

L'efficacité des rôles sur la facilitation de la collaboration en APP

RAUCENT, Benoit, benoit.raucent@uclouvain.be

CRAHAY, Marielle, marielle.crahay@uclouvain.be

KRUYTS, Nathalie, nathalie.kruyts@uclouvain.be

VANGRUNDERBEECK, Pascal, pascal.vangrunderbeeck@uclouvain.be

Université catholique de Louvain (UCL)

Louvain Learning Lab, 54, Grand-rue, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Résumé

La qualité des apprentissages en APP repose de manière essentielle sur la collaboration effective des étudiants. Susciter une collaboration rapide au sein des équipes d'apprentissage constitue à ce titre un enjeu prioritaire de formation. Parmi les accompagnements envisagés, la définition de « rôles » apparaît souvent comme une modalité efficace pour faciliter l'autorégulation des équipes et communiquer sur la nécessaire responsabilité de chaque membre. En formation, les rôles font toutefois parfois l'objet d'une réception difficile par les étudiants. À partir de premières observations menées à l'Université catholique de Louvain, cet article vise à discuter certaines des difficultés rencontrées et ébauche quelques pistes pour les expliquer.

Summary

The quality of the learning outcomes in Problem-Based Learning approaches is essentially linked to the degree of collaboration that exists among learning teams. A challenging priority for training programmes then becomes enabling the rapid generation of collaboration practices within the teams. The use of « roles » often appears as an effective way to facilitate team members' self-regulation processes. Roles also help to highlight each member's responsibility in actively contributing to the groups' production objectives. However, in practice, not all students accept the use of roles as a coaching tool. Based on primary collection of data at Université Catholique de Louvain, the purpose of this paper is to discuss the difficulties encountered by students when using roles as a bridge to collaboration and to propose some pointers for explaining them.

Mots-clés : rôles dans une équipe, apprentissage par problème et par projet (APP), accompagnement groupale, dynamique de groupe

Problématique



Illustration extraite du *Guide du tuteur* (B. Raucent, 2001)

À l'instar d'autres formes de pédagogies actives, l'apprentissage par problème et par projet (APP) recourt fréquemment à la notion de « rôles », comme celle d'animateur ou de secrétaire, pour soutenir et réguler la collaboration attendue dans les équipes d'étudiants (Johnson et Johnson, 2009). Cette collaboration ne va pas en effet de soi, or la qualité des apprentissages en dépend (Verzat, O'Shea, Raucent, 2015). Proposé en début d'APP, la définition de rôles facilite l'organisation et l'engagement attendus au sein des équipes (Smith, Sheppard, Johnson et Johnson, 2005), en même temps qu'elle pallie l'absence de fonctions inhérentes à un leadership partagé (Hackman, 1987). Pour des groupes sans structure hiérarchique, comme le sont souvent les groupes en APP, les fonctions d'un leadership distribué n'ont en effet pas encore eu le temps d'émerger de la dynamique relationnelle, faute d'activités sur le projet et de connaissances mutuelles de ses membres (Barry, 1991; Verzat, O'Shea, Raucent, 2015). En formation, la diversification des rôles proposés repose aussi sur la complexité des habilités qui leur sont inhérentes et qu'ils visent à exercer (Villeneuve, 2010, p.254) : « Parmi les rôles et les tâches qui incombent à une équipe, l'animation et le secrétariat sont les plus centraux. Cependant, acquérir des habilités à l'animation ne se fait pas du jour au lendemain et l'adjonction de rôles complémentaires comme gestionnaire du temps ou de porte-parole peut suppléer au rôle d'animateur ou de secrétaire ». En principe, les rôles n'ont pas vocation à être artificiellement maintenus une fois intégrés les valeurs (responsabilité, engagement), les comportements (habilités transversales) et interactions qu'ils sous-tendent (Hackman, 1987; Abrami et al., 1996).

À l'École polytechnique de Louvain (EPL, Université catholique de Louvain), les enseignants proposent ainsi aux équipes qu'ils encadrent de s'attribuer des rôles, présentés depuis peu sous la forme de « cartes-fonctions » (voir l'annexe 1). La distribution de ces rôles constitue le propos de la courte vignette humoristique reprise ci-dessus. Dans celle-ci, des étudiants sont invités à s'organiser. Deux d'entre eux s'attribuent la présidence (on parlerait plus volontiers aujourd'hui d'« animation ») et le secrétariat, tandis que le troisième, un peu dépité parce qu'il ne reste plus de rôle disponible, endosse la tâche ingrate de faire la vaisselle. À l'inverse de ses coéquipiers peut-être, la réalisation de cette activité ne lui posera aucune difficulté. Il sait d'expérience ce qu'il doit faire (dans cette situation, nettoyer des assiettes sales) ; il peut donc se mettre directement à l'ouvrage. Une représentation explicite de la tâche est d'ailleurs donnée à voir dans la troisième case. A contrario, aucune explication n'est fournie sur les rôles de président et de secrétaire présentés dans la deuxième case. Par quelles actions ces rôles se caractérisent-ils et dans quel

agencement (ou « cours d'action ») ces actions entrent-elles ? Plus important encore: comment les étudiants se saisissent-ils des rôles pour collaborer ensemble sans représentation préalable du travail en équipe?

