

Tuteur : Eloy Romero-Muñoz

Comment organiser le travail collaboratif (travail en sous-groupes) afin d'en diminuer les désagréments et d'en augmenter l'impact?

1. Introduction

Le travail en sous-groupes mérite toute notre attention en tant qu'enseignant, quelle que soit notre discipline. Bien pensé et mis en place avec rigueur, il nous permet de travailler le côté « citoyenneté » de nos cours, de recentrer l'apprentissage sur l'élève et de favoriser l'autonomie, des piliers du décret missions. Dans le cadre d'un cours de langue moderne, ce type d'organisation du groupe-classe nous permet en plus de maximiser le temps de parole de l'élève. En revanche, si nous ne prenons pas le temps de bien préparer une activité de groupe ou si nous ne sommes pas assez « cadrant » (au sens large du terme), nous allons au devant de problèmes au niveau de la gestion de classe et de l'acquisition de la matière.

2. Utilité du travail en sous-groupes

2.1 Interdépendance positive et responsabilisation personnelle²

Lorsqu'il existe un but commun aux membres d'un groupe, qui ne peut être atteint que par l'apport de chacun d'eux, on crée une forme d'**interdépendance positive** (j'ai besoin de toi comme tu as besoin de moi). L'interdépendance positive engendre une **responsabilisation personnelle**, c.-à-d. que chacun est responsable à la fois de son apprentissage mais aussi de l'apprentissage des autres membres de son groupe.

2.2 Comment favoriser l'interdépendance positive (et son corollaire, la responsabilisation personnelle) ?

VRAI BUT COMMUN : la tâche doit nécessiter la collaboration au-delà du simple fractionnement d'une tâche en micro-tâches (par exemple : 10 personnes à décrire, chaque membre du groupe en fait X). A cet effet, une **répartition judicieuse des ressources / de l'information** est nécessaires (chaque membre du groupe reçoit une partie d'un référentiel ou du matériel utile à l'accomplissement de la tâche).

¹ Ces notes ont été inspirées par Crépin, F. et al. (2008). *Apprentissage coopératif : Un outil au service des cours de langues en 5e et 6e années primaires : Outil méthodologique à l'usage des enseignants (annexes : allemand, anglais & néerlandais)*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service général des affaires pédagogiques et du pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française.

² Voir : ABRAMI, P.C., et al. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

CADRAGE STRICT : Il est également important de bien cadrer la collaboration en prévoyant des « rôles » différents et complémentaires au sein du groupe. Chacun doit savoir précisément et à tout moment ce que l'on attend de lui.

Quelques rôles possibles :

- Gardien du temps ;
- Gardien du bruit ;
- Rapporteur (qui fera le lien entre son groupe et le reste de la classe) – souvent oralement ;
- Scribe (en charge de la rédaction du document final) ;
- Vérificateur (personne qui relit le document final et/ou complète ce que le rapporteur dit) ;
- ...

Idéalement, on ne cantonnera pas une personne dans un seul rôle toute l'année (voir aussi 3.4.2).

EVALUATION A LA FOIS GLOBALE ET INDIVIDUELLE : la pondération prévoit idéalement une note pour la production finale (note de groupe) ainsi que pour l'apport de chacun (note individuelle).

3. Aspects pratiques du travail collaboratif

3.1 Taille d'un groupe

La **taille** du groupe dépend de la tâche. Il faut que chacun soit investi d'un rôle qui a du sens dans l'accomplissement de cette tâche. Plus il y a de membres dans un groupe, plus on risque de voir se créer des « clans ».

3.2 Constitution d'un groupe

La **constitution** du groupe est dictée tant par la tâche que par le profil des élèves.

Dans le but de favoriser l'entraide, on tend à **privilégier l'hétérogénéité** (voir aussi 3.5).

En fonction de la relation que vous avez avec votre classe (essentiellement au niveau de la discipline), il est possible :

- SOIT de laisser les élèves former les groupes ;
- SOIT de former les groupes vous-même en tenant compte de la tâche, des profils (forces et faiblesses de chacun) et de ce que vous savez des affinités entre les élèves.

