

**« État des lieux sur les techniques de gestion de groupe
appliquées à l'enseignement supérieur »**

Éric Kirsch²

0. INTRODUCTION	3
1. RECHERCHE DOCUMENTAIRE	5
1.1. DÉCOUVERTE DU SUJET	5
1.2. RECHERCHES ET SÉLECTION DES SOURCES PROFESSIONNELLES.....	7
1.2.1. Référence 321003.....	8
1.2.2. Les cours donnés aux instituteurs et régents.....	9
1.2.3. Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui	10
1.2.4. Integrating Group Work with Technology.....	10
1.2.5. La dynamique de groupes.....	11
1.2.6. La dynamique des groupes restreints.....	13
1.2.7. Le fonctionnement des petits groupes	15
1.2.8. Group Dynamics in Higher Education.....	15
1.2.9. Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe	16
2. SOURCES PROFESSIONNELLES	19
2.1. RÉSUMÉ DES SOURCES PROFESSIONNELLES.....	19
2.1.1. Introduction : techniques ou dynamique de groupe ?	19
2.1.2. Dresser l'état des lieux.....	20
2.1.3. Clarifier les objectifs du groupe	21
2.1.4. Choix des techniques de travail de groupe	25
2.1.5. Évaluation, normes et régulation du groupe	26
2.1.6. Au fond, pourquoi utiliser les techniques de gestion de groupe ?	27
2.2. INVENTAIRE STRUCTURÉ DE MES PRATIQUES.....	28
2.2.1. Situation professionnelle	29
2.2.2. Technique « tour de table »	30
2.2.3. Technique des filtres	30
2.2.4. Techniques du briefing	30
2.2.5. La technique du brainstorming et du méta-plan	31
2.2.6. La technique des mots-clés.....	33
2.2.7. La technique Q-short	33
2.2.8. La technique Phillips 6x6.	35
2.2.9. Les 7 points capitaux	36
2.2.10. La technique du diagramme causes-effets.....	37
2.2.11. La technique du concassage	38
2.2.12. La technique « synthèse 1-2-4 »	38
2.2.13. La technique Jigsaw.....	38
2.2.14. Techniques d'évaluation de groupe.....	40
2.2.15. La technique du beignet.....	41
3. ÉTUDE RÉFLEXIVE – AMÉLIORATIONS POSSIBLES	42

¹ Cours de « Techniques de gestion de groupe »

² eric.kirsch@gmail.com

3.1. LA QUALITÉ COMME OUTIL D'AMÉLIORATION	42
3.2. ET LE TEAM BUILDING ?.....	43
3.3. FUSIONNER LES TECHNIQUES DU BRAINSTORMING ET DU MÉTAPLAN	44
3.4. UTILISER LE QQQOCCP PARTOUT... ..	45
3.5. PENSER MIEUX QUE LE DIAGRAMME CAUSES-EFFETS : TQM !.....	45
3.6. ET LES TECHNIQUES NON UTILISÉES ?.....	45
3.7. DES « JIGSAW » PLUS COURTS UTILISANT LA PART D'AUTONOMIE.	48
3.8. L'AUTOÉVALUATION AU SERVICE DE MES COLLÈGUES	48
3.9. LA TECHNIQUE DU BEIGNET	49
4. CONCLUSION	52
5. BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE	56
6. ANNEXES	57
6.1. RÉFÉRENCES DES TGG POUR INSTITUTEURS ET RÉGENTS.....	57
6.2. ANNEXE SPÉCIFIQUE À L'OUVRAGE « DYNAMIQUE DES GROUPES RESTREINTS »	58

0. Introduction

Lors du 1^{er} cours donné par M. COBUT sur les « techniques de gestion de groupe »³, le sujet du travail d'examen m'a été transmis : effectuer une recherche documentaire sur le thème couvert par le présent cours, en se limitant à ce que le monde de la profession a édité ces cinq dernières années. Résumer en 10 à 15 lignes les sources sélectionnées, et prévoir un chapitre mettant ma pratique professionnelle en évidence par rapport aux axes identifiés lors de la recherche documentaire. Le temps imparti a été fixé à quelque 30 heures. Le travail est à remettre au plus tard⁴ le 16 juin 2007.

La **problématique** du présent travail est double.

Une partie est inhérente à la recherche documentaire elle-même. Je me suis très vite rendu compte que la littérature sur le sujet était difficile à trouver. J'y reviendrai dans un chapitre ultérieur.

Une autre partie de la problématique consiste en la mise en parallèle de la théorie sur les techniques de gestion de groupe et ma pratique au quotidien dans mes classes, où les apprentissages par les méthodologies de gestion de groupe sont pratiqués régulièrement. Autrement dit, ce n'est pas parce que j'utilise les approches par groupes dans mes classes que je connais les fondements théoriques sur les techniques de gestion de groupe. Cette mise en parallèle constitue donc la facette la plus intéressante pour ce qui me concerne, dans le cadre de cette formation CAPAES.

Les **objectifs** poursuivis sont donc principalement de, précisément, établir une réflexion sur mes pratiques sous l'éclairage des techniques professionnelles de gestion de groupe (comment pourrais-je améliorer mes pratiques ? En utiliser d'autres ? Varier celles que j'utilise ? Etc.)

Mais cet objectif principal induit des sous-objectifs aussi importants, car constituant des prérequis : apprendre, par la recherche documentaire préalable, ce qui se fait aujourd'hui en matière de techniques de gestion de groupe ; et, par le présent écrit, clarifier mes idées tant sur mes pratiques que sur l'état des lieux en matière de gestion de groupes.

L'intérêt de ce travail, outre d'avoir tenté de réaliser les trois objectifs ci-dessus, est de montrer que certaines techniques de gestion de groupe, dans l'apprentissage chez les adultes, se révèlent non seulement utiles (par exemple pour renforcer les

³ Renseignements pris, il s'agit bien de « Techniques de gestion de groupe », et non de « Technique de gestion de groupe » tel qu'indiqué dans l'horaire officiel de la HEFF. Détail qui peut se révéler important lors des recherches sur le sujet...

⁴ De l'évaluation formatives intermédiaires du travail sont toutefois possibles avant cette date.

compétences de savoir-faire dans des groupes comportant un moniteur-tuteur⁵) mais, dans de nombreux cas, indispensables (comme lors des évaluations⁶)

La **méthodologie** que j'ai adoptée pour réaliser le présent travail a consisté en ceci :

- Premier niveau de recherche documentaire (Internet et catalogues de bibliothèques) pour « décanter » le terrain.
- Recherche documentaire proprement dit, tant en langue française qu'anglaise, tant sur Internet (sites professionnels sur le sujet) qu'en bibliothèque (notamment la Bibliothèque royale).
- Dépouillement de la documentation et rédaction des abstracts de 10 à 15 lignes.
- Inventaire de mes pratiques pédagogiques utilisant les méthodologies de gestion de groupe, et classification de celles-ci par techniques.
- Remise en ordre des thèmes dégagés dans les abstracts, avec mise en parallèle, technique par technique, de mes pratiques.
- Synthèse de cette mise en parallèle, en adoptant une vue réflexive sur la question.

Outre la présente introduction et la conclusion finale, le **plan** du travail sera donc articulé sur trois chapitres :

1. Le 1^{er} chapitre sera consacré à la recherche documentaire en deux temps (découverte du sujet et recherche approfondie) des sources professionnelles sur les techniques de gestion de groupe.
2. Le 2^e chapitre présentera les abstracts par source sélectionnée au chapitre précédent ainsi que les techniques de gestion de groupe que j'utilise dans mes classes de promotion sociale depuis 1983, classées par techniques.
3. Le 3^e chapitre tentera de dresser une typologie des thèmes professionnels récurrents sur les techniques modernes de gestion de groupe, de manière à pouvoir mettre en parallèle mes propres techniques de gestion de groupe au quotidien, tout en mettant en évidence, par technique, comment améliorer, modifier, ou varier chacune d'entre elles à la lueur des apports théoriques des professionnels.

⁵ Qui sera toujours un étudiant, pour favoriser la congruence cognitive, à laquelle échappe de plus en plus l'enseignant face aux classes multiculturelles qu'il a à sa charge.

⁶ En tout cas en promotion sociale, où l'on constate un refus systématique, de presque tous les étudiants, à accepter toute forme d'évaluation que ce soit, tant qu'elle est menée par l'enseignant.

1. Recherche documentaire

1.1. Découverte du sujet

« Techniques⁷ de gestion de groupe » ! Tel est l'intitulé des recherches à effectuer. Les trois termes constituant cette appellation de cours sont connus, trop connus peut-être, et si vastes. « Technique » signifie « ensemble des procédés et des méthodes que l'on utilise dans la pratique d'un métier, d'un art, d'une activité quelconque » (dictionnaire Antidote) ; « gestion » veut dire « action de gérer, d'administrer » (idem) ; et « groupe » représente un « ensemble distinct de personnes réunies dans un même endroit, ou ensemble de personnes, de collectivités de même nature, ayant des caractères communs ou ayant des objectifs communs ».

Les techniques de gestion de groupe constitueraient *donc un ensemble des procédés et des méthodes pour administrer un ensemble distinct de personnes réunies dans un même endroit, ou ayant des caractères ou des objectifs communs.*

Toute la difficulté pour délimiter le thème portera donc sur ce que l'enseignant entendra par groupe : deux personnes ou plus ; mais jusqu'à quelle limite ? La classe ? La section ? Les classes de l'année x ? Toute la population de l'établissement ?

Une recherche sur le Web avec les mots-clés "techniques de gestion de groupe" et "enseignement" livre quelques dizaines de résultats (février 2007), dont 95 % appartiennent à des plateformes belges, le reste se partageant entre le Canada et la France.

Les techniques de gestion de groupe (TGG dans la suite du texte) seraient-elles une invention belge, en particulier du monde de l'enseignement francophone belge ? Les objectifs de ce cours, les compétences attendues et son contenu n'étant pas encore définis par la HEFF (février 2007), examinons de plus près ce que la Belgique francophone entend par TGG dans l'enseignement.

Les textes officiels nous apprennent que les **objectifs** des TGG consistent à « sensibiliser aux phénomènes de dynamique de groupe qui apparaissent dans les moments de travail tels que les réunions d'équipe, les conseils de classe, les réunions de parents, les rencontres et négociations avec les services extérieurs, ...; [et] apprendre des techniques de

⁷ Une confusion est apparue dès le départ : l'intitulé officiel du présent cours, dans la grille horaire, apparaît avec « technique » au singulier, ce qui change notablement le sens du cours. C'est un examinant la dénomination officielle de la Communauté française que je me suis permis de corriger en appliquant le pluriel au mot « technique ».

gestion de groupe. » (Référence 321002 de la Communauté française⁸). La même source livre également le **contenu** du cours : « Présentation des différents modèles de dynamique de groupes, des types de relations et systèmes de fonctionnement. Prise de conscience des différents rôles tenus dans un groupe en fonction des objectifs, émergence de stratégies de travail. Présentation de techniques de gestion de groupe et d'outils d'animation. » Quant à la **méthodologie** du cours, les mêmes sources nous disent qu'elle s'articule en deux phases : « Phase théorique : Apports de Muchelli, F. Laure, Amado et A. Guittet, Pfeiffer et Jones. Échanges d'expériences professionnelles et personnelles. [Phase pratique :] en interactif, mise en situation des participants via la préparation et l'animation d'activités destinées à des groupes d'ados. Mise en pratique de techniques de dynamique de groupes (intégration de la théorie). Rétroaction et évaluation. »

Je me suis alors demandé si la clé de compréhension de cette matière inscrite à la formation pédagogique du candidat au CAPAES ne résidait pas dans l'expression « dynamique de groupe », manifestation plus connue, sinon plus populaire que « techniques de gestion de groupe », puisque cette expression, « dynamique de groupe », apparaît aussi bien dans les objectifs du cours que dans son contenu ou la description de la méthodologie recommandée pour ce même cours.

Effectivement, en troquant l'expression « technique de gestion de groupe » par « dynamique de groupe » dans la recherche Web ci-dessus, nous découvrons non plus quelques dizaines de sources, mais, cette fois, quelque 80 000 sources traitant du sujet dans tout le monde de l'enseignement francophone. De plus, l'analyse sommaire des sources permet de constater que la dynamique de groupe est équitablement connue dans les pays francophones, alors que les « techniques de gestion de groupe » constituaient l'apanage quasi exclusif de l'enseignement belge francophone (95 %, pour rappel).

Qu'est-ce donc que cette invention de l'enseignement en Belgique francophone ? Qu'est-ce que la Communauté française (puisque'il s'agit bien d'elle) a voulu viser pour troquer la vieille expression « dynamique de groupe » par la plus novatrice expression « techniques de gestion de groupe », alors même que les rares endroits où cette

⁸ Communauté française, IFC (Institut de la formation en cours d'année), « Techniques de gestion de groupe », <http://www.ifc.cfwb.be/default.asp?pagetg=viewform05&id=321002>, consulté en février 2007.

expression est définie, elle l'est avec l'ancienne expression « dynamique de groupe » ?

C'est apparemment dans un décret de 2000, réglementant la formation des instituteurs et régents que l'expression « techniques de gestion de groupe » apparaît pour la 1^{re} fois. Elle aurait ensuite été reprise dans le programme du CAPAES. Mais il s'agit de pure spéculation de ma part...

Quant au pourquoi de la mutation de l'expression « dynamique de groupe » vers « techniques de gestion de groupe », peut-être trouve-t-elle son origine dans la louable intention d'élargir les possibilités de gérer des groupes : pas seulement la dynamique, mais toute la gamme entre la dynamique et la statique de groupe ? Spéculation de ma part, à nouveau...

J'ai terminé cette première approche du sujet par une visite dans les bibliothèques de la haute école (HEFF). Le verdict est simple et sans appel : rien ! En tout cas dans les limites imposées, à savoir la littérature professionnelle sur le sujet depuis 2001-2002 (les cinq dernières années)⁹.

J'ai trouvé, certes, de nombreuses références anciennes sur la dynamique ou sociodynamique de groupe, mais rien, d'après le catalogue en ligne, n'a été acquis par les bibliothèques sur les techniques de gestion de groupe (même dans le passé).

1.2. Recherches et sélection des sources professionnelles

Fort de ce constat, j'ai donc effectué des recherches sur le sujet élargi à la dynamique de groupe dans le monde francophone et anglo-saxon (« group dynamics »).

Sauf exceptions, j'ai (presque) systématiquement rejeté des sources¹⁰ pourtant extrêmement intéressantes sur les TGG,

⁹ Il y avait, sinon, les références suivantes (les 3 dernières ne figuraient pas au catalogue des bibliothèques de la haute école) :

- LOBROT (Michel), L'animation non-directive des groupes, Payot, Paris, 1974.
- POIRIER (Gérard), L'étude en équipes, LABOR, Bruxelles, 1978.
- A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, L'EPI, Paris, 1966.
- BARLOW (Michel), Le travail en groupe des élèves, Armand Colin, Paris, 1993.
- BAUDOIN (J.-M.), Le groupe en formation des adultes, De Boeck, Bruxelles, 2006.
- LECLERC C., Comprendre et construire les groupes, Chroniques sociales, 2000.
- BANY MA JOHNSON, Dynamique des groupes et éducation - Le groupe-classe, Dunod, Paris, 1971.

¹⁰ Exemple : Berne (Eric), Klein (François), de Miribel (Marielle), Mouchard (Martin), Structure et dynamique des organisations et des groupes, Éditions d'Analyse Transactionnelle, 2005, 329 p.

mais qui s'adressaient principalement aux entreprises et pas spécifiquement au monde de l'enseignement. Le présent travail aurait pris trop de temps¹¹.