En trois cases, cette courte histoire n'a pas la prétention de répondre à ces questions. Son intérêt est toutefois de contraster deux manières différentes de formaliser, non un certain humour, une même facilitation des apprentissages. Dans la première formalisation (case n°2), qui concerne le recours à des fonctions susceptibles d'être effectivement proposées en formation, la facilitation par les rôles est décrite linguistiquement (« présidence », « secrétariat »); aucune description plus précise n'est fournie en appui à ces dénominations formelles. La seconde formalisation (case n°3), moins pédagogiquement probable, repose sur une représentation visuelle très précise des actions et de l'environnement requis par la tâche « faire la vaisselle ». La description linguistique acte une focalisation sur la tâche et les actions qu'elle suppose ; elle ne désigne plus un rôle à tenir. Le constat « Et moi la vaisselle!» doit en effet être entendu comme la description de l'action « faire la vaisselle » et non comme une fonction « de vaisselle », alignée sur celle de « présidence » ou de « secrétariat », qui supposerait de tenir un rôle en plus d'assumer la responsabilité d'une tâche. La dernière image valide cette interprétation. Contrairement à l'image centrale, elle donne en effet à voir une tâche sous un cours d'actions spécifiques, « laver la vaisselle à l'eau courante » plutôt que « la ranger au lave-vaisselle ». Offrir une telle représentation, matérielle et située, d'une tâche à remplir a évidemment un coût élevé. Là où la première formalisation abstrait et modélise un accompagnement par le recours à des idéaux-types, la seconde inverse le mouvement : elle contraint la description à renouer avec les cours d'action concrets et particuliers au fondement de l'élaboration formelle des rôles et de leur expérimentation.

Plus proche des pratiques pédagogiques effectives, les cartes-fonctions présentées à l'annexe 1 rendent compte de formalisation par idéaux-types qui vient d'être décrite. Depuis la rentrée académique 2016, les cartes-fonctions ont remplacé à l'École polytechnique de Louvain (EPL) la facilitation jusque-là proposée sous la forme de rôles. Les raisons de ce changement tiennent essentiellement au diagnostic suivant posé par les enseignants: les rôles classiquement proposés (animateur, scribe, secrétaire, intendant, voir Raucant, Milgrom, Romano, 2016) témoignent insuffisamment de la diversité des fonctions à endosser dans les projets APP ; ces rôles contribuent par ailleurs à une personnalisation de fonctions collaboratives qui devraient pouvoir faire l'objet d'un roulement entre les étudiants. Pour remédier à ces difficultés, l'équipe enseignante a privilégié le terme de « fonctions » à celui de « rôles », et ces fonctions ont fait l'objet d'une déclinaison plus précise (huit cartes-fonctions contre quatre rôles autrefois). Un dispositif spécifique a par ailleurs été conçu pour souligner les liens entre fonctions et dynamique du groupe. Les cartes-fonctions s'utilisent ainsi comme des chevalets donnant à voir sur la face présentée au groupe la dénomination de la fonction endossée par l'étudiant et sur l'autre, la description de la fonction pour l'intéressé. Cette présentation matérielle offre par ailleurs à l'équipe une visualisation du processus d'organisation en cours.

Dans la présentation de ces cartes-fonctions à l'annexe 1, la collection de fonctions renseignée par la colonne de gauche correspond aux idéaux-types de la formalisation 1 de la vignette. À ces fonctions, en nombre limité, sont associées des postures normatives (colonne de droite). La présentation de ces postures privilégie la description de conduites prescriptives pour rencontrer une collaboration efficace. La fonction d'« Activateur », par exemple, renseigne l'étudiant sur la

responsabilité à endosser (susciter la collaboration de ses pairs et veiller à la bonne répartition des tâches). Par comparaison avec la formalisation n°2 de la vignette humoristique, la description proposée pour la fonction « Activateur » n'informe pas les groupes d'apprentissage sur la manière d'endosser cette fonction : la question du « comment » amener les pairs à collaborer ou à veiller à la répartition équitable des tâches n'est pas abordée. Les cartes-fonctions relèvent ainsi d'idéaux-types; ils facilitent l'organisation du travail par le recours à des normes de comportement; ces normes rendent globalement peu compte de la diversité des expériences qui permettent de les atteindre, en termes de processus d'actions, d'utilisation d'instruments, de coordination d'ensemble.

