

Pourquoi le travail en groupe des élèves ?

Philippe MEIRIEU

Afin de comprendre ce qu'il est possible d'attendre du travail en équipes des élèves et de se demander quelles sont les conditions qui permettent d'en espérer la meilleure efficacité, il convient de rappeler d'abord une distinction fondatrice de bien des questions pédagogiques et tout à fait déterminante dans le traitement de cette question particulière : *la distinction entre la tâche et l'objectif*. Je n'entends pas ici le terme d'« objectif » dans le sens technique qui lui a été donné dans le cadre de ce que l'on a nommé « la pédagogie par objectifs » (et qui renvoie à un comportement observable, annoncé à l'avance aux élèves comme la performance à atteindre, et situé dans une progression taxonomique rigoureuse) ; disons simplement que l'objectif est ce que l'enseignant veut faire acquérir à chaque élève dans le cadre d'une situation d'apprentissage qu'il met en place ; cette acquisition n'est intéressante, évidemment, que si elle est durable, c'est-à-dire si elle dépasse le stade de la simple capacité à reproduire à court terme un savoir-faire purement scolaire ; en ce sens un « objectif » est une acquisition mentale stabilisée et qui peut être utilisée par la personne qui l'a atteint, à sa propre initiative et dans un autre contexte que celui de l'apprentissage. On voit donc qu'ici ce qui caractérise un objectif, c'est que son acquisition est en elle-même absolument invisible et que l'on peut simplement inférer de celle-ci à travers des comportements, des exercices ou des tâches... mais sans jamais avoir la certitude absolue que les performances accomplies ne sont pas attribuables à une conjoncture particulièrement favorable ou à une habileté acquise de manière tout à fait fugace.

Les objectifs que nous visons sont donc, par définition, invisibles puisqu'ils renvoient à l'univers du mental qui est absolument - et heureusement! - impénétrable. Les seules choses que nous voyons, en réalité, ce sont les tâches que nous faisons accomplir aux élèves, que celles-ci soient des tâches scolaires traditionnelles (un devoir, une récitation, une fiche de lecture, une manipulation, une performance motrice) ou des tâches finalisées dans une "pédagogie du projet" (faire la maquette d'une ville romaine, jouer une pièce de théâtre ou rédiger un article pour le journal de la classe). Ces tâches sont, à l'école, indispensables, puisque nous ne disposons que d'elles pour évaluer les objectifs que nous visons. C'est à travers les performances que les élèves effectuent dans ces tâches que nous pouvons savoir - ou, plus exactement, supposer avec plus ou moins de chances de nous tromper - qu'ils ont stabilisé des habiletés mentales reproductibles.

Or, même si, dans le cadre scolaire, ce qui se voit le plus, ce dont les élèves parlent, ce que nous corrigeons, ce dont la qualité semble valider notre pédagogie, ce sont les tâches, l'essentiel, en réalité, ce sont les objectifs. Les tâches sont visibles mais infiniment plus fugaces : on peut les

observer, les étiqueter, les archiver... mais les sujets les oublient relativement vite et, passée leur valeur d'usage qui est toujours très brève, elles tombent dans l'oubli. Les objectifs, au contraire, ne se voient pas ; ils ne sont jamais directement observables ; parfois même, ils passent inaperçus ou ne se révèlent que bien plus tard... mais ils représentent un progrès déterminant pour les sujets ; ils ont donc un degré de réalité bien plus important que les tâches et c'est vers eux que nous devons tourner toute notre attention.

Cette distinction entre tâche et objectif, que l'on retrouve partout à l'école et que l'on ne doit jamais perdre de vue, est tout à fait déterminante pour comprendre, organiser et évaluer la portée du travail en équipes.