1.2.1. Référence 321003...

Ci-dessus, sous le titre « Découverte du sujet », je mentionnais la référence 321002¹² d'un cours de l'IFC sur le site de la Communauté française. Il existe une autre référence, sur le même cours (« techniques de gestion de groupe »), mais bien mieux documentée en contenu et en méthodologie.

Voici le **contenu** :

- « La gestion des groupes au travers :
 - du développement de la dynamique de groupe (la gestion de la relation interindividuelle,
 - la gestion de la relation groupale, soit groupes ou équipes formelles et informelles, les
 - liens de cette équipe, de ce groupe avec la structure organisationnelle et la problématique du système institutionnel dans lequel s'inscrit l'organisation) ;
- l'analyse de situations concrètes relatives à la gestion de groupes, étude de cas et simulation ;
- l'analyse de la position des personnes, auto-analyse et autocorrections ;
- les techniques de gestion de groupes seront illustrées dans le cadre de différents jeux de rôles et mises en situation (réunion d'équipe, conseils de classes, réunion de parents, rencontre, négociation avec des services extérieurs). »

Les compétences à acquérir sont définies également dans ce précieux document :

« Cet ouvrage s'adresse aux personnes intéressées par les groupes et par les dysfonctionnements des groupes et des organisations. La majeure partie du texte est consacrée à la compréhension pratique du fonctionnement d'une organisation réelle, puisque cette connaissance rend possible l'accompagnement des groupes en difficulté. Au fil du livre, Eric Berne démontre l'utilisation pratique du système, établit un modèle, étudie le comportement émotionnel de l'individu en tant que membre de groupes et d'organisations. Les entreprises y trouveront un réel outil de travail dans la gestion des groupes (et non leur contrôle) et les thérapeutes un terrain d'investigation dans l'accompagnement des groupes et des organisations en difficulté. »

¹¹ Je vais toutefois mentionner plus loin deux expériences auxquelles j'ai participé dans le privé (une d'un jour, une autre de trois jours), selon les techniques de « Team Building ».

¹² Communauté française, IFC (Institut de la formation en cours d'année), « Techniques de gestion de groupe », <http://www.ifc.cfwb.be/default.asp?pagetg=viewform05&id=321003>, consulté en février 2007.

« A l'issue de la formation, vous serez capables...

- de mieux gérer différents types de groupes (réunions de concertation, conseils de classe, réunion de parents, rencontre et négociation avec les services extérieurs),
- d'analyser la dynamique du groupe,
- d'identifier l'impact de la dynamique du groupe sur les différents types de réunions,
- de comprendre comment gérer le groupe en fonction du type de réunion (réunions de concertation, conseils de classe, réunion de parents, rencontre et négociation avec les services extérieurs).

Les compétences attendues en fin de formation seront :

- une plus grande connaissance de soi,
- une meilleure relation à l'autre et face au groupe,
- une meilleure gestion du groupe adaptée au type de réunion. »

Quant à la **méthodologie** préconisée, le même document indique :

- « La formation comportera des exposés par les formateurs, des temps de discussion et des ateliers de travail en petits groupes.
- Les exposés présenteront les connaissances générales et l'illustration de stratégies de gestion de groupe. La discussion sera basée sur des cas concrets proposés par les participants, elle permettra une démarche réflexive par rapport à la pratique et le relevé de "bonnes pratiques" (relevé fait lors de la 1^{re} journée de formation).
- Ceci permettra de coller avec la réalité des enseignants et d'aborder les situations concrètes rencontrées.
- Durant les ateliers, les participants auront l'occasion de vivre des mises en situation et des jeux de rôle. Un espace sera consacré aux échanges sur les différentes pratiques de gestion de groupes (concertation, réunions de travail, conseils de classe, réunion de parents,...).
- Les participants construiront des compétences d'animateur de réunions de travail (concertations), de gestionnaire d'entretiens (réunions de parents). Ils développeront également des capacités à participer positivement aux réunions de travail qu'ils rencontrent dans leur cadre professionnel. »

1.2.2. Les cours donnés aux instituteurs et régents

Apparemment, tout au moins en province de Liège, les cours de techniques de gestion de groupe¹³ [et d'expression verbale¹⁴] se basent sur les références suivantes, dont aucune n'est antérieure à 1999 (j'ai

¹³ Voir annexe 1.

¹⁴ Selon les appellations.

cependant lu DE LANDSHEERE et REY, deux références incontournables – voir ci-dessous) :

- BOAL A, Jeux pour acteurs et non-acteurs - Pratique du théâtre de l'opprimé, La découverte, Maspéro, Paris, 1983.
- DE LANDSHEERE G, Comment les maîtres enseignent ? - Méthode d'analyse et code, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale, 1992.
- FLORENCE J, BRUNELLE J, CARLIER G, Enseigner l'éducation physique au secondaire, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1998.
- MAISONNEUVE Jean, La dynamique des groupes, Presses Universitaires de France, Paris, 1968.
- REY Bernard, Les relations dans la classe, ESF, Paris 1999.

1.2.3. Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui

Tel est le titre d'une référence¹⁵ récurrente sur les TGG. Cet ouvrage se résume ainsi (j'ai mis en gras les thèmes spécifiques aux TGG) :

« Favoriser la construction et le développement des compétences, assurer la différenciation pédagogique, rendre les apprentissages fonctionnels et mobilisables, susciter la participation active de chaque élève dans le travail commun : tels sont les contours du métier d'enseignant aujourd'hui.

Cela implique le recours à des pratiques pédagogiques à la fois multiples et complémentaires : exploitation de situations-problèmes, réalisation de projets, **organisation de travaux de groupes, gestion d'ateliers d'inter-apprentissage, utilisation du contrat et du jeu**, mise sur pieds de **conseils d'élèves...**

Ces pratiques sont ici explicitées et illustrées par de nombreux exemples concrets. »

1.2.4. Integrating Group Work with Technology

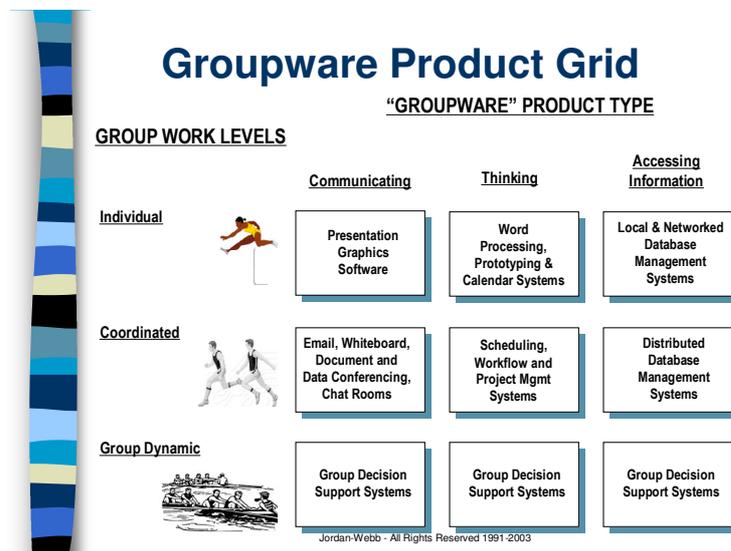
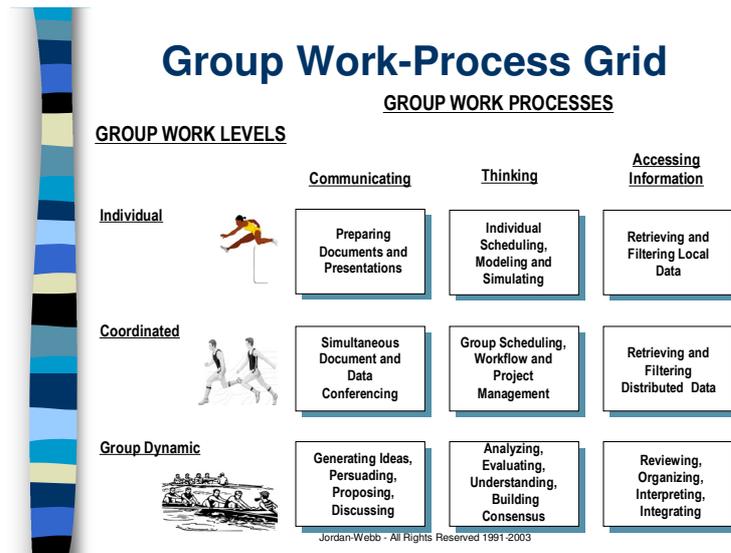
Il s'agit d'un cours¹⁶ présenté sous la forme d'un diaporama en langue anglaise.

Certes, ici, les TGG sont appliquées aux technologies. Mais j'ai cependant retenu cette source pour son caractère pragmatique et pour les différentes

¹⁵ PIERRET-HANNECART (Marguerite), PIERRET (Patrick), **Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui**, De Boeck Education, Bruxelles, 2005, 144 p.

¹⁶ COLLINS (Paul), **Integrating Group Work with Technology**, Jordan-Webb.net, 1991-2003, 10 p., <http://www.jordan-webb.net/downloads/jorwebgst153.ppt> (consulté en février 2007).

typologies inhérentes aux TGG, comme (presque) seuls les Anglo-Saxons savent le faire :



1.2.5. La dynamique de groupes

S'il existe une référence¹⁷ francophone en TGG, en voilà une rééditée régulièrement depuis 1968, date de 1^{re} parution.

En voici la table des matières :

¹⁷ MAISONNEUVE (Jean), **La Dynamique des groupes**, P.U.F., Coll. Que Sais-Je ?, Paris, 2002, 127 p.

À ne pas confondre avec « La dynamique des groupes » de MUCCHIELLI (2006), qui cible nettement le monde des entreprises ; ou avec un ouvrage, toujours du même titre, mais de AUBRY (2006 également) ; ou encore avec « La dynamique des communications dans les groupes », de AMADO, également ciblé sur le monde des entreprises (l'École de commerce Solvay l'utilise dans ses séminaires).

INTRODUCTION

PREMIÈRE PARTIE - LES PRINCIPAUX THÈMES DE RECHERCHE EN DYNAMIQUE DES GROUPES

Chapitre - I - Courants de recherche et notions de base

Chapitre - II. - Le problème de la cohésion ; conformisme et déviationnisme

Chapitre - III. - Changement et résistance au changement

Chapitre - IV. - Les processus d'interaction...

Chapitre - V. - Leadership et influence sociale

Chapitre - VI. - Affectivité et liens collectifs.

SECONDE PARTIE - LES APPLICATIONS DE LA DYNAMIQUE DES GROUPES

Remarques préliminaires sur l'intervention

Chapitre VII. - La formation psychosociologique, son sens, ses niveaux

Chapitre - VIII. - Les méthodes de formation en petits groupes (réunions-discussions, séminaires de groupe de base, cycles d'évolution professionnelle)

Conclusion

Les idées-clés de cet ouvrage sont résumées¹⁸ ainsi (j'ai mis en gras les éléments-clés spécifiques au sujet du présent travail) :

« La dynamique des groupes se trouve au carrefour de plusieurs approches théoriques. Historiquement, elle reste attachée à Émile Durkheim (1858-1917), sociologue français, et à Freud (1856-1939), mais c'est Kurt Lewin (1890-1947), psychologue d'origine allemande qui crée l'expression "dynamique des groupes" en 1944.

La première partie de l'ouvrage présente les principaux courants de recherches (courants dynamiste, interactionniste, psychanalytique), les méthodologies, les expériences Lewiennes qui fondent l'approche dynamique. Les thèmes abordés sont les facteurs de cohésion du groupe, la déviance et le conformisme, le changement et les résistances, le leadership et l'influence. L'auteur met en exergue le double aspect opératoire et affectif de la vie d'un groupe.

Cette approche théorique permet au lecteur de mieux comprendre l'ensemble des **dimensions affectives,**

¹⁸ Fiche de lecture de Muriel COUTEUX, Lycée A. DAUDET (Tarascon), 2006, <http://www.crcm.ac-versailles.fr/IMG/doc/FICHLECTDYNGROUP-MC.doc> (consulté en février 2007).

fonctionnelles, culturelles et conjoncturelles qui orientent le destin d'un groupe.

Dans la seconde partie, l'auteur émet des réserves critiques sur la dynamique de groupe servant d'alibi à des démarches confuses inspirées par l'engouement, voire l'intérêt.

Il évoque les fondements axiologiques (relatifs à la nature et à la hiérarchie des valeurs) de la formation, en posant la valeur de l'élucidation comme source libre d'évolution dans le **rejet de toutes tentatives manipulatrices**.

Il réaffirme qu'aucun schéma formatif n'est transposable de façon systématique, il n'existe pas **de recettes miracle** susceptibles de réduire les incertitudes et les conflits dans les groupes de travail.

Jean Maisonneuve nous présente ici sa réflexion sur la portée, les perceptives, les limites de la dynamique des groupes en ne cessant de mettre en perspective problématique et approche déontologique. »

Muriel COUTEUX apporte un témoignage intéressant sur l'utilité de cet ouvrage dans l'enseignement, résumé dans le tableau ci-dessous :

Finalité et niveau			Raisons majeures
Pour la pratique pédagogique	Terminale	-	Ouvrage destiné au professeur, permet de faire le point sur les approches théoriques et opérationnelles de la dynamique de groupe. Facilite la préparation du cours.
	BTS	-	Idem
Pour la préparation à un concours	Capet	+	Adapté pour une première approche dynamicienne.
	Agrégation	+	

1.2.6. La dynamique des groupes restreints

Cet ouvrage ¹⁹ de ANZIEU (Didier) et MARTIN (Jacques-Yves) traite de TGG au sens large, pas exclusivement dans le cadre de l'enseignement (j'ai donc mis en évidence les concepts qui me semblaient utiles au thème du présent travail) :

« Tout autant que pour l'inconscient individuel, **le groupe est une surface projective pour l'inconscient social**. Il est un miroir à deux faces, à la manière du Moi auquel Freud attribue une double surface, externe et interne, qui en fait une membrane sensible à la fois à la réalité matérielle et à la réalité psychique.

Science expérimentale, créée et développée par Kurt Lewin aux Etats-Unis, entre 1939 et 1945, la dynamique des groupes s'est largement diversifiée, suscitant enthousiasme, mais aussi objections et quelques

¹⁹ ANZIEU (Didier), MARTIN (Jacques-Yves), **La Dynamique des groupes restreints**, P.U.F., Coll. Quadrige, Paris, 2007, 397 p.

désillusions. L'audience rencontrée par cet ouvrage publié dans la collection Le Psychologue, ses nombreuses réimpressions régulièrement réactualisées, témoignent de l'importance de cette discipline.

Ce manuel distingue le groupe restreint organisé des catégories voisines (foule, bande, rassemblement), présente les différents modes de fonctionnement, les champs d'application (famille, entreprise, vie sociale...), **les techniques de "gestion" d'un groupe, examine les perspectives ouvertes par la psychanalyse groupale, l'analyse transactionnelle et le développement des thérapies corporelles.** »

Voici la structure que Nathalie JEAN-AUGUSTIN²⁰ dresse de ce livre de référence :

<p>Le groupe et les groupes</p> <ol style="list-style-type: none">1. Démonstration du concept de groupe2. Un historique des groupes3. Des théories et méthodes <p>Les phénomènes de groupe</p> <ol style="list-style-type: none">1. Pouvoir, structures, communication<ul style="list-style-type: none">Le pouvoirPrincipe de dynamique – concept de locomotion de groupeLa prise de décision (chemin vers les buts)La communication et les réseaux2. Interaction, affectivité<ul style="list-style-type: none">Relations interpersonnelles et processus opératoires<ul style="list-style-type: none">• Affinité et moral• La dépendance• La résistance au changement• Créativité du groupe de travail <p>Les domaines d'application</p>
--

L'ouvrage a le mérite de bien définir la notion de groupe, de mettre en évidence les obstacles à la communication et les moyens de les surmonter, et d'explicitier les différents types de réseaux de communication (voir annexe 2).