Thèse

Le détour par cette vignette humoristique donne un aperçu synthétique du problème qui sera rapidement discuté ici. Il y sera en effet question de l'efficacité des rôles sur la facilitation de la collaboration des équipes d'APP. En formation, l'utilisation des rôles par les équipes d'étudiants ne va pas de soi. C'est d'ailleurs sur la base de ce constat que les cartes-fonctions ont été mises en place en EPL. La réception de ces cartes en formation suscite néanmoins des résistances similaires à celles observées pour les rôles (voir *infra*). Pour expliquer cette réception difficile des rôles et des cartes-fonctions, nous avançons l'idée suivante, fondée sur de premières observations: des aspects formels, inhérents à l'affordance des rôles, expliqueraient que certains étudiants ne se saisissent pas de ces instruments pour collaborer en équipe. Pour faciliter cette collaboration, il conviendrait de dépasser le formalisme prescriptif des rôles (formalisation n°1, décrite à partir de la vignette et des cartes fonctions) pour renouer avec la description fine des actions, des environnements et des instruments dont ils constituent les idéaux-types (formalisation n°2, caractérisée par la visualisation instrumentée du processus collaboratif). Avant d'aborder cette thèse, il convient de dire un mot des rapports entre formes des apprentissages et APP.

APP, accompagnement groupal et formes d'apprentissage

Poser la question de la forme des apprentissages à propos des facilitations groupales en APP permet de renouer avec les origines des recherches sur l'apprentissage coopératif, qui furent largement influencées par la théorie de l'interdépendance sociale (Smith, Sheppard, Johnson et Johnson, 2005). Comme le rappelle Johnson et Johnson (2003, p. 789; 2009, p.367), cette théorie émane en effet des travaux de l'un des fondateurs de la *Gestalt theorie*, ou « théorie de la forme », Kurt Koffka, qui proposa d'envisager les groupes comme des ensembles dynamiques dans lesquels l'interdépendance entre les membres pouvait varier. Kurt Lewin approfondit ensuite cette idée dans les années 1920 et 30 en faisant de l'interdépendance l'essence même des groupes et en liant celle-ci à la poursuite de buts communs. En psychologie sociale, un auteur comme Mucchielli (1980, p.54) présente également l'équipe au travail « comme une configuration de rôles (...), une *Gestalt* où les individus ont chacun une fonction particulière et où l'ensemble est une complémentarité des rôles ou des compétences, dans un objectif qui reste à la fois commun et suffisamment motivant ».

La question de l'interdépendance reste centrale dans la littérature sur l'APP, au travers de la notion d'interdépendance positive, qui rend compte d'une collaboration non concurrentielle, centrée sur le développement de l'apprentissage. L'interdépendance est dite positive pour signifier que les réussites d'un membre de l'équipe ont des effets similaires sur l'ensemble de l'équipe (« Mieux je

réussis, mieux l'ensemble du groupe réussi », voir Abrami et al., 1996; Johnson et Johnson, 2009). Une fois traduite dans des rôles pour des équipes, l'interdépendance positive semble toutefois perdre son caractère systémique. La configuration des rôles, leur interaction réciproque ou « interfonctionnalité » (Mucchielli, 1967-2000, p.68), sont en effet peu apparentes dans les collections de fonctions proposées aux formateurs et aux étudiants (voir, à ce titre, l'annexe 1). Formellement, ces collections privilégient en effet davantage une description des responsabilités et habilités des rôles qu'un scénario autorisant leur jeu commun. Cette description focalisée sur les seuls rôles pourrait d'ailleurs expliquer leur manque d'affordance (Gibson, 1977, 1979; Norman, 1988) pour un public non expérimenté (voir *infra*).

Globalement, la littérature sur l'APP discute par ailleurs assez peu des effets produits par la forme même des rôles sur les facilitations escomptées. Dans d'autres disciplines, comme la sociologie de l'éducation ou la didactique comparée, la question de la « forme » des apprentissages a par exemple permis de souligner combien une formalisation spécifique pouvait constituer un obstacle à leur acquisition. Un auteur comme Bernard Lahire (2008, p.233), à la suite de Vincent (1980), décrit ainsi la « forme scolaire » comme une organisation et un mode de socialisation spécifique, constituée par des pratiques écrites: « Historiquement, la pédagogisation ou la scolarisation des relations sociales d'apprentissage est indissociable d'une scripturalisation-codification des savoirs et des pratiques d'enseignement. Cette scripturalisation¹ implique ainsi le double travail de mise en écriture des pratiques afin de constituer des savoirs explicites (qui apparaissent désormais comme tels) *et* d'objectivation écrite des moyens et des manières de faire nécessaires à leur apprentissage: codification des savoirs *et* de la relation sociale d'apprentissage ». Le concept de forme scolaire a ceci d'intéressant qu'il permet de mieux comprendre comment des inégalités scolaires se trouvent renforcées par l'école pour des raisons « formelles », qui s'explique historiquement. La forme scolaire suppose en effet, sans toujours y former explicitement, un certain rapport réflexif à l'écrit pour acquérir les savoirs enseignés ; or ce rapport, qui opère une rupture avec le rapport pratique au langage, n'est pas socialement et culturellement partagé. Dans le cadre de la sociologie de l'éducation, s'interroger sur la forme (de la relation pédagogique, des apprentissages), sur le formalisme qui leur inhérent et qui s'origine dans l'histoire scolaire, permet alors de mieux comprendre certaines difficultés rencontrées par les élèves et étudiants. S'agissant de la facilitation de la collaboration groupale, il semble aussi que la forme même des rôles fait obstacle à leur usage.