La deuxième option est de nature à **garantir la formation de groupe selon des critères objectifs** mais il ne faut pas négliger le **caractère motivant de choisir ses partenaires**.

Autres possibilités pour constituer des groupes :

- Proximité (surtout dans le cas de travail en binôme) ;
- Centres d'intérêts (dans le cas où il y a plusieurs « thèmes ») ;
- Hasard (on lance un dé / pêche les noms au hasard – voir aussi au 3.4).

3.3 Nature de la tâche

Comme mentionné plus haut, **la tâche doit en elle-même induire le travail de groupe**.

Quelques conditions pour créer la motivation pour une tâche (adaptées de VIAU)³⁴ :

- Avoir du sens pour l'élève (thématique, préoccupations de l'élève) ;
- Représenter un défi atteignable pour l'élève. Si **la tâche est trop simple** ou réalisable en solo, le travail de groupe n'a pas de sens et ne recueillera pas l'adhésion des élèves. Si **la tâche est trop complexe**, les élèves risquent de se décourager ;
- Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix (pour se sentir acteur de sa vie) ;
- Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres de manière réaliste ;
- Comporter des consignes claires (pour réduire l'anxiété) ;
- Se dérouler sur une période de temps suffisante (ce que l'on nous demande est réalisable dans le temps imparti).

Quand une tâche est trop difficile, il est préférable d'**augmenter l'aide / le soutien plutôt que de diminuer les exigences**.

3.4 Pièges à éviter et opportunités d'aller plus loin

3.4.1 Homogénéité ou hétérogénéité ?

Le travail collaboratif est souvent perçu par l'enseignant comme une opportunité pour les plus forts d'aider les plus faibles. Quand il devient systématique, ce **tutorat forcé** perd un peu de son intérêt et est susceptible de **démotiver les « forts » et de dévaloriser les plus « faibles »**. Le travail collaboratif peut par contre être une **opportunité pour la différenciation** au sens large du terme, c.-à-d. **donner des tâches qui permettent tant le dépassement que la remédiation**. Les groupes seront dès lors plus homogènes en fonction de l'objectif poursuivi.

3.4.2 Permettre à tous de s'y retrouver

Un des défis du travail collaboratif consiste à **permettre à chacun de contribuer** en fonction de ses aptitudes. Il s'agit donc de **varier** tant le **type de tâches** (du plus intellectuel au plus pratico-pratique) que les **modalités de réalisation** (création d'un poster, d'une chanson, d'une vidéo). Toutefois, on veillera à tenter de **faire sortir les élèves de leur zone de confort** pour qu'ils développent d'autres compétences que celles qu'ils maîtrisent déjà.

Idéalement :

- chaque **tâche** sera assez **« riche »** que pour permettre à tous d'y contribuer ;
- il y aura une **variété de tâches** différentes tout au long de l'année ;
- **on ne cantonnera pas un élève dans un rôle** toute l'année.

³ Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

⁴ Viau R. (2000). *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*. Correspondance, 5(3). En ligne <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html>, consulté le 16 juin 2016.

4. Travail collaboratif et gestion de classe

Le travail collaboratif est, de par la nécessité d'interagir, source de bruit. Il est cependant possible de **diminuer les désagréments avec des interventions simples**.

4.1 Par rapport aux collègues

Comme le disent Abrami et al. (1996), l'augmentation du bruit est causée par une implication active / l'enthousiasme des élèves. Il suffit parfois de **prévenir les collègues / la direction** pour qu'ils comprennent que ce n'est pas anormal.

4.2 Eviter le bruit

Voici une checklist des éléments qui génèrent du bruit. **Passez tous ces aspects en revue AVANT de mettre en place votre activité !**

Conditions	OUI	NON	Solution
Ma tâche a du sens			
Ma tâche nécessite une collaboration			
Mon timing est réaliste			
Les consignes sont claires			
Mes groupes sont constitués			
Je sais exactement qui fait quoi à quel moment			
Les élèves savent exactement qui fait quoi à quel moment			
Le matériel nécessaire (ressources, documents, fourniture scolaire) est prêt			
Si le travail de groupe est présenté à la classe, j'ai prévu une tâche d'écoute lors des présentations			

4.3 Canaliser le bruit

4.3.1 Etablir le cadre avec eux

Les élèves adhèrent d'autant plus à un cadre qu'ils ont participé à sa conception. N'hésitez pas à les faire signer un document (ainsi qu'à leur proche) sur lequel est repris le cadre.