²⁰ Son travail, relatif à ce livre, est disponible sur http://www.cnam.fr/lipsor/dso/articles/fiche/dynamique_des_groupes.doc, consulté le 11/02/2007.

1.2.7. Le fonctionnement des petits groupes

Tel est le titre d'un site ²¹ qui résume bien la dynamique de groupe. Le CEDIP, qui héberge ce site, propose la table suivante :

- Introduction
 - La dynamique des groupes
 - Les différents types de groupes
 - Les différents types d'approches
- LE POUVOIR NORMATIF DU GROUPE
 - Les normes du groupe
 - Le groupe de référence et le groupe d'appartenance
 - La structuration interne des groupes primaires
- L'INFLUENCE SOCIALE DANS LES GROUPE RESTREINTS
 - Influence par un groupe absent
 - Influence par un groupe présent
 - Les situations de communication intergroupes
 - Les conflits entre groupes
 - Interroupe et processus cognitifs
 - Notion d'interroupe et de représentation
- Conclusion générale
- Bibliographie

1.2.8. Group Dynamics in Higher Education

Il m'a semblé intéressant d'examiner ce que les Anglo-Saxons entendent par TGG, en particulier dans le monde de l'éducation. Parmi les différentes sources trouvées, celle²² que je présente ici a le mérite de cible en particulier *higher schools* et de fournir un syllabus complet avec détail des compétences à acquérir, notamment.

Il s'agit donc d'un cours de 3 UCTS, dont voici le contenu, le but et les objectifs :

« Course Description: This course examines the principles and dynamics of group interaction and process while providing strategies for working with groups in higher education settings (i.e., focus groups, task groups, and student, staff, faculty, and parent groups). Students will explore and develop their leadership skills specifically related to forming compatible groups capable of completing tasks that complement the mission, vision, and goals of an institution of higher education. Lecture 3 hours; 3 credits

Course Purpose: Effective higher education leaders promote open, honest communication that supports

²¹ <http://tinyurl.com/2b42d8>, consulté en février 2007.

²² Old Dominion University, **Group Dynamics in Higher Education**, Old Dominion University, Norfolk, USA, 2006, <http://tinyurl.com/377emj>, consulté en février 2007.

innovation and teamwork. Leaders frequently work in groups while striving to create a positive environment. Leaders use active listening skills to understand, comprehend, analyze, engage, and act as they work effectively and diplomatically with unique constituent groups such as legislators, board members, business leaders, accreditation organizations, and others, managing conflict and change by building and maintaining productive relationships.

Course Objectives: After successfully completing this course, students will be able to:

- Use basic attending skills, including (1) non-verbal attending (including minimal encouraging), (2) paraphrasing, (3) responding to feelings, (4) open invitations to talk (e.g., questions), and (5) summarization.
- Self assess their facilitation skills and other leadership skills.
- Understand group members' roles; stages of group development; problem behaviors in group; issues related to gender, culture, and class; and strategies to address each
- Develop consensus techniques, team building strategies, and collaboration models.
- Examine the opportunities presented by developing teams of persons with culturally diverse backgrounds.
- Expand their effectiveness in conducting meetings and forming a vision for organizations.
- Gather strategies to deal with conflict as well as develop their skills for negotiation and compromise.
- Collaborate with peers to design and present effective training programs and facilitate focus groups. »

1.2.9. Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe

Voilà un titre²³ intéressant, qui me semblait cibler on ne peut mieux le thème du présent travail. J'ai aussitôt acheté ce livre, dont la lecture ne m'a pas déçu. Il combine harmonieusement les aspects théoriques et les considérations pratiques des TGG dans l'enseignement (pas spécifiquement supérieur, certes).

Voici la table des matières de cet ouvrage :

Introduction

²³ PEETERS L., **Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe**, DE Boeck, Bruxelles, 2005, 172 p.

Chapitre 1 : La classe est un groupe

1. Travail de groupe, scénario catastrophe
2. Qu'est-ce qu'un groupe ?
3. Production, facilitation et régulation
4. Statuts et rôles
5. Normes et règles
6. Autorité, influence et pouvoir.
7. Personne centrale, leader et leadership
8. Peut-on apprendre en groupe ?
9. Le développement du groupe

Chapitre 2 : Quelle place pour le groupe dans les modèles et les stratégies d'enseignement ?

1. Les modèles d'enseignement
2. Les stratégies d'enseignement
3. Les méthodes d'enseignement

Chapitre 3 : Quelques techniques de travail en groupe

1. Le tour de table
2. La présentation réciproque
3. Les filtres
4. Le briefing
5. Le brainstorming ou chasse aux idées
6. Metaplan
7. Les mots-clés
8. Le Q short
9. Le Phillips 6x6
10. Le panel
11. Les 7 points capitaux
12. Le diagramme causes-effets
13. Le concassage
14. La synthèse 1-2-4
15. La méthode Jigsaw

Chapitre 4 : Construire des exercices structurés de travail en groupe

1. Introduction
2. Définition
3. Construire des exercices structurés de travail en groupe
4. Exercice structuré 1. Le comité de rédaction
5. Exercice structuré 2. Le prix de l'eau
6. Exercice structuré 3. Le jeu des décisions

Chapitre 5 : Piloter un projet

1. Première étape : se mettre en projet
2. Deuxième étape : dresser un état des lieux
3. Troisième étape : définir des buts
4. Quatrième étape : élaborer une stratégie
5. Cinquième étape : évaluer et consolider

Chapitre 6 : Jeux de rôles et exercices de simulation

1. Trois types de jeux de rôles
2. Conception et utilisation d'un jeu de rôle pédagogique
3. Jeu de rôles. Un procès à Deir el Medineh

Chapitre 7 : Problème et situation-problème

1. Préambule ou application ?
2. Qu'est-ce qu'un problème ?

3. Comment traiter un problème en groupe ?
4. Pourquoi utiliser des problèmes ?
5. La situation-problème
6. Les caractéristiques d'une situation-problème
7. Rédiger une situation-problème

Chapitre 8 : Analyse de cas

1. Présentation
2. Structure d'une étude de cas
3. Comment mener l'analyse d'un cas ?

Chapitre 9 : L'apprentissage en groupe est-il efficace ?

1. Silence, le groupe mémorise !
2. Perdus sur la lune, extrait du...
3. Bloom, vous connaissez ?
4. Incroyable ! Bloom et Meirieu sont d'accord.

Bibliographie

Liste des principaux exercices

Liste des figures

Comme cette référence m'a servi de guide, la structure ci-dessus sera partiellement reprise pour ordonner le chapitre suivant faisant état des connaissances récentes sur les TGG et l'inventaire de mes pratiques de gestion de groupes.

2. Sources professionnelles

Le présent chapitre vise à synthétiser l'apport récent des professionnels concernant les techniques de gestion de groupes et à inventorier mes pratiques et autres expériences en la matière.

2.1. Résumé des sources professionnelles

Compte tenu des résumés des sources professionnelles mentionnées au chapitre 1, je me propose de synthétiser les apports en les structurant selon une approche orientée étudiants.

2.1.1. Introduction : techniques ou dynamique de groupe ?

Anciennement (quelques dizaines d'années à parfois encore aujourd'hui), la littérature sur la gestion de groupe parlait presque exclusivement de dynamique de groupe. Je n'ai personnellement trouvé aucune « dynamiques » (au pluriel) de groupe. Apparemment la dynamique de groupe est unique. Voilà pourquoi, probablement, le paradigme des gestions de groupe a migré vers les **techniques** de gestion de groupe : la palette des possibilités s'est apparemment élargie.

Quelle différence existe-t-il, finalement, entre la dynamique de groupe et les techniques de gestion de groupe, outre la pluralité des méthodes ?

Une des définitions possibles de la dynamique de groupe est la suivante : « Processus d'interaction qui se déroule dans un groupe de travail et qui concerne notamment la communication, la fixation des objectifs, la prise de décision, l'encouragement et le "leadership" ».

Alors que les techniques de gestion de groupe recouvrent moins l'aspect étude des comportements du groupe et des composantes du groupe que l'usage d'un ensemble de procédés et de méthodes pour gérer un ou plusieurs groupes. Car voilà encore une autre différence entre la dynamique de groupe et les techniques de gestion de groupe : la dynamique de groupe étudie les interactions des individus dans un groupe, alors que les techniques de gestion de

groupe s'occupent aussi bien d'un groupe (la classe par exemple) que de plusieurs groupes (les groupes de travail dans la classe, par exemple) ou des individus qui composent les groupes.

En résumé, les techniques de gestion de groupe, par rapport à l'« ancienne » dynamique de groupe, a *élargi le champ d'application des interactions au sein d'un groupe dans trois dimensions* :

- **La dimension « action »** : la dynamique de groupe couvrait une notion d'étude comportementale au sein d'un groupe (attitude plus passive), alors que les techniques de gestion de groupe visent clairement à gérer le(s) groupe(s).
- **La dimension « objet d'étude »** : il ne s'agit plus seulement d'observer les interactions entre individus d'un groupe, mais bien des interactions entre individus, les groupes et l'ensemble de groupes, sous-entendue également l'idée (voir point précédent) que l'on va tenter d'influencer (gérer en tout cas) ces trois niveaux d'objets-sujets d'étude.
- **La dimension « savoir-faire »** : les techniques de gestion de groupes se démarquent de la dynamique de groupe en professionnalisant, notamment, l'art de gérer les individus et les groupes. On parle, en effet, à présent, de techniques.

2.1.2. Dresser l'état des lieux

Les techniques de gestion de groupe passent par un passage obligé : quelle est la situation actuelle du ou des groupes (depuis l'individu jusqu'à l'ensemble du groupe) ?

Le but de cette étape préliminaire est que chacun des intervenants puisse **identifier les forces et les faiblesses de tous les intervenants** : lui-même, les autres individus, son groupe, les autres groupes, et l'ensemble des groupes.

Cette 1^{re} étape requiert donc deux prérequis évidents : posséder un *langage commun* (règles de communication au sein du groupe) et *fixer au moins un objectif* (identifier les forces et les faiblesses par

rapport à qui, par rapport à quoi ?), sauf dans certains cas d'études en psychologie expérimentale, où l'observation prime sans qu'aucun but ne soit spécialement fixé.

Les auteurs insistent (à juste titre) sur le nombre exponentiellement croissant des **relations interpersonnelles et intergroupales** quand les effectifs augmentent.

Le nombre de relations interpersonnelles est $n \cdot (n - 1) / 2$ (où n représente le nombre de personnes dans le groupe).

Le nombre de relations intergroupales est $(3^n - 2^{n+1} + 1) / 2$ (où n représente le nombre de personnes dans le groupe).

Une des composantes de départ, essentielles à toute gestion de groupe, est de **bien définir ce que l'on entend par groupe**. Les professionnels établissent souvent une typologie à quatre composantes : les collectivités, les groupes restreints, les groupements, et les bandes.

Seules les *collectivités* n'ont pas exprimé l'intention de se réunir, les autres types de groupes, oui. Si l'intérêt du groupe est collectif, on a affaire à un *groupe restreint*. Si l'intérêt est personnel, il s'agit d'un *regroupement*. Il s'agira d'une *bande* si le lien principal du groupe est le plaisir de se retrouver [PEETERS, 2005].

2.1.3. Clarifier les objectifs du groupe

Selon les intentions du groupe, pour chacun des objectifs dressés dans l'état des lieux précédent, il convient de fixer le **niveau de la tâche** (s'il s'agit de produire un résultat défini), tant au niveau quantitatif que qualitatif.

Par contre, si les objectifs focalisent davantage sur les moyens que sur les résultats, il s'agira de définir clairement le **niveau des méthodes** et des procédures.

Enfin, troisième cas possible d'objectifs : si le groupe souhaite *réguler ses relations* (accent mis sur les êtres et leurs relations plutôt que sur les résultats ou les méthodes), il convient de définir **les niveaux socio-affectifs des relations**.

En résumé – il s'agit ici d'une opinion personnelle – les trois types de définitions de niveau détaillé des objectifs généraux du groupe correspondent respectivement à des **obligations de résultats** (savoirs), des **obligations de moyens** (les savoirs-faire), ou des **obligations de compétence** (les savoirs-être).

Compte tenu de cette remarque, je regrette de ne pas avoir trouvé les bonnes sources de lecture pour observer l'existence d'objectifs liés aux savoirs-apprendre (**obligation de cognition et de métacognition**). Auquel cas, ce serait le *niveau de détail des critères cognitifs* qui devrait être approfondi en cette phase de clarification des objectifs généraux du groupe.

Pour chacun des objectifs détaillés (= tâches), les **rôles** de chacun, ainsi que les éventuelles **responsabilités** doivent être définies (et détaillées), ainsi que toutes les autres consignes relatives aux moyens, aux ressources, aux délais, aux éventuels lieux de réalisation.

On distingue ainsi la *nature* de la tâche de sa *forme*. La nature porte sur le quoi de la tâche (le but étant d'aboutir à une description analytique de la tâche telle que définie, par exemple, par Meirieu), alors que la forme répond à la question du comment réaliser la tâche (échange, discussion, jeu de rôle, etc.), question qui débouchera sur un véritable mode d'emploi du fonctionnement du groupe.

Une des responsabilités les plus importantes incombe, dans le cadre de l'enseignement, à la personne chargée de gérer le groupe.

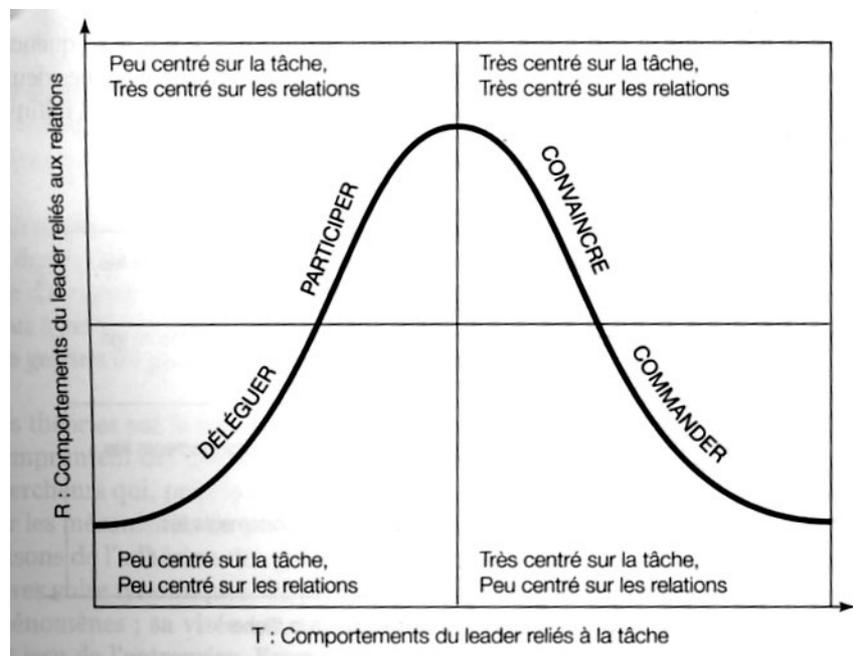
Celle-ci sera définie selon le **modèle d'influence** décidé : *directe* (investissement gradué dans la réalisation de l'objectif) ou *indirecte* (conseil, coordination ou régulation).