Comment les rôles posent problème en formation

Des questionnaires soumis à des tuteurs en 2012 ainsi que des posters réalisés par des étudiants suivant un APP en 2016 donnent à voir quelques aspects formels posant un problème aux étudiants dans leur utilisation des rôles et des cartes-fonctions.

Les questionnaires ont été remplis par sept tuteurs en charge de 34 groupes d'apprentissage (Raucent et Bouvy, 2012). La passation de ces questionnaires visait principalement à recueillir les représentations que ces tuteurs-étudiants avaient de leur rôle à la suite d'un projet APP qu'ils avaient encadré pour un public de première année (Verzat, O'Shea et Raucent, 2015). Les données collectées à cette occasion rendent également compte de la perception des tuteurs sur les rôles

¹ Note des auteurs : la scripturalisation est une mise en forme qui recourt à l'écriture.

proposés aux étudiants pour s'organiser. Comme les extraits suivants le soulignent, cette perception est plutôt négative. Dans le développement de leurs réponses, quatre tuteurs sur les sept interrogés pointent, de manière plus ou moins explicite, des problèmes formels inhérents aux rôles et à leur mise en place en formation:

- « Il est important que les étudiants acquièrent une bonne méthode de travail de groupe. Si la méthode de travail proposée (animateur, maître du temps, secrétaire, scribe) me semble bonne, la manière de la présenter me paraît mauvaise. Les étudiants ont l'impression d'être pris pour des idiots (retour d'étudiants). Si un tel sentiment se fait ressentir, il n'est pas étonnant que les étudiants ne donnent pas la considération souhaitée à la méthode. (...) Un changement des noms "animateur, maître du temps,..." pour donner une dimension plus sérieuse pourrait aussi avoir un rôle important. » (Tuteur 2, homme, étudiant de Master, EPL)
- « Pour certains points [de la méthode d'accompagnement proposée] cependant je suis assez sceptique (répartition des rôles "artificiels": secrétaire, scribe et leader...). En effet, je pense que même si les étudiants se donnent un rôle, ils ne le mettent pas vraiment en œuvre (sauf p-ê secrétaire). » (Tuteur 3, homme, étudiant de Master, EPL)
- « Ils [les étudiants] ne comprennent pas l'intérêt des rôles dans le groupe et (...) les prennent à la légère » (Tuteur 6, homme, étudiant de Master, EPL)
- « Les rôles étaient souvent jugés comme inutiles, sauf « gardien du temps » pour lequel ils se sont rendus compte, un peu tard souvent, que c'était important. » (Tuteur 7, homme, étudiant de Master, EPL)

Un premier problème formel inhérent à l'utilisation des rôles semble d'abord tenir à leur dénomination, peu légitimée par les tuteurs, mais apparemment aussi peu légitimante pour les étudiants (« ils ont l'impression d'être des idiots »). Nous reviendrons dans la discussion sur l'aspect plus moins légitime des rôles pour les étudiants. D'après les tuteurs, l'intention pédagogique à l'origine des rôles (faciliter l'organisation du travail d'équipe, responsabiliser ses membres) ne semble pas non plus avoir été perçue par les étudiants. Ici c'est davantage l'alignement (Biggs, 1996) ou la « mise en forme » pédagogique de la facilitation par les rôles qui doit être questionnée. La finalité des rôles, leur intérêt, n'est pas claire pour les étudiants (peut-être aussi pour certains tuteurs) ; à ce titre, ils ne sont pas utilisés ou alors de manière « artificielle », ce qui va à l'encontre de l'objectif de facilitation recherché. L'affordance des rôles est également questionnée (« Si la méthode de travail proposée (...) me semble bonne, la manière de la présenter me paraît mauvaise ») ; la mobilisation tardive de certains rôles (gardien du temps) par les étudiants tend à confirmer une affordance problématique des rôles.

