

Soutenir les apprentissages grâce au travail de groupe

Ce sont les approches cognitivistes et constructivistes de l'apprentissage qui fondent la pertinence de cette intention pédagogique. En effet, selon ces approches, l'apprentissage est d'autant plus durable qu'il résulte d'une forte implication de l'étudiant dans le processus d'enseignement et d'une analyse en profondeur de l'information (par exemple, mise en relation avec les connaissances existantes et des connaissances entre elles, mise en relation avec des situations réelles). Par ailleurs, solliciter le groupe dans le processus d'apprentissage c'est s'inscrire dans le courant socioconstructiviste qui voit dans la confrontation des points de vues une occasion à la fois de prendre conscience de ses propres représentations sur un sujet donné et d'en construire de nouvelles en prenant connaissance d'autres points de vue sur le même sujet. En adoptant cette perspective, l'enseignant sera amené à développer l'implication des étudiants, la confrontation des points de vue et l'analyse en profondeur pour renforcer l'apprentissage.

Les échanges dans les groupes de pairs favorisent également l'apprentissage dans la mesure où les étudiants moins confiants en leurs connaissances ou compétences peuvent exercer leurs habiletés rhétoriques ou s'impliquer davantage dans un contexte, a priori, moins « menaçant ». A cela s'ajoute la dimension de l'enseignement par les pairs qui peut intervenir au sein d'un groupe même petit. En effet, expliquer à un autre étudiant est une excellente façon d'apprendre.

Utiliser les ressources du groupe

La richesse et la force d'un groupe résident dans la diversité des compétences et motivations de ses membres. En premier lieu, les participants ont régulièrement des connaissances différentes sur une question et la mise en commun de l'ensemble de ces connaissances constitue un éventail plus large d'informations sur lesquelles s'appuyer. Ceci peut être complété par des habiletés cognitives comme une capacité de synthèse ou de problématisation, de même que des compétences sociales et relationnelles qui pourront faciliter les interactions. La diversité est en elle-même un facteur favorable à l'apprentissage en ce qu'elle incite à davantage expliciter les conceptions sous-jacentes aux prises de position et favorise l'émergence de nouveaux points de vue. De par la nécessité de prendre en compte les différentes attentes elle peut aussi contribuer à améliorer la prise de décision. Enfin, l'existence d'un groupe permet naturellement de partager le travail comme cela intervient typiquement dans les projets.

Au final, la mise en commun de ces ressources cognitives et affectives permet une appréhension plus riche et complexe des situations abordées et permet d'obtenir des résultats supérieurs, plus nombreux ou plus rapidement (Springer, Stanne & Donovan, 1999). L'enjeu au plan pédagogique sera de créer des situations qui permettront une réelle mise en commun de ces ressources orientées vers un but commun.

Certaines compétences visées par l'enseignement supérieur ne peuvent être acquises qu'au sein d'un groupe comme, par exemple, l'apprentissage du travail collaboratif et en équipe. Par ailleurs, certaines compétences individuelles peuvent difficilement se développer hors de la présence d'un groupe comme apprendre à présenter un point de vue en publique ou à débattre. Au plan pédagogique, si l'enseignement vise ce type d'apprentissage, en plus d'organiser les scénarios pédagogiques adéquats, l'enseignant sera attentif à expliciter ses attentes quant aux objectifs

spécifiques et à intégrer cette dimension dans l'évaluation. En effet, ce type d'objectif est souvent inscrit dans l'agenda caché de l'enseignement.

L'efficacité est variable selon les objectifs visés. Cela ne sera pas particulièrement efficace, par exemple, si l'objectif principal est l'apprentissage de contenus. En revanche, cela a une utilité démontrée s'il s'agit de développer la pensée critique ou la résolution de problèmes (Bligh, 2000). Par conséquent, la première étape est bien de déterminer les objectifs d'apprentissages visés que ce soit pendant les cours de type ex cathedra ou d'autres modes d'enseignement comme les séminaires ou les projets de groupes. Cette clarification des objectifs permettra de s'assurer de la pertinence de constituer de groupes mais ne garantira pas pour autant le résultat. En effet, il ne suffit pas de mettre des étudiants en groupes pour atteindre l'objectif visé. Encore faut-il créer les conditions de leur efficacité.

Quelles sont les conditions d'efficacité des groupes ?