Il faudra établir une nuance également entre les gestionnaires des sous-groupes éventuels, lesquels pourront être des moniteurs « recrutés » (volontairement ou par désignation) parmi les étudiants ; et le gestionnaire du groupe, lequel sera le plus souvent le chargé de cours.

En résumé, seule la littérature sur les techniques de gestion de groupe en entreprise livre une étude détaillée des processus et des résultats tangibles à fournir à l'issue de cette étape du travail

préparatoire. Un résumé est livré dans la recherche documentaire ci-dessus (voir « Integrating Group Work with Technology », page 10).

HERSEY et BLANCHARD ont établi une **typologie du leadership** du gestionnaire principal selon deux dimensions : *l'implication du gestionnaire dans la réalisation de l'objectif du groupe*, et son *implication dans les relations au sein du groupe*, passant ainsi de la délégation (peu centré sur les tâches et les relations) au commandement (très centré sur les tâches et peu sur les relations), en passant par la participation (peu centré sur les tâches, mais beaucoup sur les relations) et l'art de convaincre (centré sur les tâches et sur les relations).



Il résulte, de cette étape de clarification des objectifs, différentes logiques de travail en groupe [Meirieu] : *la logique de monitorat, la logique de production, la logique de réconciliation, et la logique l'apprentissage.*

ASTOLFI, par contre, a étudié et classé les différentes formes de travail en groupe résultant de cette étape de définition des objectifs du groupe : *la confrontation de points de vue, l'évaluation de la production du groupe, l'appropriation de compétences par reformulation, l'entraînement situations-problèmes, le besoin d'approfondir certaines compétences.*

Au **niveau méthodologique**, certains auteurs ont voulu relier les méthodes didactiques aux méthodes spécifiques au travail en groupe. Plusieurs typologies existent.

Selon PFEIFFER et GOODSTEIN, les méthodes se complètent si on les classe selon *que la signification des apprentissages vient de l'extérieur ou de l'apprenant*, en passant par toutes les possibilités intermédiaires. Ces auteurs aboutissent alors à la classification suivante des méthodes d'apprentissage : la lecture, l'exposé, l'exposé avec expériences, la discussion, la formation par la participation, l'étude de cas, le jeu de rôle, les tests d'évaluation, les exercices structurés, et le groupe de développement personnel.

PRÉGENT, lui, a dressé une classification de 30 méthodes d'apprentissage, rangées dans 8 catégories, lesquelles appartiennent à trois grandes familles de méthodes : par exposés, par discussion et travail en équipe, par apprentissage individuel.

Exposés	Exposés formels	d'un seul enseignant
		de plusieurs enseignants
	Exposés informels	d'un enseignant
		démonstration
présentation de cas par les élèves		
Discussion et travail d'équipe	Séminaires	classique
		débat
	Étude de cas	méthode de Harvard
		cas mis en scène
		mini-cas
		cas incomplets (Pigors)
	Enseignement par les pairs	rédaction d'un cas par les élèves
		projet
		résolution de problèmes
		travail dirigé ou atelier
		Simulation
	Autres	jeu éducatif
		jeu de rôle
laboratoire		
Apprentissage individuel	Étude dirigée	micro-enseignement
		contrat
		programme de lecture
		stage
		enseignement coopératif
	Travail individuel	enseignement à distance
		enseignement modulaire
		tutorat
		enseignement individualisé
		enseignement programmé

Figure 12 : Typologie de Prégent

2.1.4. Choix des techniques de travail de groupe

Compte tenu des objectifs à atteindre par le groupe, compte tenu des méthodes retenues, compte tenu du type de leadership au sein du groupe et des éventuels sous-groupes, le choix des techniques de travail de groupe peut à présent s'effectuer (il peut cependant déjà avoir eu lieu lors de la clarification des objectifs effectuée à l'étape précédente, si la question du comment a été abordée).

Passons rapidement en revue les principales techniques que la littérature professionnelle a identifiées ces 5 dernières années en matière de gestion de groupe :

1. Le **tour de table** : tous les intervenants du groupe donnent leur avis.
2. La **présentation réciproque** de chacun.
3. Les **filtres** : pour vérifier la pertinence des choix effectués par le groupe avant de travailler.
4. Le **briefing**, pour communiquer les consignes en vue de la réalisation d'un objectif.
5. Le **brainstorming**, pour récolter oralement un maximum d'informations sur un thème donné, leur traitement étant remis à plus tard.
6. Le **métaplan**, pour assembler par écrit des informations sur un thème donné et en commencer leur traitement.
7. Les **mots-clés** : il s'agit de collectionner par écrit des informations sur un thème donné, de manière anonyme, et en commencer le traitement.
8. Le **Q-short** : consiste à classer et à hiérarchiser les représentations du groupe sur un thème donné.
9. Le **Phillips 6x6** : pour les grands groupes, consiste à travailler au niveau de sous-groupes plutôt qu'au niveau de l'individu.
10. Le **panel** : consiste à organiser un travail avec une partie du groupe, l'autre partie étant observatrice.
11. Les **7 points capitaux** : approfondir et structurer l'étude d'un thème donné en

parcourant les 7 questions fondamentales (QQQOCCP²⁴).

12. Le **diagramme causes-effets** : ou diagramme Ishikawa du TQM (Total Quality Management), permettant de remonter la chaîne logistique de production d'un événement en analysant ses causes.
13. la **concassage** : consiste à modifier ou adapter des solutions existantes en vue de créer des solutions nouvelles.
14. La **synthèse 1-2-4** : permet d'organiser un processus d'enseignement mutuel selon l'organisation dichotomique du groupe et mise en commun des acquis (chaque participant traite un thème, puis les participants se regroupent 2 par 2 pour confronter leurs acquis, et ainsi de suite).
15. La technique **Jigsaw** : consiste à étudier un thème donné de manière approfondie par un processus d'enseignement mutuel (le groupe est divisé en sous-groupes, chacun traitant une partie cohérente du thème à approfondir, ensuite un représentant dans chaque groupe présente ses résultats aux autres groupes).

2.1.5. Évaluation, normes et régulation du groupe

Quels que soient les objectifs définis dans le groupe (ou pour le groupe), les résultats, qu'ils soient axés sur la production de quelque chose ou sur les relations dans le groupe (voir discussion ci-dessus), doivent aboutir à des observations, des mesures, des évaluations.

Celles-ci seront effectuées par des personnes dont la responsabilité aura été préalablement définie (et consentie), à un ou des moments déterminés dans la séquence de travail de groupe (appelés *quality check points* dans la littérature d'entreprise relative à la gestion de groupes).

Ces observations, mesures ou évaluations, peu importe la nomenclature, n'ont de raison d'être que si des normes ont préalablement et consensuellement

²⁴ Pour rappel : qui, quoi, quand, où, combien, comment, pourquoi.

été établies au sein du groupe (elles sont parfois imposées).

Ces **normes**, qui doivent découler de discussions argumentées de toutes les parties qui vont confectionner le « contrat » ou « charte » du groupe (sous la forme écrite ou verbale, selon les besoins), consistent à définir des *plages de tolérance* pour chacune des mesures qui seront effectuées lors de la progression du groupe.

Enfin, après confrontation des mesures avec les plages de tolérance prédéfinies, une **régulation** du groupe doit avoir lieu pour que le travail de celui-ci soit efficace.

La régulation consiste à préalablement dresser l'inventaire des *procédures de réajustement en cas de dépassement des plages de tolérances* lors de la prise des mesures. À nouveau, ces procédures doivent faire l'objet de discussions consensuelles et argumentées de toutes les parties concernées.

Autrement dit, cette phase du travail de préparation dit au groupe ce qu'il devra faire si des anomalies sont constatées.

Malheureusement, je n'ai trouvé que très peu de renseignements sur cette partie - à mon sens indispensable - de la pratique des techniques de gestion de groupe. C'est pourtant le principe d'autocorrection de la « Référence 321003 » (Communauté française) évoqué au début de la recherche documentaire.

Il existe un peu de littérature en la matière concernant les techniques de gestion de groupe en entreprise, quand cette littérature est liée aux principes de *Total Quality Management*. Il est vrai que cette partie de la gestion de groupe (mesurer, normaliser, rectifier) provient directement de la culture de qualité totale qui a démarré dans les années 1950 avec Dewing (un Américain) au Japon.

2.1.6. Au fond, pourquoi utiliser les techniques de gestion de groupe ?

Certains auteurs, en effet, ont le courage de poser cette question. Autrement dit, l'usage des techniques de gestion de groupe est-il efficace ? Et, d'abord, qu'entend-on par « efficace » ? Le paradigme actuel serait de répondre à cette question (cf. Décret

« Missions » et autres tendances internationales) en disant qu'un enseignement est efficace s'il augmente quantitativement et qualitativement la réussite des étudiants.

Il convient alors de se demander si l'utilisation des techniques de gestion de groupe améliore la qualité des apprentissages et le nombre d'étudiants qui réussissent.

Les professionnels constatent en cette matière que *les formateurs compétents sont rares, que le travail en groupe est encore mal considéré, et que peu d'enseignants sont encore convaincus de l'efficacité du travail en groupe.*

Indépendamment de ces constats, les études mettent en évidence un phénomène intéressant : *utilisées seules, les techniques de gestion de groupe ne sont pas plus efficace qu'un cours magistral, par exemple, mais, **combinées** à d'autres méthodes, comme le cours magistral ou le travail individualisé, elles se révèlent bien plus efficaces que n'importe quelles autres combinaisons de méthodes [Peeters, 2005].*

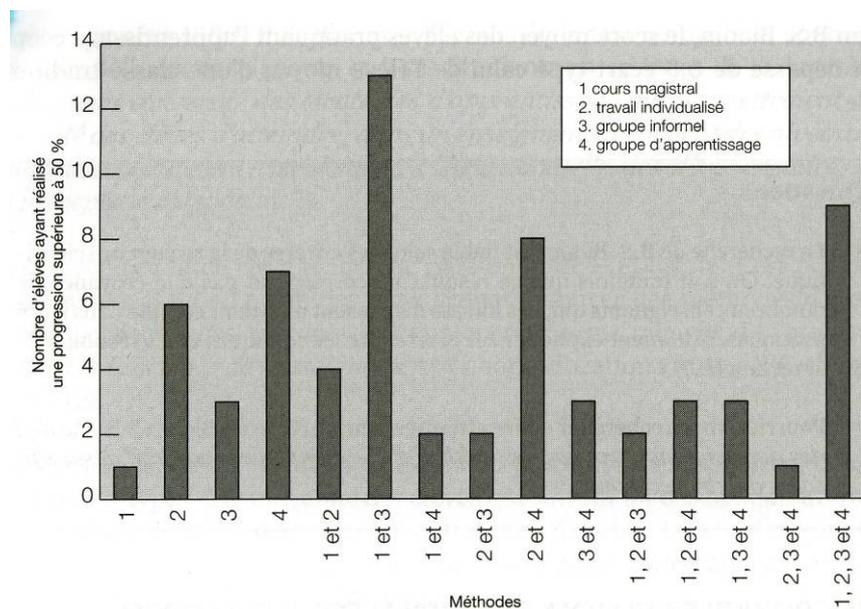


Figure 33: Corrélation entre la réussite d'un apprentissage et les méthodes employées

2.2. Inventaire structuré de mes pratiques

Cette partie expose mes pratiques méthodologiques en matière de techniques de gestion de groupe. Mais pour mieux

comprendre la structure présentée, je vais commencer par une courte présentation de ma situation d'enseignant.

2.2.1. Situation professionnelle

Les deux établissements pour lesquels je travaille ou ai travaillé sont tous deux des instituts de promotion sociale : l'Institut des Carrières Commerciales (PO : Ville de Bruxelles) depuis 1983 (avec interruption de 1989 à 1991) et l'Institut Fernand Cocq (PO : Ixelles) de 2000 à 2005. C'est à l'IFC que j'ai accepté la charge de sous-direction mi-temps de 2004 à début 2005.

Institut des Carrières Commerciales : cet institut propose des formations de niveau supérieur de type court en soirée (marketing, sciences juridiques, secrétariat de direction, informatique) et de niveau secondaire supérieur également en soirée (technicien en utilisation de l'informatique – Option Bureautique – et initiation à l'informatique).

De plus, l'ICC travaille en partenariat avec le CEFORA en proposant en journée des formations courtes en Bureautique pour les entreprises ou des formations ciblées (réceptionniste-téléphoniste ou employé commercial interne, par exemple) de plusieurs mois pour des demandeurs d'emploi.

L'ICC accueille quelque 450 étudiants chaque année et gère une trentaine de professeurs.

Institut Fernand Cocq : l'IFC délivre principalement des diplômes ou des certificats de niveau secondaire supérieur en langues (français, néerlandais, anglais et russe), en langue des signes, en interprétation en langue des signes et en Bureautique (« technicien en utilisation de l'informatique – Option Bureautique et Graphisme », plus des modules d'initiation à l'informatique).

Ces unités de formation se donnent aussi bien en journée qu'en soirée, y compris le vendredi (et parfois le samedi).

L'IFC travaille de la même manière que l'ICC avec le CEFORA. Trois formations (de 80 périodes chacune) sont de niveau supérieur de type court. Ce sont des formations relevant des « compétences du secteur tertiaire », à savoir les unités de formations « traitement de l'information, niveaux 1, 2 et 3 ». Ces cours se donnent exclusivement en journée.

L'IFC gère 72 chargés de cours et son équipe administrative est constituée de 7 équivalents temps-pleins (9 personnes). Cet institut accueille quelque 2 000 étudiants.

2.2.2. Technique « tour de table »

J'utilise très souvent, sinon systématiquement, cette technique, pour une raison simple : il m'est plus facile d'enseigner à partir des représentations des étudiants sur un thème donné.

Mais comme il s'agit généralement de tours de tables plus approfondis que ce que couvre la définition du tour de table, je développerai cette technique sous le titre « Q-short » (voir ci-dessous).

2.2.3. Technique des filtres

J'ai utilisé cette technique rarement. Non pas qu'elle me semble inopportune, mais parce que je ne la conçois que pour les grands projets de groupe, pour préparer le travail de groupe proprement dit.

Je l'ai utilisée par exemple lors de la réalisation du site Web de l'Institut Fernand Cocq en 2003. Chaque groupe devant s'occuper d'une partie du projet, il était important, au préalable, d'établir des filtres de commun accord pour limiter le travail, d'une part, et pour circonscrire chaque sous-projet, d'autre part.

La technique des filtres a ainsi duré 3 périodes de cours où j'ai servi de consultant pour aider les groupes à établir son contrat (ou cahier des charges ou encore charte).

2.2.4. Techniques du briefing

Les consignes sont transmises et résumées au tableau (reprise le plus souvent également sur le site du cours²⁵). Ces consignes regroupent toutes les caractéristiques de toute bonne situation-problème au sens de Meirieu : À quoi faut-il arriver dans chaque groupe ? Qui participe aux groupes ? À quel moment commencera-t-on et finira-t-on ? Quelles

²⁵ La liste de mes sites « journaux de classe » est consultable ici : <http://tinyurl.com/hqreb>.

sont les sources et ressources disponibles pour réaliser le travail (voir illustration ci-dessous) ? Les groupes vont-ils réaliser leurs tâches en classe et/ou hors classe ? Quels sont les objectifs du travail, les compétences à acquérir, les connaissances à mobiliser, les savoirs à consolider ?