Ces déclarations des tuteurs trouvent une confirmation partielle dans les posters formulés en septembre 2016 par des étudiants suivant un APP. Ces posters, dont quatre exemples sont repris à l'annexe 2, ont été réalisés par 33 équipes d'étudiants à la suite d'une semaine de sensibilisation à la pédagogie active en APP. Sur les 33 posters, 20 autorisent une interprétation de la réception des rôles par les équipes d'étudiants. La moitié d'entre eux, soit dix posters, manifeste une compréhension de la finalité endossée par les rôles. Ainsi, dans le poster n°1 repris à l'annexe 2, l'équipe d'étudiants avance que « mieux définir les rôles aurait pu aider à une meilleure organisation du travail et avancée du projet ». Le poster n°2 présenté dans cette même annexe démontre également une pleine compréhension de l'une des finalités attachées aux rôles, qui tient à

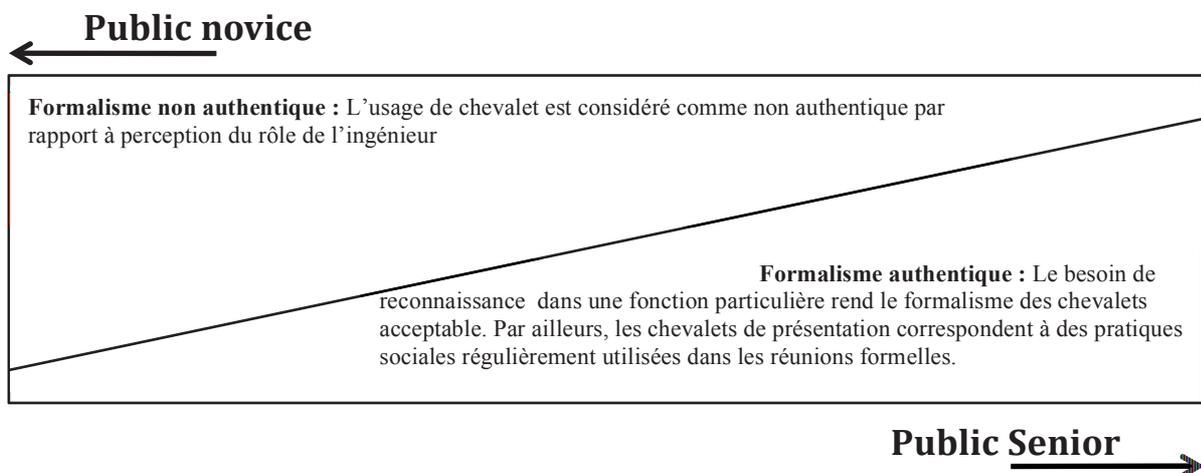
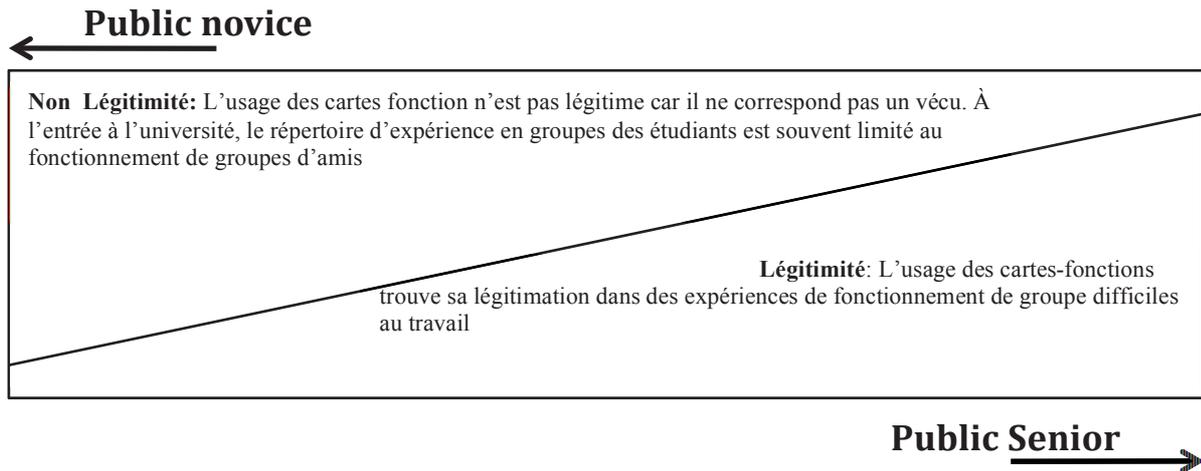
l'adoption d'habilités spécifiques, distincte de l'attribution purement formelle de fonctions. Les posters 3 et 4 donnent quant à eux un aperçu de quelques difficultés rencontrées dans l'appréhension des rôles et qui tiennent pour l'essentiel à une mécompréhension de leur finalité (« Bonne application des rôles, oui : répartition naturelle des rôles – Polyvalence », poster 4) ainsi qu'à leur mobilisation difficile par les étudiants (poster 3 : « Non exploitation des rôles bien que répartis » ; poster 4 : « Pas de distribution claire des rôles »). Ces difficultés confirment les constats déjà formulés par les tuteurs.