Evidemment, il ne suffit pas de mettre des gens ensemble pour créer un groupe ou une équipe. L'émergence d'une équipe suppose la réalisation de deux conditions de base. Il faut, premièrement, un objectif collectif, c'est-à-dire un résultat tangible que l'on ne peut pas atteindre seul et auquel chacun adhère. C'est l'indispensable contribution de chacun pour aboutir au résultat visé qui distingue l'objectif collectif d'un objectif commun (deux personnes peuvent avoir en commun un objectif identique, comme jouer une sonate au piano, mais jouer un quatre mains devient un objectif collectif parce qu'inatteignable seul). Deuxièmement, il faut qu'il existe des interactions entre les personnes (St Arnaud, 2008). Comme illustré dans la figure 1, la conjonction de ces deux pôles va créer l'équipe et lui donner son énergie, une force qu'elle utilisera, d'une part, pour progresser vers son objectif (énergie dite de « production ») et, d'autre part, pour maintenir des interactions satisfaisantes (énergie dite de « cohésion »). Le schéma montre comment ces deux pôles sont à la fois les sources et les consommateurs de l'énergie de l'équipe. Si l'objectif n'est pas clair ou s'il n'est pas vraiment collectif, s'il n'y a pas suffisamment d'interactions ou si elles consomment trop d'énergie, l'équipe devient apathique ou se « désintègre » selon les cas. Un troisième pilier est constitué par les valeurs qui sont privilégiées par l'équipe, qui en influencent les choix et relations et qui constituent la base de sa culture.

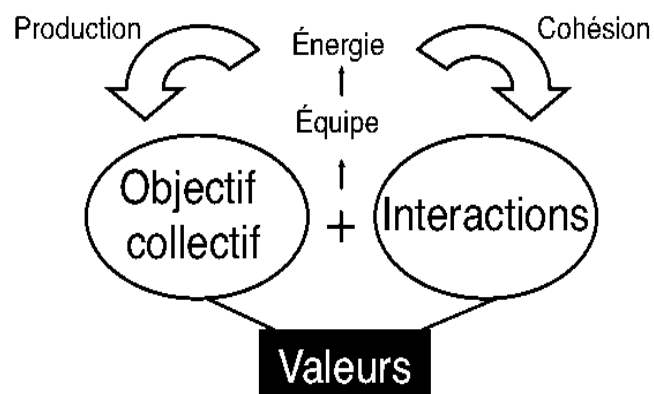


Figure 1 : Éléments constitutifs d'un groupe et formes d'utilisation de son énergie (d'après St Arnaud, 2008)

Dans ses interactions avec un groupe, l'enseignant peut concrètement renforcer l'objectif collectif en explicitant clairement le résultat à atteindre pour la classe et la contribution attendue de chacun, puis, en vérifiant que chacun est au clair et d'accord avec les objectifs.

Il s'avère aussi nécessaire de mettre en place les conditions de bonnes interactions en établissant les règles du jeu et les valeurs sous-jacentes afin de créer une culture favorable à l'apprentissage (par exemple, ouverture aux autres, écoute, solidarité, droit à l'erreur, respect). Cette dimension est très importante pour développer une culture de participation. En effet, il est important de créer un climat de confiance et celui-ci se construit progressivement à partir de vérifications successives. Les étudiants ont besoin de vérifier qu'ils ne sont effectivement pas ridiculisés s'ils donnent un point de vue différent, qu'ils pourront intervenir dans le débat ou qu'ils pourront prendre certaines responsabilités dans le groupe. C'est donc, dès le début d'un enseignement, qu'il faudrait mettre en place cette culture avant que les étudiants ne s'installent dans un mode passif/réceptif. Cela suppose de consacrer du temps au processus de construction du groupe, ce qui est parfois omis par certains enseignants, sans doute parce que c'est plus difficile de capturer ces phénomènes que de cerner les contenus, ou encore parce qu'ils ont été moins sensibilisés à ces dimensions. Sans cette intervention au niveau du processus, les étudiants risquent de se sentir peu intégrés dans le groupe et considérer le travail en groupe comme une perte de temps, voire un obstacle à leur apprentissage et travail personnel.

Ainsi, dans son accompagnement des groupes de travail, l'enseignant est appelé à veiller à ce que les étudiants se mettent d'accord sur l'objectif collectif et définissent les modalités de collaboration aussi bien au plan des méthodes que des valeurs.

Tiré de : Berthiaume, D., Rege-Colet, N., *Pédagogie de l'enseignement supérieur, repères théoriques et applications pratiques* (2013) , chapitre 9, Tome 1. Editions Lang, Berne