Voici quelques exemples que je reprends presque chaque année :

- Cours de « Droit commercial » - Classes de comptabilité (2^e année) et de secrétariat de direction (3^e année) & cours de « Vie socio-économique » pour « Techniciens en utilisation de l'informatique » : élaboration des statuts d'une SPRL. Il s'agit de véritablement simuler la rédaction du contrat de la future société, comme si les intervenants de chaque groupe (librement constitués pour respecter le principe juridique du consentement des parties qui s'obligent) étaient les véritables associés-fondateurs. La technique utilisée chevauche donc celle du jeu de rôle.
- Même cours, mêmes classes, mais l'objectif de ce second travail en groupes-sociétés est, une fois l'acte de société terminé, de concevoir le plan financier de la future société.
- Cours de « Vie socio-économique » pour futurs « techniciens en utilisation de l'informatique » : élaboration des écritures comptables pratiques du 1^{er} mois de vie de la société en formation. Il s'agit de la suite des deux travaux de groupes précédents. Mais je ne pratique ce travail qu'avec les techniciens en utilisation de l'Informatique parce que les comptables ont leur propre cours de comptabilité approfondie et que les secrétaires de direction ont cours avec les comptables (regroupement administratif pratique, mais peu pédagogique).

2.2.5. La technique du brainstorming et du métaplan

Ces techniques, par contre, sont très souvent utilisées pour asseoir les conditions d'un travail en groupes. La différence entre le brainstorming et le métaplan étant que la première technique est verbale

alors que la seconde fait appel à l'écrit. J'avoue préférer le métaplan : les étudiants – surtout ceux de 1^{re} – peuvent ainsi toujours consulter les résultats du travail préalable de décantation.

J'utilise donc la variante « brainstorming » proprement dite avec les classes déjà habituées à travailler en groupe.

Aide mémoire pour un inventaire des contraintes et des ressources	
Contraintes	Ressources
Spatiales : <ul style="list-style-type: none"> • Quelles contraintes sont liées aux locaux, aux distances, au travail dans différentes implantations ? • Quelles réglementations ? 	Spatiales : <ul style="list-style-type: none"> • Quels lieux me sont accessibles pour préparer, réaliser ce projet ?
Temporelles : <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les échéances imposées (différentes phases du projet, terme du projet, évaluation) ? • Quelles contraintes sont liées au nombre d'élèves, à leurs horaires, à d'autres engagements des collègues et des élèves, aux congés scolaires ? 	Temporelles : <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les moments les plus opportuns pour mener les différentes phases du projet (annonce, réalisation...) ? • De combien d'heures de cours puis-je disposer ? • De quel temps en dehors du temps de travail ?
Techniques : <ul style="list-style-type: none"> • Certaines restrictions sont-elles imposées par le matériel à utiliser, par des compétences techniques nécessaires ? • Sur qui dois-je compter absolument ? • Les lieux imposent-ils des contraintes techniques ? 	Techniques : <ul style="list-style-type: none"> • De quel matériel puis-je disposer ? Lequel m'est accessible ? • Qui peut m'aider à le trouver ou à le manipuler ?
Sociales : <ul style="list-style-type: none"> • Le projet est-il en accord avec le projet éducatif et les traditions de mon école ? • La nature de projet me permettra-t-elle de trouver de l'aide auprès d'organismes ou de personnes ? • Le projet suscitera-t-il une résistance au changement ? 	Sociales : <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont mes relations dans le domaine (carnet d'adresses) ? • Le projet sera-t-il soutenu par la direction, par des collègues, par mon entourage ?
Budgétaires : <ul style="list-style-type: none"> • quel est le budget nécessaire ? 	Budgétaire : <ul style="list-style-type: none"> • quelles ressources (sponsoring...) ?
Subjectives	
Pour chaque contrainte : est-elle levable ou non levable ?	

J'utilise abondamment ces techniques de gestion de groupe dans le cours de « Méthodes de travail » où un énorme effort doit être consenti dans ma déconstruction-construction des représentations des élèves vis-à-vis du travail (scolaire en particulier) et de ses méthodes.

Ainsi, à presque tous les exercices (même individuels) proposés en classe, je démarre les

sessions de travail par un brainstorming (qui va donc nettement plus loin que le simple tour de table vu précédemment). Tout ce qui ressort de ce brainstorming est noté au tableau (il s'agit donc de la technique du métaplan), de manière structurée (quitte à embrayer sur le mindmapping) et reste lisible par les étudiants pendant toute la réalisation des exercices (phase de traitement des informations récoltées qui a lieu après le brainstorming).

J'utilise également le brainstorming en tant qu'objet d'étude, en tant que méthode de travail dans ce même cours de « Méthodes de travail » (chapitre sur la créativité et la réflexion).

Mais comme je retranscris les idées principales de chaque exercice au tableau, il s'agit plus exactement de la technique du métaplan.

Le brainstorming est occasionnellement utilisé dans les classes supérieures (autres que les 1^{res} années) lorsque, lors de l'exposé des consignes d'un travail de groupe donné, je constate que les étudiants n'arrivent pas à démarrer.

2.2.6. La technique des mots-clés

J'ai pratiqué cette technique en entreprise, mais je n'ai jamais eu l'occasion ou l'envie de l'utiliser dans l'enseignement.

2.2.7. La technique Q-short

(Voir également la technique du « tour de table » ci-dessus.)

Je fais appel à cette technique de manière systématique à deux occasions : à chaque nouvelle classe et à chaque nouveau cours (les deux moments ayant lieu en même temps lorsque j'ai affaire à une classe de 1^{re}).

Le premier cas est axé sur le « qui ? », de manière à ce que chacun se découvre un petit peu, sans entrer dans la vie privée des intervenants. À la fin du tour de table approfondi (Q-Short), prenant bien soin de me mélanger au groupe (je ne suis donc généralement

pas devant la classe, mais assis au fond), j'attends l'éventuelle demande d'information me concernant. Si cette interrogation ne se manifeste pas, c'est généralement au cours suivant qu'elle a lieu. J'insiste alors sur le fait que l'enseignant, à ce niveau, n'a pas de statut particulier et que la question aurait pu se poser plus tôt...

Dans le second cas, le Q-Short sert aussi bien aux étudiants qu'à moi-même pour dresser les perceptions du groupe vis-à-vis des compétences à transmettre. En classant au tableau (méthode hiérarchique ou méthode mindmapping) les perceptions principales, le groupe peut alors, en plusieurs séances de travail, construire les apprentissages à partir des préacquis. Il faut cependant, parfois, pour certains étudiants, déconstruire des perceptions erronées.

Un troisième cas d'utilisation du Q-Short a lieu dans mes pratiques en cas de débordement cognitif... chez moi ! Ce phénomène récurrent a lieu lorsque des « monstruosités » ou des hérésies sont exprimées par des étudiants. Deux cas peuvent se présenter : l'hérésie est innocente et l'enseignant ne pouvait pas se douter de la perception « éloignée » de l'étudiant par rapport aux normes culturelles ou scientifiques ; ou alors l'hérésie provient d'une carence d'apprentissage de l'étudiant.

Le 1^{er} cas peut être illustré par un exemple récent, vécu lors d'un cours de « Méthodes de travail ». Nous énumérons quelques exemples de temps différents : temps d'étude, temps de l'amour, temps de loisirs, etc. Jusqu'à ce que j'évoque, comme autre exemple non encore cité, le temps de méditation. Un étudiant d'une trentaine d'années s'est manifesté, demandant ce qu'est la méditation. Après avoir vérifié qu'il ne s'agissait pas d'un canular, étant trop sous le « choc cognitif », j'ai aussitôt demandé par un Q-Short à chacun des étudiants de construire une définition de la méditation. Après 5 minutes, l'étudiant ayant compris, nous fit cette remarque d'une rare pertinence : « Oui, d'accord... Mais à quoi ça sert ? »

Le 2^e cas peut être illustré par exemple lorsque j'ai constaté qu'un étudiant en tableur de niveau avancé (ayant réussi tableur initiation et niveau moyen) recopiait les résultats des formules dans son tableau,

en utilisant... une calculatrice. Dans ce cas, après avoir (difficilement) réprimé une sourde colère, j'ai pris 20 minutes du cours (c'est très long...) pour demander un Q-Short sur les bons et mauvais usages du tableur... Quoique, dans le cas présent, il s'agisse davantage d'un véritable tour de table plutôt que d'un Q-Short.

2.2.8. La technique Phillips 6x6.

Je pratique cette technique pour l'apprentissage de matières factuelles (cf. cours de « Banque et Finance » ou de « Droit commercial » aux comptables de 2^e année). La classe n'est cependant pas spécialement grande (un peu plus de 20 personnes en moyenne chaque année), mais 4 à 6 sous-groupes de 5 personnes (pas 6...) constituent le groupe.

Étant donné qu'il ne s'agit pas d'un jeu de rôle dans cette séquence d'apprentissages, les groupes se constituent de manière pseudo-spontanée. C'est-à-dire que si la constitution des groupes traîne pour certains, j'accélère le processus de formation. Les consignes²⁶ (cf. briefing) insistent sur le fait qu'un ou plusieurs présentateurs devront la semaine suivante présenter aux autres groupes les résultats des travaux. Je laisse totale liberté quant aux responsabilités de chacun et à la répartition des tâches, ainsi qu'à la nécessité de mettre en place un système de communication entre participants une fois qu'ils auront quitté la classe.

Pour ce faire, je mentionne les accidents arrivés les années précédentes et insiste sur le fait qu'ils doivent mettre en place des procédures pour remédier aux éventuels problèmes des membres passifs ou absents.

Les matières qui se prêtent bien à ce type de Phillips 6x6 sont, par exemple, la présentation des organes de contrôle et de tutelle du monde financier : banque centrale européenne, banques nationales, commission bancaire, financière et des assurances, trésor public, fonds des rentes, etc. ; ainsi que pour

²⁶ Il s'agit de présenter la structure et les missions principales de l'organisme sélectionné par le groupe, qu'il devra présenter la fois suivante en 10 minutes, suivies de 5 à maximum 10 minutes de réponses aux questions éventuelles.

la présentation des différentes formes de crédits aux particuliers et aux entreprises.

J'ai pratiqué deux systèmes d'évaluation qui ont radicalement changé les manières de travailler en groupe. Avant, ces travaux étaient assortis de points (la même note est attribuée à tous les participants d'un même groupe) cumulables dans la note finale, après présentation de l'examen. À présent, grâce à l'usage de l'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant, l'approche et la perception des étudiants est tout autre : ils ne captent que si leur présentation n'atteint pas le niveau requis, les autres groupes et eux-mêmes en pâtiront. Car je leur explique clairement qu'en cas de défaillance (partielle ou totale) d'un groupe, la matière sera considérée comme vue.

Autrement dit, l'évaluation de ces travaux ne se fait plus sous la forme de points, mais sous la forme d'une motivation intrinsèque, laquelle ne peut être générée que grâce à l'effet feedback de l'autoévaluation, qui augmente chez les étudiants leur sentiment d'efficacité personnelle et leur motivation.

Par conséquent, j'ai constaté que les participants les plus actifs ne sont plus nécessairement les « bons » élèves (qui étaient auparavant essentiellement motivés par l'appât des points) mais davantage les étudiants en difficultés qui ont compris que les travaux (individuel ou de groupe, dans le cas présent) leur étaient profitable sur le long terme et, finalement, pas si mobilisateurs d'énergie, sinon même, parfois, ludiques.

2.2.9. Les 7 points capitaux

Cette technique est non seulement utilisée pour mes travaux de groupes, mais également enseignée en tant que telle dans mon cours de « Méthodes de travail » (aux techniciens en utilisation de l'informatique, 1^{re} année), non seulement comme technique de travail en groupe, mais également comme méthode de travail individuelle.

En général, je demande aux étudiants d'utiliser la méthode du QQQOCCP dans n'importe quelle technique de gestion de groupe mentionnée ci-dessus, sauf pour le tour de table libre, où l'on ne peut interférer avec l'expression des représentations

des étudiants, même pour élargir les points de vue en rappelant l'existence du QQQOCCP.

Voilà pourquoi je ne considère pas le QQQOCCP comme une technique de gestion de groupe, mais bien comme une simple méthode de travail.

2.2.10. La technique du diagramme causes-effets

A moins d'utiliser le technique des jeux de rôles, je n'utilise que partiellement cette technique dans l'enseignement. Je l'ai pourtant pratiquée longtemps en entreprise. Pourquoi cette désaffection ? La raison est simple : le diagramme causes-effets n'est pas considéré comme une technique de gestion de groupe, mais comme un outil du *Total Quality Management* [DEWING, 1953, Japon], paradigme de management arrivé fort tard (années 1980) dans nos pays (plus tôt aux USA). À ce titre, le diagramme causes-effets – appelé dans le jargon diagramme ISHIKAWA, du nom de son inventeur²⁷ - n'est qu'un outil parmi d'autres pour améliorer la qualité. Il est éventuellement utilisable en travaux de groupes.

Ainsi, en entreprise, se retrouvaient autour de la table de réunion tous les intervenants d'une chaîne logistique de production d'un bien ou d'un service. Comme tous les responsables sont présents et maîtrisent leur partie de la chaîne, l'identification des branches du diagramme d'ISHIKAWA est aisée et rapide. De plus, cette identification permet de mieux comprendre et de respecter davantage le travail des collègues.

Dans l'enseignement, à moins d'inventer ou d'inviter des professionnels, les étudiants n'ont généralement pas les perceptions suffisantes pour imaginer tous les intervenants de la chaîne de production d'un thème donné. Voilà pourquoi, si j'utilise le diagramme d'Ishikawa, je procède avec la technique du jeu de rôle, qui, elle, est bien une véritable technique de gestion de groupe.

²⁷ Dewing était bien Américain, mais ses idées sur la qualité totale n'ont eu du succès qu'au Japon d'abord, pour prendre bien plus tard aux Etats-Unis, puis en Europe.

2.2.11. La technique du concassage

Je n'ai jamais pratiqué qu'occasionnellement cette méthode (outre dans le privé, évidemment) dans l'enseignement que dans le cadre de mon cours de « Méthodes de travail », dans le chapitre consacré à la création et à la réflexion.

Je procède par la constitution de petits groupes (2 à 3 personnes) pour résoudre des situations-problèmes visant à améliorer une situation. Étant donné l'inertie constatée, j'insuffle généralement au cours de ces exercices la consigne suivante : adopter un thème totalement différent à celui qui est à améliorer, de manière à procéder par analogie.

Exemple : comment améliorer la communication avec les étudiants, au sein de l'Institut, en observant comment les vendeurs de Gsm améliorent leurs produits.

2.2.12. La technique « synthèse 1-2-4 »

Je n'ai jamais utilisé cette technique, même pas dans le privé.

2.2.13. La technique Jigsaw

J'utilise cette technique pour les apprentissages interdisciplinaires par projet. Étant donné l'ampleur de ce genre de travaux de groupe, la technique du briefing et du filtre est utilisée pour préparer le travail. Ensuite, je passe aux techniques des 7 points capitaux et du Q-Short.

Prenons l'exemple déjà cité de la confection du site Web de l'Institut Fernand Cocq en 2003-2004. Il s'agissait d'un projet en sous-groupes réalisé dans le cadre du cours d'« Édition assistée par ordinateur – Niveau moyen ».