4.3.2 Le gardien du bruit

Lors de l'assignation des rôles, il est essentiel que **le gardien du bruit** prenne conscience de son importance. Il **n'est pas un surveillant mais plutôt une personne qui veille à ce que le travail se passe bien**. On remarque que ce rôle est souvent mieux tenu par les élèves par ailleurs bavards.

4.3.3 Le signal qui rappelle à l'ordre

Convenez avec vos élèves d'un signal (visuel ou sonore) qui signifie : « il y a trop de bruit ». Pourquoi ne pas créer un sonomètre avec eux ?

5. Et le prof dans tout ça ?

5.1 Le prof en retrait

L'objectif principal du travail collaboratif est de permettre à l'élève de s'investir dans son apprentissage ainsi que dans celui de ses condisciples. **Pour que l'élève puisse (re)prendre sa place, il faut que l'enseignant le lui permette. L'enseignant reste en retrait** et se positionne en observateur attentif.

Un tel glissement du centre gravitationnel de la classe n'est possible que si **l'activité est conçue avec soin**, plus particulièrement avec la conception de **documents qui contiennent tout ce dont l'élève a besoin pour travailler seul (consignes claires, objectifs et conditions de réalisation explicites, timing précis, ressources pertinentes mises à disposition)**.

Un enseignant en retrait n'est pas pour autant un enseignant passif. L'idée est que **l'enseignant circule et prend des notes** sur ce qui va ou ce qui devra être rectifié après l'activité. S'il s'agit d'un problème qui nécessite un traitement immédiat (bruit, mauvaise compréhension d'une consigne), **l'enseignant peut tout à fait reprendre brièvement les rennes de la classe pour une mise au point.**

5.2 La place des « fêtes » dans l'apprentissage

L'un des péchés capitaux de l'enseignement est de croire que nous sommes les dépositaires d'un savoir et investit d'une mission sociétale, ce qui nous oblige à veiller à la correction de ce qui se fait dans nos classes. Il n'est pas rare, par exemple, de voir des enseignants de néerlandais se muer en véritables nazis de la langue avec, à la clé, une **attitude stigmatisante et castratrice qui empêche véritablement l'élève de s'essayer à une tâche.**

En d'autres termes, une des conditions de réalisation du travail collaboratif est qu'il faut **admettre que les élèves se trompent** et que cela fait partie du processus d'apprentissage. Les élèves se tromperont d'autant moins que l'activité aura été bien pensée (cf. supra).

Il est également bon de bien **analyser les erreurs pour distinguer celles qui sont importantes** et celles qui le sont moins. Par exemple, pour une activité qui vise à déterminer quel est le prêt le plus avantageux pour acheter un logement, il sera très important de veiller, par exemple, à ce que les concepts « taux d'intérêt annuel », « taux fixe » et « taux variable » soit maîtrisés. En langues, si notre activité consiste à promouvoir des destinations de vacances, il sera très important de veiller à ce que les verbes soient conjugués au bon temps en fonction de l'idée qui est transmise, que le vocabulaire des vacances soit utilisé correctement, etc.

Il n'est pas question ici de défendre une approche peu rigoureuse de la matière. **Toute activité devrait se terminer par un moment de structuration durant lequel l'enseignant et ses élèves font le point sur ce qui vient de se passer.** Cette phase permet de **discuter des erreurs** qui ont été commises, tant au niveau de la matière qu'au niveau de l'organisation, et de **chercher ensemble des solutions.**

C'est aussi le **moment adéquat pour différencier** si on remarque que certains élèves n'ont pas bien intégrés les concepts centraux de l'activité (par exemple avec des **exercices plus systématiques** de type « drill »).