Discussion

Les observations menées auprès d'étudiants de première année à l'EPL laissent supposer que les difficultés inhérentes à la mise en place de rôles en APP tiennent au moins à trois facteurs : (a) la réduction qu'ils opèrent sur la diversité des fonctions et des actions à l'œuvre dans une dynamique de groupe; (b) la faible visualisation du processus collaboratif qu'ils autorisent; (c) la personnalisation de la dynamique de groupe qu'ils supposent.

Pour dépasser ces difficultés, des cartes-fonctions ont été expérimentées auprès des étudiants, mais le succès de celles-ci semble relatif (voir supra). Paradoxalement, des expérimentations menées avec ces mêmes cartes auprès d'autres publics soulignent leur effet facilitateur sur l'organisation de groupes au travail. Ainsi, des équipes composées de professionnels seniors à qui les cartes-fonctions ont été distribuées lors d'ateliers de formation les ont très rapidement adoptées (Ducarme, Galniche, Jacqmot, Milgrom, 2016). Ces professionnels ont notamment apprécié que les cartes-fonctions contribuent à la reconnaissance explicite d'une ou de plusieurs fonctions qu'ils assumaient au sein d'une équipe (« L'utilisation des cartes fonctions m'a fait découvrir la place que j'occupais dans le groupe »). La présentation en chevalet des cartes contribue sans doute non seulement à rendre plus visible le processus collaboratif pour une équipe, mais aussi soutient et motive l'engagement de ses membres par la reconnaissance explicite de leur apport au projet.

Comment, dès lors, expliquer la différence d'usage dans l'emploi des cartes-fonctions entre étudiants et professionnels? Pour qu'il y ait engagement dans une tâche, il faut que des affordances soient disponibles dans l'environnement de travail. La perception de leur qualité dépend fortement de la nature des pratiques de travail et des intérêts en jeu. L'engagement de l'individu est en effet fonction de son degré de proactivité et de sa lecture des opportunités offertes. La différence d'usage relevée entre étudiants et professionnels seniors tient vraisemblablement à une perception différente des opportunités offertes par le formalisme des cartes-fonctions. Comme le donnent à penser les schémas repris ci-après, le degré de légitimité accordé à cet outil tout comme l'authenticité de son formalisme constituent sans doute des traits particulièrement saillants qui expliquent ou empêchent leur mobilisation par les acteurs. Cette mobilisation est par ailleurs fonction du vécu et des expériences préalables de ses utilisateurs.



Références bibliographiques

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone Ch., D'Appolonia S. et Howden J. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal: Chenelière Education.
- Barry, D. (1991). Managing the Bossless Team: Lessons in Distributed Leadership. *Organizational Dynamics*, 20(1), 31-48.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Hackman, J.R. (1987). The design of work teams. Dans J.W. Lorsch (dir.), *Handbook of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson D. W. et Johnson R. T. (2004). Coopération and the use of technology. Dans D. Jonassen (dir.), *Handbook of research on educational communications and technology (2^e éd.)*. London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lahire. B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30 (2) 2, 229-258. Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/33977251.pdf>
- Mucchielli R. (1967-2000). *La dynamique des groupes. Processus d'influence et de changements dans la vie affective des groupes (15^e éd.)*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Mucchielli R. (1980). *Le travail en équipe. Connaissance du problème, applications pratiques (3^e éd. revue et corrigée)*. Paris : ESF.

- Norman D.A. (1988). *The Design of Everyday Things*. New York : Doubleday.
- Raucent B., Milgrom E., Romano C., (2014-2016). *Guide pratique pour une pédagogie active : les APP. Apprentissages par Problèmes et par Projet* (2^e éd.), Toulouse et Louvain: INSA Toulouse et Ecole Polytechnique de Louvain.
- Smith K. A., Sheppard S. D., Johnson D. W. et Johnson R. T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *The Journal of Engineering Education*, 94 (1), 1-15. doi:10.1002/j.2168-9830.2005.tb00831.x
- Verzat C., O’Shea, N. et Raucent B. (2015). Réguler le leadership dans les groupes d’étudiants en APP. *Revue Internationale de Pédagogie dans l’Enseignement Supérieur*, 31, (1), 1-17. Repéré à <http://ripes.revues.org/905>
- Villeneuve L. (2010). L’accompagnement des équipes d’étudiants. Dans B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l’enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles : De Boeck

Annexe 1 — Des fonctions pour faciliter le travail en équipe (Raucent et al., 2016)

Des fonctions pour faciliter le travail en équipe...