Les disciplines concernées étaient, outre la consolidation des compétences à acquérir au cours lui-même, de mobiliser certaines compétences acquises dans d'autres disciplines : « Méthodes de travail » pour l'organisation, « Réseau Internet / Intranet » pour la rédaction des pages Web, « Tableur - Niveau moyen » pour la

présentation des horaires et des formations, « Base de données – Niveau moyen » pour l'organisation des données relatives aux formations dispensées, les cours de français pour la partie rédactionnelle proprement dite.

Dans le cas de grands projets mobilisant des groupes dont les travaux dépendent les uns des autres, il convient de réserver un groupe au rôle d' « officier de liaison », comme on dit dans le jargon militaire, qui coordonne les travaux entre les groupes, ne fût-ce qu'au niveau des normes et autres standards de présentation.

La tâche de ce groupe est extrêmement importante pour la réussite du projet et pour éviter la redondance des actions entreprises.

Au fur et à mesure de la réalisation des travaux, on peut régulièrement recourir également à la technique du tour de table pour présenter à la classe l'état des lieux et l'avancement des travaux de chaque groupe.

Il faut laisser une grande marge de manœuvre aux sous-groupes, y compris du temps, pour qu'ils construisent leur sentiment d'auto-efficacité et leur motivation, tant individuelles qu'au niveau du groupe.

Le projet pris en exemple a duré 4 séances de 4 périodes.

La technique du Jigsaw est assurément celle qui mobilise le plus de compétences cognitives et métacognitives et qui agit le plus directement sur le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation.

La découverte du résultat final, ainsi que la publication (consentie) du nom des participants sur Internet procurent aux étudiants un sentiment d'accomplissement qui vient au bon moment, en dernière année, pour les motiver juste avant leur épreuve intégrée.

Cette technique constituerait la technique de gestion de groupe par excellence : elle mobilise tout le monde dans un but commun, elle fait appel aux autres principales techniques de gestion de groupe, elle mobilise des compétences interdisciplinaires et métacognitives, et elle renforce le sentiment d'auto-efficacité personnelle et de groupe, ainsi que la motivation.

Malheureusement, elle mobilise beaucoup de temps. Il est illusoire de le compresser. Je montrerai dans le

chapitre consacré aux améliorations possibles qu'il est cependant possible de trouver des solutions.

2.2.14. Techniques d'évaluation de groupe

Cette technique de groupe est rarement évoquée. Je la pratique cependant depuis plus d'un an avec succès. À tel point que j'en ai fait le sujet de mon travail CAPAES pour le cours²⁸ de M. FOX : « L'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant, comme facteur de motivation génératrice du sentiment d'auto-efficacité personnelle chez l'apprenant.

Voici en quoi consiste cette technique (extrait du travail en question) :

1. Les étudiants répondent à toutes les questions du contrôle de compétence par écrit²⁹.
2. Une fois le test terminé, chaque étudiant remet son questionnaire au professeur pour contrôle formel des réponses³⁰.
3. Ensuite, la 3^e phase de la coévaluation assistée commence (phase de correction collégiale avec éventuels moniteurs).
4. Elle est suivie par la 4^e phase coévaluative, consistant en l'attribution commentée et assistée (par l'enseignant ou les moniteurs) des points. Attention, ici, les points sont attribués par l'élève et non par le professeur, et retranscrits également par l'étudiant sur sa propre feuille de contrôle.
5. L'avant-dernière phase consiste à totaliser les points.
6. Lors de la dernière phase, l'étudiant remet au professeur sa feuille de contrôle corrigée et contenant le total des points, pour visa et transcription des notes dans le registre du professeur.

Les avantages de cette technique sont les suivants (autre extrait) :

- Dans tous les cas, le climat relationnel de la classe est radicalement différent de ce qu'il était jadis : l'enseignant devient davantage un collaborateur, étant donné que son rôle d'évaluateur a disparu.

²⁸ « Facteurs de motivation et d'engagement dans l'enseignement supérieur ».

²⁹ Une variante de cette méthode existe pour les contrôles de compétences oraux, uniquement pour les petits groupes de moins de 7 personnes.

³⁰ Il s'agit de mentionner par un code le nombre et le lieu des questions laissées sans réponses, et d'indiquer où se trouvent les éventuelles ratures et rectifications de l'étudiant. Le but étant de faire comprendre à l'étudiant que toute tentative de rectification du questionnaire pendant la correction sera visible, autrement dit que la triche peut être détectée.

- Corrélativement, tous les étudiants développent des compétences métacognitives qu'ils peuvent transposer à tous leurs cours (y compris ceux des autres professeurs qui ne pratiquent pas l'autoévaluation).
- La nature ludique, valorisante et métacognitive de l'autoévaluation augmente la motivation des étudiants (ils distinguent plus clairement et plus rapidement les compétences et le niveau de compétence qui leur est demandé) et développe leur sentiment de maîtrise et leur sentiment d'efficacité personnelle, lequel, par effet de feedback, génère à son tour un surcroît de motivation.

2.2.15. La technique du beignet

N'ayant vu nulle part cette technique – qui existe pourtant en psychologie – dans la littérature sur les techniques de gestion de groupe, je propose de la détailler plus bas, dans le chapitre 3 « Étude réflexive – Améliorations possibles ».

3. Étude réflexive – Améliorations possibles

Au cours de ce chapitre, je vais tenter de mettre en relation l'essentiel des apports des professionnels concernant mon sujet³¹ (chapitre 1) avec mes pratiques d'apprentissages par groupes dans ma profession (chapitre 2, qui en retrace l'historique, les origines et les motivations).

De cette mise en relation découleront, par effet d'écho, des améliorations possibles de mes pratiques. Cette partie sera envisagée de manière large. C'est-à-dire que si certains éléments sont susceptibles d'intéresser l'ensemble des enseignants plutôt que moi en particulier, je les signalerai également.

3.1. La qualité comme outil d'amélioration

Pour résumer très brièvement (voir mon travail sur, notamment, la qualité dans l'enseignement, pour le cours de « Méthodologie dans l'enseignement supérieur » de M^{me} VANWINKEL, rédigé dans le cadre de mon CAPAES), la méthode de travail, en matière de gestion de la qualité, doit respecter la structure suivante (prenant la forme d'un véritable contrat qualité, souvent nommé *Service Level Agreement*) :

- Dresser l'inventaire de tous les produits et services à fournir (compétences, apprentissages, méthodes, etc.)
- Pour chacun de ces produits ou services, fixer :
 - le niveau qualitatif et quantitatif à fournir,
 - qui en sera responsable,
 - quand et dans quels délais il sera livré,
 - quels sont les moyens mis à disposition pour élaborer le produit ou le service,
 - éventuellement, déterminer de quelle manière il sera fabriqué,
 - rappeler, le cas échéant, où la prestation devra être élaborée et/ou livrée.
- Rédiger enfin les procédures de :
 - mesure et d'évaluation de la qualité fournie (qui va mesurer quoi, quand, comment et où ?)
 - fixation des plages de tolérance qualité (les mesures ou les évaluations prises à l'étape précédente ne

³¹ Je me suis cependant permis d'élargir le champ de réflexion des professionnels au-delà de la stricte gestion de groupe. Par exemple, le premier sujet d'amélioration provient des professionnels du *Total Quality Management* que j'ai pratiqué dans le privé.

- peuvent dépasser telle et telle valeur consensuellement approuvée),
- réaction et de correction à adopter en cas de dépassement des plages de tolérance (effet feedback ou boucle de rétroaction qui permet de corriger les anomalies et, ainsi, de participer à l'amélioration continue de la qualité).

Fort de ce rappel, directement issu du privé, on constatera que tout usage de l'une ou l'autre technique de gestion de groupe devrait être assortie de l'étape qualité n° 3 ci-dessus.

Cela implique que :

1. lors de chaque travail en groupe, il faudrait enregistrer, sous forme d'écrit, de film, de son, ou autre, en tout cas à certaines étapes clés du travail de groupe, les résultats obtenus ;
2. préalablement au début de travail de groupe, soient établies (au moins brièvement) les types d'évaluations (qui, quoi, comment, où, pourquoi, etc.) et les plages de tolérance ;
3. à la fin de chaque étape importante, une fois les évaluations et mesures prises, un peu de temps soit consacré aux mesures à prendre en cas d'éventuels dépassements des plages de tolérance.

Indéniablement, les travaux en groupe seraient améliorés. Étant donné la relative lourdeur de cette méthodologie, cette amélioration ne pourrait s'appliquer de manière réaliste que pour les travaux de groupes impliquant plusieurs séances de travail, le Jigsaw, par exemple.

Mais cette démarche qualité peut également avoir sa place sur un plan métacognitif. En effet, l'enseignant lui-même peut utilement en tirer parti pour améliorer ses propres techniques de gestion de groupe.

Dans ce cas, les mesures et autres évaluations porteront davantage sur le comment – les techniques de gestion de groupe elles-mêmes - que sur le quoi – le travail produit par les groupes.

3.2. Et le Team Building ?

Je n'ai pas rencontré cette technique de gestion de groupe dans la littérature relative à l'enseignement en tant que telle. Elle est mentionnée, sinon évoquée, certes, mais souvent dans le cadre des relations dans la classe [REY, 2001].

J'ai occasionnellement pratiqué cette technique dans le privé (mais pas en tant qu'animateur), or, bien conçue, elle permet effectivement (re)construire les relations entre les membres du groupe, tout en faisant prendre conscience à ses membres de l'existence du groupe en tant qu'entité distincte de chacun des individus qui le composent.

Car la plupart des techniques de gestion de groupe vues précédemment visaient principalement l'acquisition de savoirs, de connaissances et autres compétences, alors que le Team Building, par nature, se concentre sur les savoirs-être, les relations entre les membres du groupe et le méta-savoir-être (c'est-à-dire la conscience du groupe, qui a une existence réelle en tant qu'entité distincte de ses composantes).

En théorie, cette technique – que je ne pratique pas dans mes classes, sauf indirectement – pourrait se révéler extrêmement utile pour les classes de 1^{re} année, si elle est appliquée tôt.

Or, c'est précisément là que le bât blesse : appliquée trop tôt, elle ne rassemblera pas tous les étudiants (pire, elle pourrait provoquer le rejet des étudiants inscrits tardivement) ; utilisée quelques mois après le début des cours, elle perd peu à peu de son intérêt (ce constat est exactement le même que pour le cours de « Méthodes de travail »).

3.3. Fusionner les techniques du brainstorming et du métaplan

Selon les professionnels, la seule différence entre le brainstorming et le métaplan est l'écriture : le métaplan rassemble aussi les idées de chacun sur un thème donné, mais les note. Par contre, le vocable métaplan met moins en évidence la notion de créativité de groupe.

Or, pour suivre un des principes de la qualité totale, selon lequel il convient de toujours produire un résultat tangible, il est toujours nécessaire qu'un écrit (même s'il s'agit d'un enregistrement vocal ou vidéo). Je suggérerais donc un brainstorming écrit ou un métaplan qui insisterait sur le côté *storming* du *brain...*

Pourquoi ne pas nommer cette technique du nom d'un outil logiciel gratuit qui stimule ces deux techniques : *Freemind*³² ?

³² Informations et téléchargement gratuit sur :
http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page

3.4. Utiliser le QQQOCCP partout...

De même, j'ai été étonné de voir le QQQOCCP en tant que technique de gestion de groupe [les sept points cardinaux de PEETERS, 2005]. Selon moi, il s'agit d'une méthode de travail, qui convient aussi bien au travail en groupe qu'au travail individuel.

En tant que méthode de travail, le QQQOCCP peut donc servir n'importe quelle véritable technique de gestion de groupe. Cette méthode convient particulièrement bien au Freemind (voir ci-dessus), au Philips 6x6 et au Jigsaw.

3.5. Penser mieux que le diagramme causes-effets : TQM !

Je l'ai mentionné dans le chapitre 2 : le diagramme causes-effets s'appelle dans le privé le diagramme d'ISHIKAWA (1982), en tant que technique de *Total Quality Management* que j'ai pratiquée dans le privé.

Le diagramme d'ISHIKAWA n'est pas, selon moi, une technique de gestion de groupe, mais bien plus que cela. Elle est, certes, une méthode de travail, au même titre que le QQQOCCP. Mais elle est également une véritable philosophie de travail d'amélioration continue de la qualité (*Total Quality Management*) qui touche toute l'entreprise où elle est implantée, à tous ces niveaux (c'est d'ailleurs une condition indispensable à la réussite du principe de TQM dans la compagnie : que tout le monde soit impliqué, y compris, en premier lieu, la direction).

Par conséquent, le diagramme d'ISHIKAWA devrait faire partie intégrante de toute démarche personnelle et de groupe. Elle prend une forme pratique très simple, mentionnée au chapitre 2, sous la forme d'un contrat comprenant : un état des lieux, des objectifs, l'inventaire des services, la liste des procédures de contrôle et de rétroaction.

3.6. Et les techniques non utilisées ?

Comme je l'ai signalé dans le chapitre 2, il y a 3 techniques³³ de gestion de groupe, sur les 14 inventoriées (compte tenu des remarques précédentes sur le QQQOCCP et le diagramme causes-effets que je ne considère pas comme des techniques

³³ Hormis la technique du concassage, que je pourrais utiliser plus souvent, et ailleurs que dans mes cours de « Méthodes de travail ».

de gestion de groupe, mais comme des méthodes de travail³⁴), que je n'ai jamais utilisées, du moins dans l'enseignement : la technique du panel, la technique des mots-clés et la synthèse 1-2-4.

Parcourons les une à une pour vérifier si ces outils ne seraient pas appropriés à mes pratiques en promotion sociale.

Ce qui me gêne **dans la technique du panel**, c'est sa nature même, qui consiste à ce que chaque groupe présente aux autres, à tour de rôle, le même sujet. J'ai l'impression – fausse, j'en suis bien conscient – de faire perdre du temps au groupe.

Un autre aspect de cette technique me gêne également : le fait que le même sujet soit présenté par les différents groupes suscite la concurrence. Elle ne m'aurait pas embarrassé du temps où je pratiquais des évaluations par récompenses extrinsèques, mais adepte de l'autoévaluation se nourrissant de récompenses intrinsèques, cette technique me convainc encore moins.

J'aimerais avoir quelques témoignages et avis sur le sujet.

Par contre, **la technique « Synthèse 1-2-4 »** me tente. Je vais l'expérimenter d'abord dans mon cours de « Méthodes de travail », puis, au fur et à mesure, dans les travaux de groupe d'importance moyenne à grosse.

En « Banque et Finance » ou « Droit commercial », par exemple, lorsque les étudiants doivent présenter en groupe chacun une matière différente sur un thème donné, je pourrais utiliser cette technique, en spécifiant clairement les règles de présentation mutuelle.

Je crains cependant, avec cette technique, un effet de perte du signal émis à l'origine après, par exemple 3 transmissions. Mais comme les personnes concernées par le sujet sont présentes, les rectifications sont possibles, sinon souhaitées.

L'avantage de cette technique, a priori, consiste en ce qu'elle utilise le principe du monitorat mutuel, où la congruence cognitive joue un grand rôle.

Je n'ai jamais osé, non plus, pratiquer **la technique de présentation réciproque de chacun**. Pourquoi ? Pour éviter la concurrence. Les étudiants ayant déjà énormément de problèmes pour tout ce qui concerne l'évaluation, le fait que chacun présente un même sujet devant les autres risque d'exposer chacun aux critiques (négatives) des autres.