En effet, plus que partout ailleurs, la confusion entre tâche et objectif risque de compromettre l'efficacité du travail en équipe et d'engendrer de graves malentendus : ainsi ai-je pu observer maintes fois à quel point des élèves à qui l'on donnait un travail à faire en équipe, comme la banale réalisation d'un panneau sur un pays, un livre ou une expérience de biologie, sont embarrassés : ou bien, en effet, ils privilégient la tâche et confient alors les différents éléments de celle-ci à ceux qui sont déjà compétents dans ces domaines, enjoignant aux autres de ne rien faire pour ne pas compromettre la qualité du résultat collectif... et ils se font alors admonester parce que certains membres du groupe n'auront strictement rien appris. Ou bien, ils ont à cœur de perdre du temps pour permettre à ceux qui ne savent pas faire quelque chose d'apprendre à le faire et, alors, ils sont amenés à gâcher du matériel et, surtout, à sacrifier la qualité du résultat final... ce qui risque de leur être vivement reproché.

C'est pourquoi s'agissant du travail en équipes des élèves, il s'agit d'abord de définir les objectifs qu'on lui attribue. Et, dans ce domaine, on peut en distinguer cinq.

La finalisation : Il n'est pas question ici de donner la priorité à des apprentissages précis et évaluables mais de mettre les élèves en face d'une tâche susceptible de faire comprendre à chacun d'eux l'importance d'effectuer certains apprentissages... qui ne ressortent pas de ce travail d'équipe mais d'un travail individuel ou collectif qui lui sera postérieur. L'objectif est de faire accéder les élèves à un « besoin de savoir » plus qu'à un savoir et c'est sur cet objectif que ce type de travail d'équipe doit être évalué. On ne se préoccupera pas d'abord de la manière dont est réalisée la tâche, on ne se formalisera pas de l'existence d'une « division du travail » au terme de laquelle certains seront plus actifs que d'autres, mais on se souciera d'abord de son caractère mobilisateur, des obstacles qu'elle permet de rencontrer et des « vides » qu'elle permet de découvrir. La question qui permettra ici d'incarner l'objectif en cours et au terme de la réalisation de la tâche est la suivante : « *Sur quelles difficultés le groupe a-t-il buté ? Que convient-il d'apprendre maintenant pour que chacun soit capable d'affronter ces difficultés tout seul ?* »

La socialisation : Là encore, l'objectif essentiel n'est pas l'apprentissage entendu au sens cognitif de ce terme. Non que de tels apprentissages ne puissent se produire, mais ils ne sont pas prioritaires : l'essentiel se situe au niveau des attitudes sociales des élèves : il s'agit d'apprendre à organiser un travail en commun, de planifier les étapes de celui-ci, de trouver à chacun une place lui permettant de s'intégrer dans le groupe, de faire preuve de compétences dont il dispose mais qui ne sont pas encore reconnues, de se dégager d'une image négative que les autres ont de lui. Il peut s'agir également de construire un réseau de communication entre des personnes qui ne se connaissent pas ou bien de travailler sur la nécessité de la Loi pour parvenir à des relations sociales où les individus ne se détruisent pas les uns les autres. La question qui tramera en permanence de tels travaux d'équipes portera donc sur les processus sociaux à l'œuvre qui devront être en permanence interrogés : *« Que découvrez vous sur les conditions nécessaires d'un travail collectif ? Qu'est-ce que chacun peut faire pour améliorer les relations sociales au sein du groupe ou de l'équipe ? »*

Le monitorat : Dans ce cas, il s'agit bien de placer les apprentissages scolaires à caractère cognitif au cœur du dispositif. Ici, pourtant, ce n'est pas le maître qui est chargé d'« enseigner », mais un élève qui est placé en position de « moniteur ». Au sens strict du terme, il n'y a pas de travail d'équipe dans la mesure où les interactions sociales sont des relations duelles - comme dans la classe traditionnelle - entre le moniteur et chacun des élèves. Néanmoins la division de la classe en petits groupes peut jouer deux rôles essentiels : utiliser l'hétérogénéité des élèves (souvent vécue comme un handicap) pour introduire des formes de travail différenciées ; permettre aux élèves placés en situation de moniteurs de renforcer leurs acquis en les ordonnant. C'est pourquoi, il est si important que, d'une manière ou d'une autre, ce type de travail en équipes soit instauré et que les élèves placés en situation de moniteurs « tournent » le plus régulièrement possible : *« Qui est enseigné doit enseigner »*, explique Gaston Bachelard. Car, en enseignant, le moniteur est placé en situation de restaurer, par l'interpellation de l'autre, la rationalité de ce qu'il a appris. La question qui devra être posée ici aux élèves qui participent à ce type de travail est donc la suivante : *« Qu'as-tu appris de l'autre ? Soit qu'il t'a expliqué et que tu n'avais pas compris, soit qu'il t'a contraint à expliquer et que tu as pu ainsi véritablement t'approprier ? »*

