phases d'égale durée, on demande, au terme de chacune d'elles, à un participant de chaque sous-groupe d'émigrer vers un autre de façon à faire bénéficier celui-ci de ses apports personnels et de ceux de son équipe tout en bénéficiant des apports de ses hôtes. Dans l'exemple ci-dessous, le premier déplacement (1) se fait dans le sens des aiguilles d'une montre, le deuxième (2) dans le sens inverse, le troisième (3) en diagonale, le quatrième (4) identiquement mais en sens inverse.

Pour organiser et faciliter les déplacements, on peut distribuer à chaque participant une fiche portant un numéro d'ordre : A1 pour le participant 1 du groupe A, et ainsi de suite. Pour le premier déplacement, la consigne sera : «A1 passe en B, B1 en C, C1 en D, D1 en E, E1 en A» ; pour le deuxième : «A2 passe en E, E2 en D, D2 en C, C2 en B, B2 en A» ; pour le troisième : «A3 passe en C, B3 en D, C3 en E, D3 en A, E3 en B» ; pour le quatrième : «A4 passe en D, B4 en E, C4 en A, D4 en B, E4 en C».

Le schéma ci-contre a été établi pour une classe de 25 élèves ; si elle compte entre 25 et 30 élèves, certains sous-groupes de 4 à 5 élèves auront deux «permanents». Si la classe compte entre 20 et 25 élèves (sous-groupes de 4 à 5 participants), on n'opèrera que 3 mouvements. En dessous de 20 élèves et au-delà de 30, il convient de repenser le nombre des sous-groupes.



- e) Le «Phillips 6.6» (du nom de son inventeur américain) consiste, une fois qu'une question a été lancée, à diviser la classe en groupes de 6 personnes qui discutent entre elles pendant 6 minutes (on peut aussi pratiquer le Phillips 4.4, 5.10... mais en tous les cas pour peu de temps et en petit nombre). Au terme de l'échange, un des participants est invité à faire, de sa place, un rapide compte rendu devant la classe. Après le compte-rendu, l'animateur peut à nouveau relancer le débat en petits groupes en utilisant ce qui a été dit au cours de la mise en commun.

#### 4. Quelques remarques

- a) Les procédures de mises en commun c), d) et e) peuvent ensuite faire l'objet d'une mise en commun en *plenum* et d'un compte-rendu *écrit* dont se chargerait l'enseignant ou dont celui-ci confiera la rédaction à un ou plusieurs élèves endossant le rôle de «greffier» ou d'«observateur» durant leur déroulement.
- b) Selon Barlow (1993, p. 38), il convient de se demander s'il sera utile ou non qu'il y ait une mise en commun. Certes, on peut s'en dispenser, par exemple, chaque fois que les différentes équipes se sont attelées à une *tâche identique* consistant, par exemple, en un *problème fermé* dont la résolution n'exige qu'une solution : il suffirait alors, pour l'enseignant, de s'assurer que chacun des groupes soit parvenu à la solution exigée algorithmiquement par la méthode<sup>8</sup>.

Cependant, de surcroît dans l'enseignement du droit, il est toujours préférable d'opérer une mise en commun finale en *plenum*, car souvent, pour une «tâche identique» qui consisterait par exemple en la résolution d'un problème fermé, les propositions des groupes d'élèves peuvent diverger fortement.

- c) La mise en commun sera d'autant plus utile et efficace si l'apport des différentes équipes se révèle diversifié, complémentaire voire contradictoire. Il peut apparaître sans intérêt, pour les élèves, d'entendre les autres groupes répéter ce qui a été dit dans son propre groupe. Cependant il peut leur sembler utile d'entendre des informations qui viennent *compléter, voire contredire* celles dont ils disposent eux-mêmes. La mise en commun prendra donc réellement tout son sens et pourra prendre la forme d'un véritable *échange* ou d'un vrai *débat* si la tâche confiée aux groupes est différente, ou si elle s'appuie sur une documentation partielle ou différente<sup>9</sup>, ou si elle consiste en la recherche d'une solution à un problème ouvert qui prête à discussion et qui admet plusieurs hypothèses de résolution.
- d) Enfin, quelle que soit la forme adoptée de la mise en commun, il est important d'en avoir une *trace écrite car celle-ci servira de support à la synthèse qui suivra*.

<sup>8</sup> Voir aussi De Vecchi, *op. cit.*, p. 52.

<sup>9</sup> La méthode du *puzzle* consiste, par exemple, à procéder à l'étude d'un texte ou d'un thème en ne fournissant à chaque équipe qu'un fragment du texte ou une partie de la documentation totale relative au thème étudié. Par intergroupe, chaque équipe aura pour tâche de constituer une synthèse de l'ensemble en recueillant les informations fournies par les individus des autres équipes, après bien sûr, que tous les éléments d'informations contenus dans l'extrait ou le document dont elles avaient la charge aient été présentés.