³⁴ J'y ajouterais également la technique des mots-clés, qui est aussi une méthode de travail utilisée aussi bien à titre individuel qu'en travail de groupe.

Voilà pourquoi je préfère de loin transformer une potentielle présentation réciproque par un plus constructif Jigsaw... Mais ici aussi, comme pour la technique du panel, je demande à avoir des témoignages d'expériences vécues.

Je pratique cependant une variante de cette technique du panel. Dans un cas bien particulier. J'ai en effet, chaque année, une petite classe (moins de six étudiants) à laquelle je donne le cours de « Systèmes d'exploitation ».

Cette unité de formation est essentiellement pratique et je dispose de quatre PC sur lesquels nous pouvons « jouer » sans subir les foudres de GIAL³⁵.

Après démonstration et éventuelle courte explication théorique, je propose à chaque groupe (où à chaque étudiant, s'ils ne sont que trois, comme cette année) une situation-problème.

Elle est rarement la même pour tous les groupes. Le thème est identique, par exemple installer un système d'exploitation donné, mais le sujet varie d'un groupe à l'autre³⁶ (l'un installera du Linux, un autre du Windows, etc.)

Il ne s'agit donc pas d'une véritable technique de présentation réciproque, puisqu'elle exige qu'un seul groupe s'attelle à une tâche pendant que les autres regardent.

Dans mon cas, tous les groupes travaillent en même temps, mais peuvent communiquer et, assurément, s'observent mutuellement.

À la fin de la séance, un débriefing a lieu. Il ne s'agit pas d'une synthèse, la matière ne s'y prête d'ailleurs pas, mais véritablement d'un échange d'expériences et de trucs et astuces permettant d'améliorer les apprentissages.

Terminons ce titre par l'évocation d'une technique que je n'ai pas vue dans la littérature professionnelle sur les techniques de gestion de groupe dans l'enseignement (dans le privé, oui) : le pendant de la technique du briefing, **la technique du débriefing**.

Elle consiste à faire le point (synthèse, échange de points de vue, de trucs et astuces, etc.) sur la séquence d'apprentissages en groupe qui vient d'avoir lieu. Pour moi, cette technique, qui relève d'ailleurs davantage des méthodes de travail (cf. QQQOCCP et diagrammes ISHIKAWA), est indispensable pour amorcer en force la boucle de rétroaction nécessaire à l'ajustement et l'amélioration des apprentissages (pour les élèves) et des techniques de gestion de groupe (pour l'enseignant).

³⁵ GIAL est l'ASBL à laquelle la Ville de Bruxelles a dédié la gestion de son parc informatique, en particulier la maintenance des PC de l'instruction publique.

³⁶ Cette variante permet d'éliminer astucieusement le côté concurrence que me rebute dans cette technique du panel (voir chapitre 3 sur mon étude réflexive).

3.7. Des « Jigsaw » plus courts utilisant la part d'autonomie.

Je considère la technique du Jigsaw (je ne savais pas qu'elle s'appelait ainsi...) comme la plus complète pour les apprentissages par travaux de groupe.

Toutes les qualités requises pour construire les savoirs, connaissances et compétences en équipe s'y retrouvent : le tutorat-monitorat, l'enseignement mutuel, l'effet-maître, la congruence cognitive, le sentiment d'auto-efficacité personnelle, la consolidation d'une motivation intrinsèque, compétences transdisciplinaires et métacognitives, etc.

A contrario, je n'utilise cette technique, comme je l'ai mentionné précédemment, que pour les travaux d'envergure, bref, pour de véritables projets à couleur interdisciplinaire. C'est peut-être un tort. Car en y réfléchissant, il est possible de l'utiliser davantage en jouant sur deux possibilités : le travail en équipe (en menant un projet concernant plusieurs unités de formation) et la part d'autonomie.

Cette dernière est quantifiée en périodes dans tous les dossiers pédagogiques de chaque unité de formation suivie. Il s'agit, comme son nom l'indique, d'un certain nombre de périodes libres où l'enseignant et sa classe peuvent élargir le champ du cours.

Par exemple, un projet réunissant les compétences à acquérir en français, en édition assistée par ordinateur et en méthodes de travail serait envisageable, en proposant aux étudiants la fabrication de nouvelles brochures de l'institut.

3.8. L'autoévaluation au service de mes collègues

J'ai déjà décrit précédemment (chapitre 2 – Inventaire structuré de mes pratiques) les bienfaits que j'ai trouvés, et ne cesse de découvrir, quant à l'usage dans mes classes de l'autoévaluation assistée.

Cette technique, que j'estime être une technique de gestion de groupe à part entière, est, pour rappel, formative (la correction des contrôles de compétences a lieu de manière collégiale³⁷) et formatrice (les étudiants s'attribuent eux-mêmes leurs points).

³⁷ Souvent, d'ailleurs, assortie des techniques du tour de table et des filtres.

Elle engendre de fait un sentiment d'auto-efficacité personnelle et une motivation qui contribuent à une meilleure réussite globale de la classe. Cela sur le plan didactique.

Mais, sur le plan des relations dans la classe [CRAHAY – 2001 et REY - 1999], que de changements positifs !

J'ai en effet constaté les bienfaits suivants : meilleur climat dans la classe, meilleures relations entre étudiants et professeur, élimination des récompenses extrinsèques ou profit des récompenses intrinsèques, attitudes collaboratives de la classe renforcée³⁸, etc.

Voilà pourquoi j'ai rappelé cette technique ici, en tant qu'outil améliorant les apprentissages et la réussite, mais surtout, des conditions de travail au sein de la classe.

Je la recommande à mes collègues. Le plus difficile étant de passer outre le blocage de la confiance à accorder aux étudiants. Je montre, en effet, dans mon travail d'examen CAPAES pour M. FOX sur cette technique que cette confiance peut être accordée moyennant la mise en place de certains outils de contrôle.

J'ai en tout cas remarqué que la distribution des évaluations certificatives et sommatives avait peu changé : lors des premiers contrôles, les évaluations sont semblables à celles des années précédentes, mais, au cours du temps, le niveau d'amélioration s'accélère grâce à cette technique (effet de la motivation et du sentiment d'auto-efficacité). Autrement dit, la moyenne augmente légèrement par rapport aux années sans autoévaluation. Le taux de réussite, par contre, semble augmenter sensiblement (j'ai encore trop peu de recul pour l'affirmer, ne pratiquant l'autoévaluation que depuis un an et demi seulement).

Lors de mes vérifications, j'ai pu observer que tous les étudiants étaient tout à fait honnêtes³⁹.

3.9. La technique du beignet

Comme autre technique d'amélioration des relations dans la classe et, éventuellement, de la réussite de certains étudiants « réfractaires », je propose également à mes collègues d'expérimenter la technique du beignet que j'utilise depuis peu dans les cas « rebelles ».

³⁸ Surtout sur le plan qualitatif : ce sont à présent les étudiants en difficulté, par exemple, qui participent spontanément aux travaux facultatifs, alors qu'il s'agissait des meilleurs étudiants auparavant (pour encore augmenter leur note finale)...

³⁹ Le seul cas d'erreur constaté provenant d'une étudiante de 1^{re} année, arrivée tardivement, qui n'avait pas compris le système des points négatifs lors d'un test à choix multiples : elle avait oublié de prendre en compte les points négatifs.

Comme promis au chapitre 2, c'est ici que je vais décrire cette technique. Elle n'a rien de nouveau pour un psychologue, mais elle est pour moi totalement novatrice, dans le sens où je ne la connaissais pas. J'y suis venu naturellement, un peu par hasard aussi...

Avant de la décrire, un mot sur le terme « beignet ». Je ne l'ai pas inventé, il me vient d'une lecture sur la créativité et le management, datant d'une vingtaine d'années.

Comme on le sait, le beignet est creux, vide en son centre. L'idée intéressante du beignet consiste à imaginer une technique de gestion de groupe, toujours orchestrée par l'enseignant, mais... sans sa présence visible.

Expliquons à présent la technique du beignet.

Tout d'abord, cette technique ne s'utilise qu'avec les étudiants outrageusement individualistes (qui n'ont aucun sens du groupe) manifestant une colère, sinon une haine farouche envers l'enseignant. Dans la majorité des cas, il s'agit d'étudiants qui cultivent l'absentéisme, sinon le tourisme scolaire, et qui, constatant peu à peu leur incompetence, projettent leur indignation sur l'enseignant. Le schéma est classique et connu.

Ainsi, malgré l'autoévaluation, la remédiation, l'éventuelle démagogie (méthode pédagogique très répandue, mais mystérieusement passée sous silence dans la littérature professionnelle), les fausses délibérations, il est encore des étudiants insatisfaits, persuadés que l'école leur en veut.

Face à ces cas pathétiques, la moindre tentative de conciliation, pire, d'explication avec l'étudiant par l'enseignant est totalement vouée à l'échec : le seule vue de l'« ennemi » transpose l'étudiant dans des états nerveux où l'agressivité est toujours présente.

La même initiative, menée par la direction, connaîtra assurément le même insuccès.

Plus sérieusement, dans pareil cas, la technique du beignet peut se révéler salvatrice. Comme ces cas sont toujours issus des premières années, je demande préalablement au travail de groupe proprement dit la participation d'un à maximum quatre étudiants : un ou deux issus de la classe du rebelle, un étudiant de seconde, et, parfois, un étudiant de dernière année.

J'explique la situation à ces étudiants, généralement un à la fois, puis leur demande de bien vouloir participer au travail de groupe. Celui-ci devrait paraître le plus informel possible. L'agité y est alors invité sur initiative de mes

collaborateurs-moniteurs, jamais par moi (sauf cas exceptionnels).

L'effet moniteur, précisément, de même que l'effet de congruence cognitive (ces étudiants ont le même langage, y compris le langage gestuel, et souvent la même culture), permettent, en tout cas dans les deux expériences menées cette année, de radicalement transformer l'individu récalcitrant en un personnage quasiment normal, presque fréquentable.

Manifestement, la technique du beignet fonctionne. Elle fonctionne d'ailleurs d'autant mieux qu'elle n'implique nullement les procédures classiques : convocation devant la direction (qui consiste généralement à un plaidoyer contre le professeur, étant sous-entendu que dans l'enseignement le chargé de cours est a priori supposé coupable, ce qui est toujours du plus bel effet devant ce type d'étudiants).

En contrepartie, l'enseignant qui fait appel à une telle technique ne sait absolument pas – sauf à interroger après coup les étudiants-moniteurs qui ont participé – ce qui c'est dit ou passé lors de la ou des réunions de ce petit groupe de deux à cinq personnes. Cette technique fonctionne donc selon le principe de la boîte noire en théorie systémique : l'enseignant « injecte » un signal d'entrée (l'étudiant rebelle et les « anciens » étudiants-moniteurs) et constate la qualité du signal de sortie (l'étudiant « rebelle » a muté).

Autrement dit, cette technique est la seule de toutes celles inventoriées dans le présent travail pour laquelle l'amélioration par effet de feedback est impossible. L'amélioration repose essentiellement sur les statistiques de réussite ou d'échec de la « thérapie ».

Je recommande donc cette technique du beignet, apparemment probante (je ne la pratique que depuis cette année), dans les cas les plus épineux...

4. Conclusion

L'objectif de ce travail était de d'effectuer une recherche documentaire sur les techniques de gestion de groupe (sur base des parutions de ces 5 dernières années), de les résumer en quelques lignes et d'y mettre en parallèle ma pratique professionnelle. Le temps imparti avait été fixé à 30 heures.

Disons-le d'emblée : j'ai triché ! J'ai passé le double du temps. Pas seulement pour avoir le plaisir de réaliser ce triple objectif, mais aussi pour avoir la satisfaction de creuser un peu le sujet d'un point de vue pratique, de manière à améliorer tant mes pratiques que ma perception du sujet. Voilà pourquoi le plus gros de la « valeur ajoutée » de ce travail se trouve dans le chapitre 3.

La principale difficulté rencontrée lors de l'élaboration du travail fut le temps. J'avais, certes, prévu la surcharge de travail inhérente au CAPAES (tous cours confondus, soient 4 x 15 h + 1 x 20 h pour le stage d'accompagnement, et j'avais appliqué le facteur multiplicateur 4 à ce total de 80 heures, ce qui m'amenait à 320 heures de travail, cours, colloques et travaux confondus), en plus de mon horaire complet, MAIS... répartie – et c'est là mon erreur – sur les 10 mois de l'année académique, par sur 4 mois, comme ce fut le cas, étant donné que le CAPAES n'a pu véritablement commencer (à un cours près) qu'en février de cette année.

Ainsi, effectuer tous les travaux, ou presque, en même temps, a généré un pic anormal d'activités, que je regrette de ne pas avoir pu répartir sur toute l'année. Il en résulte que la 1^{re} partie de l'objectif de ce travail, liée à la recherche documentaire sur le sujet, n'a pas pu être réalisée comme je le souhaitais, en me déplaçant davantage en bibliothèque, notamment. Les résumés des sources professionnelles sont donc à l'avenant : loin d'être exhaustifs et à la hauteur de ce que j'aurais souhaité.

Je me suis donc rattrapé partiellement. Tout d'abord en élargissant un peu mes sources professionnelles à mon expérience de 20 années dans le privé, et en apportant beaucoup de soin à la deuxième partie du travail : inventaire de mes techniques de gestion de groupe et étude réflexive amenant à quelques améliorations.

Le premier chapitre est donc, répétons-le, loin d'être exhaustif et doit comporter de nombreux oublis. En contrepartie, j'ai pris quelques sources professionnelles issues du privé, qui me paraissaient utiles pour l'enseignement, ainsi que des considérations en provenance du monde anglo-saxon, avec toujours cette exception canadienne, québécoise en particulier, en matière d'enseignement.

Le chapitre 2 apporte un éclairage nouveau, me semble-t-il, sur le sujet. La 1^{re} partie de ce chapitre résume les sources glanées lors de la recherche documentaire selon une structure directement inscrite dans la logique d'amélioration de la qualité que j'ai pratiquée dans le privé : choix entre technique ou dynamique de groupe, dresser l'état des lieux du groupe, fixer les objectifs du groupe, choisir la technique de gestion de groupe, et enfin évaluer, mesurer, comparer aux normes prédéfinies et, surtout, réagir, corriger le tir, en remontant la chaîne logistique des apprentissages.

La 2^e partie de ce chapitre 2 dresse l'inventaire de mes pratiques, mises en parallèle avec les résumés qui précèdent. Mais, pour ne pas lasser le lecteur, j'ai repris la structure « qualité » au sein même, cette fois, de chacune des techniques que j'utilise.

La structure générale, par contre, est empruntée à l'ouvrage le plus représentatif, pour moi, sur les techniques de gestion de groupe dans l'enseignement : PEETERS L., Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe, De Boeck, Bruxelles, 2005, 172 p.

J'y montre que j'utilisais pas mal des techniques de gestion de groupe depuis 1983, année de mes premiers cours à l'Institut des Carrières Commerciales, mais souvent sans le savoir ; en tout cas sans pouvoir nécessairement apposer un nom à la technique utilisée. Finalement, sur les 15 techniques que les professionnels mettent en évidence, il n'y en a que 3 ou 4 que je n'utilise pas. Elles sont commentées dans le chapitre 3 dédié à l'étude réflexive.

Autre – et dernier – apport de ce travail, la liste des améliorations possibles que je propose au chapitre 3 (dans l'étude réflexive). Il s'agit véritablement de « réflexion ». C'est-à-dire qu'à la lumière des considérations des professionnels sur les techniques de gestion de groupe, je me suis demandé comment améliorer mes pratiques en la matière, mais, inversement, compte tenu de mes 24 années de pratiques, notamment, et en partie, en gestion de groupe dans l'enseignement, je me suis demandé comment améliorer la littérature sur le sujet, d'une part, et la réussite des étudiants, d'autre part.