Pour que le travail en équipe se déroule bien et qu'il soit efficace, un peu d'**organisation** est nécessaire... Le tuteur vous aura remis des fiches/cartes qui décrivent différentes fonctions à assumer pour atteindre cet objectif.

Le verso de chaque carte précise en quoi consiste la fonction définie par la carte. Examinez les cartes et répartissez les fonctions entre les membres. Chacun dispose devant lui (ou elle !) la/les carte(s) qui lui est/sont attribuée(s) de façon à ce que chaque membre puisse voir qui prend en charge quelle(s) fonction(s).

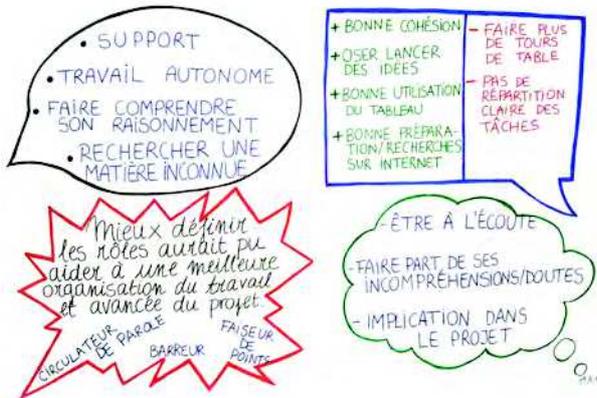
Parmi les fonctions proposées, la fonction « **Participant actif** » doit être assumée par chacun des membres !

Quelques fonctions à répartir :

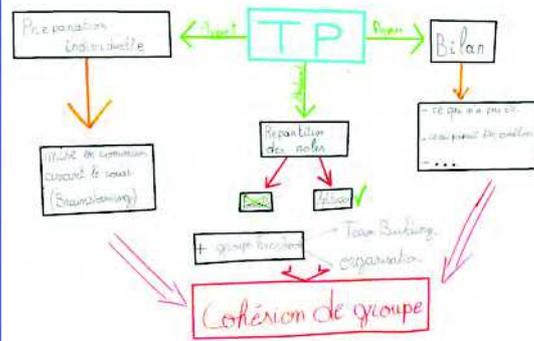
Activateur 	Vous amenez chaque membre de l'équipe à contribuer activement aux travaux ; vous n'oubliez ni le scribe, ni le secrétaire ! En cas de nécessité de répartition de tâches, vous veillez à ce que chaque membre contribue de manière équitable.
Barreur 	Vous veillez à l'avancement du travail. Vous faites en sorte que l'équipe suive les étapes imposées ou qu'elle a décidé de suivre. Vous évitez que l'équipe se fourvoie, perde du temps dans des pistes sans issue.
Circulateur de parole 	Vous faites en sorte que chaque membre de l'équipe puisse s'exprimer. Vous incitez les membres en retrait à prendre la parole ; vous n'oubliez ni le scribe, ni le secrétaire ! Vous empêchez l'un ou l'autre membre de l'équipe de mobiliser la parole au détriment des autres.
Faiseur de point 	Vous faites périodiquement le point sur l'état d'avancement : où en est l'équipe ? qu'est-ce qui est fait ? qu'est-ce qui reste à faire ? que savons-nous et que ne savons-nous pas ? Vous aidez le scribe à noter ces éléments sur l'espace de travail commun.
Gardien du temps 	Vous veillez à la bonne utilisation du temps disponible. Vous attirez l'attention sur le risque de prendre du retard.
Scribe 	Sur l'espace de travail commun (p. ex. : flip chart), vous notez les idées importantes, les questions en suspens, les schémas qui émergent lors des discussions, mais sans imposer vos propres points de vue. Vous gérez les feuilles du flip chart pour que l'information utile soit visible pour tous les membres de l'équipe. Vous n'oubliez pas de participer aux discussions !
Secrétaire 	Vous produisez une synthèse des éléments importants issus des discussions : ceux qu'il faut conserver pour la suite du travail. Vous consignez toutes les informations nécessaires à la poursuite du travail : les décisions prises, les échéances déterminées, les prochains rendez-vous, les plans de travail collectifs et/ou individuels, etc. Vous diffusez vos productions et les autres documents nécessaires à l'ensemble des membres de l'équipe. Vous n'oubliez pas de participer aux discussions !
Porte-parole 	Vous présentez l'état ou les résultats du travail de votre équipe d'une manière synthétique et complète, sans marquer de préférence pour votre propre point de vue. Vous utilisez tous les moyens nécessaires pour une communication efficace.
...	<i>Ajoutez une fonction qui vous semble nécessaire</i>

N.B. : Le Tuteur

- Ne fait pas partie de l'équipe d'apprenants
- Guide l'équipe :
 - l'empêche de s'égarer !
 - l'incite à aller plus loin...
 - facilite le travail de l'équipe
- N'est pas nécessairement un expert dans le domaine de la situation traitée.