La confrontation : Il s'agit ici d'utiliser l'interaction entre pairs afin de déstabiliser des représentations ou des préjugés. Il s'agit de susciter la contradiction et l'interargumentation afin de permettre à chacun de mettre à l'épreuve ses conceptions et de les argumenter. Le travail en équipe est ici le moyen d'opérationnaliser le conflit sociocognitif dont parlent les psychologues : chacun étant mis en demeure de justifier son point de vue et étant soumis à la critique d'autrui, il y a construction progressive d'une relation objectale par dissociation de ce qui n'appartient qu'à l'univers subjectif d'un sujet et de ce qui est peut être un « objet commun » construit dans l'expérience de l'intersubjectivité. Il est bien évident que, dans cette procédure, l'enseignant doit être particulièrement vigilant afin de ne pas laisser jouer massivement

les relations de captation, de fascination ou de domination qui pourraient se substituer à la construction de la relation objectale et renvoyer un élève de son imaginaire à l'imaginaire de l'autre. Les questions susceptibles de réguler ce type de travail sont donc : « *Sur quelles conceptions chacun a-t-il changé d'avis ? Pourquoi ? As-tu été vraiment convaincu ? Comment ? Pourrais-tu convaincre quelqu'un, à ton tour de ce que tu as découvert ?* »

L'apprentissage proprement dit, sur des objectifs cognitifs identifiés, suppose un fonctionnement de l'équipe très strictement régulé : l'enseignant doit s'assurer d'abord qu'il existe bien une règle de fonctionnement qui permet à chacun de participer à la tâche commune et que cette règle est respectée ; il doit, ensuite, donner les moyens à chacun de cette participation par une préparation préalable ou un travail individuel sur des matériaux dont il sera le seul à disposer et qui sont nécessaires à l'accomplissement de la tâche commune. Il doit enfin bien préciser que l'objectif est l'acquisition par chacun, grâce au travail en commun, de connaissances nouvelles. Le groupe devient un lieu où les relations entre les personnes fonctionnent de telle manière qu'elles permettent, par confrontation, de dégager un concept, d'améliorer un travail individuel, de prendre conscience de phénomènes complexes, etc. Dans tous les cas, la pratique du « groupe transversal » ou « intergroupe » permet une régulation efficace : après un premier travail en équipe sur des objectifs différents pour chaque équipe, de nouveaux groupes sont constitués où chaque élève, seul représentant de son équipe initiale, doit faire part de ce qu'il a découvert dans son groupe. La question qui est ici au cœur du travail est donc bien : « *Qu'est ce que chacun a appris pour lui grâce à sa participation à la tâche commune ?* » Et l'évaluation ne doit, en aucun cas, comme pour les formes précédentes, porter sur la tâche mais bien sur les acquisitions individuelles effectuées.

On voit donc l'importance, dans le travail en équipe des élèves, de bien *préciser le contrat passé, c'est-à-dire de bien clarifier aux yeux des participants la nature de la tâche commune à réaliser et la nature des objectifs individuels poursuivis*. Seule cette clarification, sans cesse à remettre en chantier, à rediscuter et renégocier avec les élèves peut contribuer à faire du travail en équipe, tout à la fois, une occasion d'apprentissages variés et d'accès progressif à l'autonomie.

ASTOLFI, J.-P. (1992), *L'école pour apprendre*. Paris : ESF éditeur.

BARLOW, M. (1993), *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Armand Colin.

MEIRIEU, Ph. (1992), *Apprendre en groupe ?* Lyon : Chronique sociale, deux tomes, 4e éd.

PERETTI A. (de) et col. (1994), *Techniques pour communiquer*. Paris : Hachette Éducation.

POIRIER G.-A. (1975), *L'étude en équipes*. Bruxelles et Paris : Labor et Nathan.