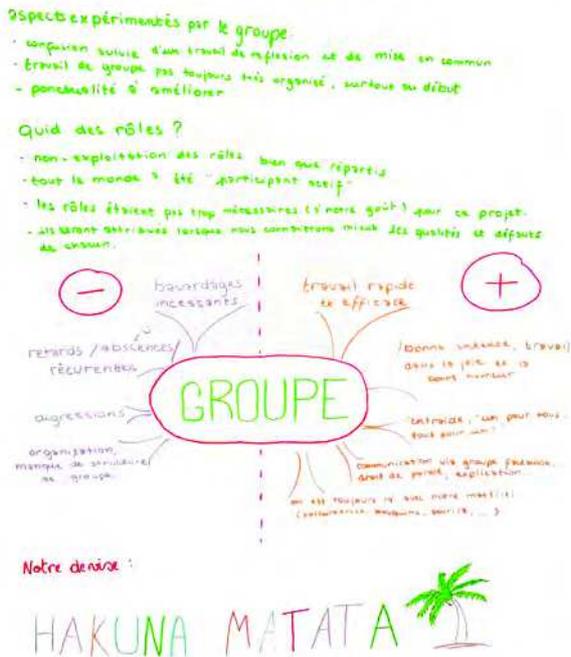


Poster 1



Poster 2

ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DU GROUPE



Poster 3

ANALYSE COLLECTIVE DU FONCTIONNEMENT DU GROUPE

- Aspects expérimentés par le groupe
 - Centralité de distribution des rôles
 - Préparation d'idées, Défense et critique
 - travail supplémentaire lors séances
- Que retenir des atouts et des difficultés

<p><u>Atouts</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Participation collective Bonne ambiance À l'écoute Prise de parole (pas/contre) Vérification du raisonnement 	<p><u>difficultés</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Un peu désorganisé Préséparation Erreur d'interprétation
---	--
- Bonne application des rôles

NON: Pas de distribution claire des rôles

OUI: répartition naturelle des rôles, polyvalence

Poster 4

Les aînés au service du travail en équipe des plus jeunes, ça marche ?

GAUJARD, Chrystelle, HEI-Yncréa, chrystelle.gaujard@yncrea.fr

GOUVY, Nicolas, HEI-Yncréa, nicolas.gouvy@yncrea.fr

Nous tenons à remercier les enseignants qui ont contribué activement à cette expérience en tant que coaches : Dominique Frugier, Catherine Demarque, France Lefebvre du Prey; Virginie Deram, Benoit De Haas, Daniel Dupont, Christian Godart, Olivier Biau, Katia Biotteau.

Résumé

Savoir travailler en équipe est une compétence incontournable dans le monde professionnel. Le monde éducatif l'a bien compris et a déployé de nombreux dispositifs et méthodes plus ou moins immersifs pour y arriver. HEI-Yncréa, école d'ingénieurs a suivi ce mouvement. Nous avons souhaité rendre la pédagogie plus active, les situations d'apprentissage plus réelles : quoi de mieux que de manager une équipe pour apprendre le management d'équipe ? Nous avons demandé aux 114 étudiants de 5ème année d'aider les 540 étudiants de 3ème année en plein projet à améliorer leurs pratiques de travail en équipe car, pour ces derniers c'est leur première expérience de travail en équipe. La question se pose : les étudiants plus âgés peuvent-ils aider les plus jeunes à travailler en équipe ? Est-ce que leur intervention permet d'améliorer le travail d'équipe ? L'expérience est encore en cours au moment où nous écrivons cet article, mais d'ores-et-déjà, nous avons pu tirer un enseignement fort : les étudiants de 5ème année ont réussi à utiliser les outils pour établir un diagnostic d'équipes, mais ont eu des difficultés à adopter les postures managériales adéquates (Hersey et Blanchard, 1977) aux différentes situations qu'on leur a créé. Lors de la première rencontre, les 2/3 d'entre eux n'ont pas su adopter la posture nécessaire à la situation rencontrée. Nous avons dû ajuster nos interventions pour les aider à mieux se positionner en tant qu'accompagnateurs.

Dans cet article, nous parlerons des raisons qui nous ont poussé à faire cette expérience, de l'ingénierie pédagogique que nous avons mise en place, et comment nous l'animons. Enfin, nous décrirons les premiers retours que nous avons obtenus ainsi que des recommandations qui nous aideront à améliorer cette initiative pédagogique.

Summary

Being able to work in a team is an essential competence to have in the workspace. The educational community has taken this challenge on board by designing and developing a number of pedagogical initiatives and methods. HEI-Yncréa, an engineering school in Lille, France, has joined this movement and began by focusing on rendering its pedagogical approach more active and the