Il y a donc trois apports dans ce chapitre.

Le premier, consacré à l'amélioration de mes pratiques, demande des éclaircissements et des témoignages sur les techniques de gestion de groupe que je n'utilise pas : la technique du panel, la technique des mots-clés et la synthèse 1-2-4 (la technique du concassage n'est utilisée qu'en « Méthodes de travail », dans la partie relative à la réflexion et à la créativité). Autre amélioration de mes pratiques : remonter la chaîne d'apprentissages en groupe grâce à l'évaluation systématique ; utiliser les heures dites « part d'autonomie » des dossiers pédagogiques pour réaliser davantage de travaux de groupe selon la technique du Jigsaw (qui pourraient,

par ailleurs, être plus courts que ceux que je pratique (voir page 38).

Le second apport, celui qui est lié à l'amélioration de la littérature sur le sujet, montre que quelques techniques dites de gestion de groupe ne sont que de simples méthodes de travail. Je songe, par exemple, à la technique du QQOCCP, la technique du diagramme causes-effets (qui relève directement du *Total Quality Management*, et pas spécifiquement du travail du groupe) et la technique du concassage. Mais je propose également des techniques oubliées (en tout cas dans les sources que j'ai sélectionnées) : **la technique du débriefing** (pendant de la technique du briefing), **la technique du Team Building** (utilisée en entreprise), **la technique de l'autoévaluation** formative et formatrice assistée par l'enseignant (voir page 48), et **la technique du beignet** (voir page 49).

Le 3^e apport de ce chapitre 3 concerne mes collègues, auxquels je me permets de proposer l'usage de certaines techniques de gestion de groupe comme l'autoévaluation par les étudiants et penser « qualité » à tous les niveaux d'apprentissage (véritable philosophie de travail que je détaille page 42 et suivantes).

Toutes les recommandations ou suggestions du chapitre 3 visent un double but : **augmenter la réussite** des élèves ET des enseignants (climat de la classe, ambiance de travail, satisfaction dans le métier) tout en suscitant l'adoption d'une philosophie de travail incontournable : **l'amélioration constante de la qualité**. Or, l'usage des techniques de gestion de groupe améliore quantitativement et qualitativement la réussite des élèves : congruence cognitive, effet-maître, sentiment d'auto-efficacité personnelle, motivation, socioconstructivisme optimiste (école de BANDURA), etc. sont sollicités de concert lors des travaux de groupe.

Mais il ne s'agit pas d'une panacée universelle non plus, comme le rappelle le schéma montrant la corrélation entre la réussite d'un apprentissage et les méthodes employées, page 28.

Quant à la satisfaction de l'enseignant dans son travail, elle augmente considérablement également si, dans toutes les techniques évoquées, on se contente déjà de ces deux-ci : **l'autoévaluation** par les élèves dans le groupe-classe (voir mes travaux d'examen de CAPAES pour M^{me} VANWINKEL⁴⁰ et M. FOX⁴¹ sur ces sujets), et la **technique du beignet** pour régler (presque) tous les conflits relationnels qui resteraient.

⁴⁰ « Comment la gestion de la qualité de l'enseignement peut-elle aboutir à des évaluations formatives et formatrices générant la réussite pour (presque) tous ? »

⁴¹ « L'autoévaluation formative et formatrice assistée par l'enseignant, comme facteur de motivation génératrice du sentiment d'auto-efficacité personnelle chez l'apprenant »

À partir du présent travail, plusieurs voies futures sont envisageables. La première consisterait à établir une synthèse structurée de toutes les techniques de gestion de groupe. En effet, celles-ci sont souvent classées linéairement, sans familles ou catégories. La personne qui traiterait ce sujet pourrait partir de la typologie de PFEIFFER et GOODSTEIN, ou de la typologie de PRÉGENT.

Un autre beau sujet consisterait à repenser toutes les techniques de gestion de groupe en fonction du paradigme de l'amélioration continue de la qualité (*Total Quality Management*). Il en résulterait assurément l'usage systématique de l'évaluation et de la boucle de rétroaction (feedback). La technique du débriefing, par exemple, ne serait plus oubliée.

Enfin, relevant davantage de la psychologie que de la pédagogie, je suggérerais comme autre voie de développement de ce travail l'élaboration ou le développement de techniques de gestion de groupe dédiées à la résolution des conflits, aux fins d'améliorer le climat de certaines classes (cf. REY, 1999).

E. Kirsch

Avril 2007

5. Bibliographie sommaire

- ANZIEU (Didier), MARTIN (Jacques-Yves), La Dynamique des groupes restreints, P.U.F., Coll. Quadrige, Paris, 2007, 397 p.
- CEDIP, site⁴² du guide méthodologique pour le formateur en sciences humaines - Le fonctionnement des petits groupes, 2007.
- COLLINS (Paul), Integrating Group Work with Technology⁴³, Jordan-Webb.net, 1991-2003, 10 p.
- Communauté française, IFC (Institut de la formation en cours d'année), « Techniques de gestion de groupe »⁴⁴
- DE VECCHI, Gérard, Aider les élèves à apprendre, Hachette Éducation, Paris, 2002, 237 p.
- KIRSCH, Éric, Comparaison critique de la méthodologie de suivi des épreuves intégrées, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 25 p.
- KIRSCH, Éric, Enquête sur les représentations des élèves et des enseignants sur les facteurs de réussite ou d'échec dans l'enseignement secondaire, Haute École Francisco Ferrer, 2004, 35 p.
- KIRSCH, Éric, Logistique d'évaluation et de feedback d'une formation pour demandeurs d'emploi, Haute École Francisco Ferrer, 72 p.
- MAISONNEUVE (Jean), La Dynamique des groupes, P.U.F., Coll. Que Sais-Je ?, Paris, 2002, 127 p.
- Old Dominion University, Group Dynamics in Higher Education⁴⁵, Old Dominion University, Norfolk, USA, 2006.
- PEETERS L., Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe, DE Boeck, Bruxelles, 2005, 172 p.
- PIERRET-HANNECART (Marguerite), PIERRET (Patrick), Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui, De Boeck Education, Bruxelles, 2005, 144 p.

⁴² <http://tinyurl.com/2b42d8>, consulté en février 2007.

⁴³ <http://www.jordan-webb.net/downloads/jorwebgst153.ppt> (consulté la dernière fois en février 2007).

⁴⁴ <http://www.ifc.cfwb.be/default.asp?pagetg=viewform05&id=321002> (consulté la dernière fois en février 2007).

<http://www.ifc.cfwb.be/default.asp?pagetg=viewform05&id=321003> (consulté la dernière fois en février 2007).

⁴⁵ <http://tinyurl.com/377emj>, consulté en février 2007.

6. Annexes

6.1. Références des TGG pour instituteurs et régents

Affichage d'un cours

Techniques de gestion de groupes et expression orale	
Crédits ECTS : 2	Code : AV REG2 04
Volume horaire (h/an) : 30h	Période : Quad. 1
Unité : Obligatoire	Section : A.E.S.I. - Bachelier en Education physique
	Niveau : 2 ^{ème} année
	Titulaire(s) : MARTYNOW Natacha

Prérequis :

Psychologie de la relation et de la communication

Objectifs :

Développer des compétences professionnelles, relationnelles, sociales et communicationnelles propices à la conduite des apprentissages.

Acquérir des concepts de base nécessaires à l'observation et à la compréhension des phénomènes psychosociaux inhérents au fonctionnement des groupes restreints.

Favoriser la capacité à gérer des situations problématiques et/ou conflictuelles.

Contenus :

Approche des notions théoriques ;

Observation de situations simulées ou réelles (AFP, stages, ...) ;

Analyse et démarches expérientielles. ;

Lignes directrices pour une gestion des groupes restreints et de leur problématique en situation scolaire.

Bibliographie :

BOAL A, Jeux pour acteurs et non-acteurs, Pratique du théâtre de l'opprimé, La découverte, Maspéro, Paris, 1983

DE LANDSHEERE G, Comment les maîtres enseignent?, Méthode d'analyse et code, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale, 1992

FLORENCE J, BRUNELLE J, CARLIER G, Enseigner l'éducation physique au secondaire, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1998

MAISONNEUVE Jean, La dynamique des groupes, éditions Presses Universitaires de France, Paris, 1968

REY Bernard, Les relations dans la classe, ESF, Ed. Paris 1999

Méthodes d'enseignement et d'apprentissage :

Cours magistraux

Travaux pratiques ou dirigés

http://ecolevirtuelle.prov-liege.be/ects/menu.Affich...%20%20%20%20%20%20%20%20%20&tp_langue=FR&tp_vistuResp=0 (1 of 2)28/01/2007 23:10:08

6.2. Annexe spécifique à l'ouvrage « dynamique des groupes restreints »

Classification des groupes humains⁴⁶

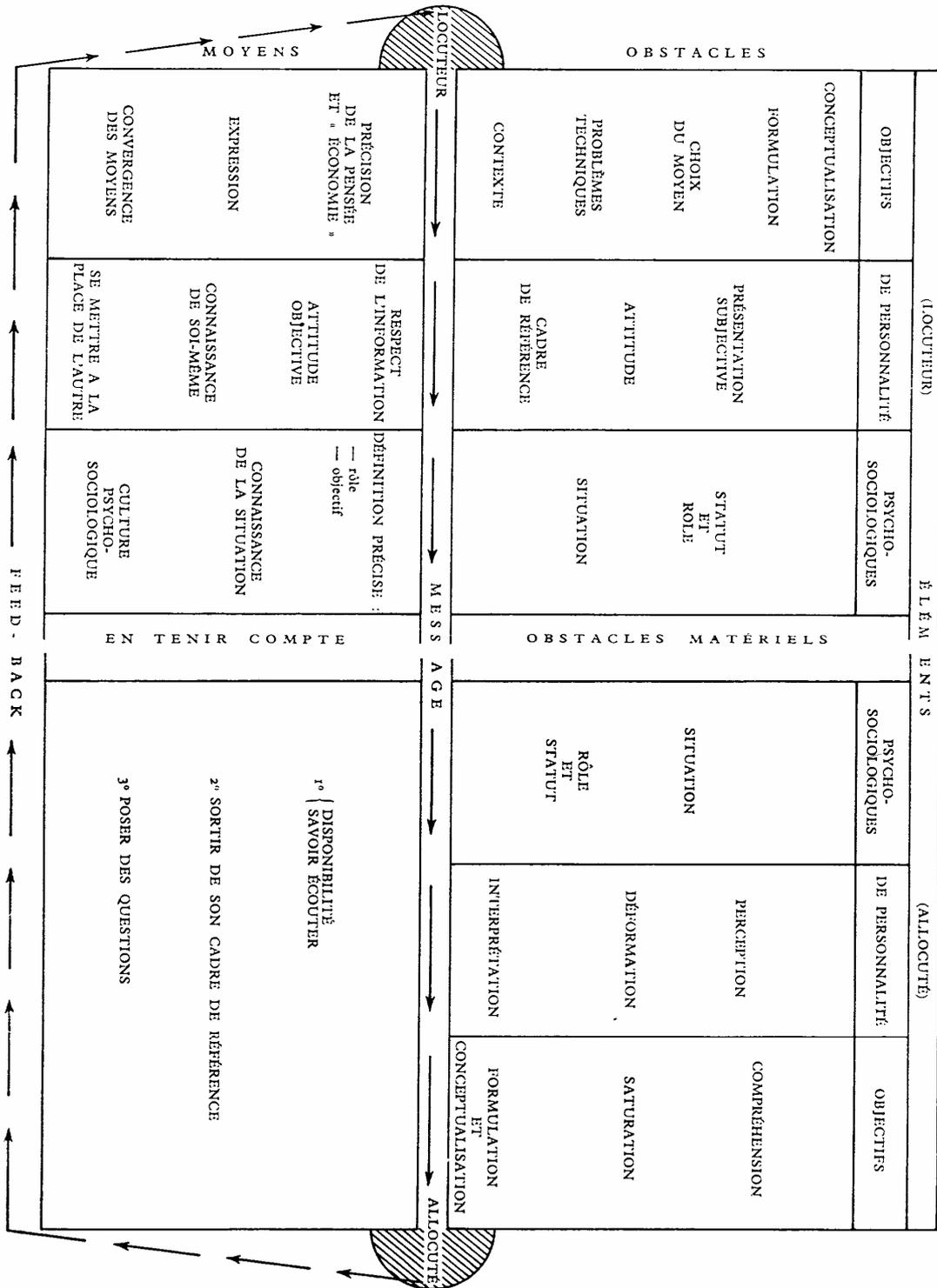
	Structuration (degré d'organisation interne et différenciation des rôles)	Durée	Nombre d'individus	Relations entre les individus	Effet sur les croyances et les normes	Conscience des buts	Actions communes
Foule	Très faible	Quelques minutes à quelques jours	Grand	Contagion des émotions	Irruption des croyances latentes	Faible	Apathie ou actions paroxystiques
Bande	Faible	Quelques heures à quelques mois	Petit	Recherche du semblable	Renforcement	Moyenne	Spontanées mais peu importantes pour le groupe
Groupement	Moyenne	Plusieurs semaines à plusieurs mois	Petit moyen ou grand	Relations humaines superficielles	Maintien	Faible à moyenne	Résistance passive ou actions limitées
Groupe Primaire ou restreint	Elevée	Trois jours à dix ans	Petit	Relations humaines riches	Changement	Elevée	Importantes spontanées voire novatrices
Groupe secondaire ou organisation	Très élevée	Plusieurs mois à plusieurs décennies	Moyen ou grand	Relations fonctionnelles	Induction par pressions	Faible à élevée	Importantes habituelles et planifiées

Schéma de classification des groupes d'après leur taille

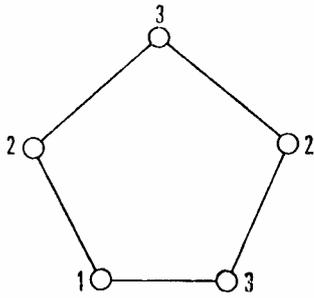
- Un groupe comporte au moins 3 personnes, condition nécessaire pour que se constituent des coalitions plus ou moins durables.
- De 3 à 5 personnes, on parle de petits groupes, généralement non structurés, et dont les activités sont le plus souvent spontanées et informelles, par exemple du type « conversation ».
- De 6 à 13 personnes, il y a constitution de groupes restreints, pourvus généralement d'un objectif et permettant aux participants des relations explicites entre eux et des perceptions réciproques ; ils sont partiellement ou totalement consacrés à la réunion-discussion.
- De 14 à 24 personnes, on a affaire à des groupes étendus, tels que commissions de travail, des groupes pédagogiques pratiquant des méthodes actives ; ils sont difficiles à conduire, en raison de leur tendance à la subdivision.
- De 25 à 50 personnes, on se trouve en présence de groupes larges, visant généralement la transmission des connaissances (classes scolaires), la négociation sociale (conventions collectives, accords d'entreprise), l'information réciproque ; on peut y institutionnaliser la tendance à la subdivision par des techniques telles que Phillips 66 ou Panel modifié.
- Au-delà de 50 personnes, il s'agit d'assemblées, qui nécessitent une structure permanente (Bureau, Commissions) et l'emploi de procédures déterminées par un règlement intérieur.

⁴⁶ Pour rappel, la source de cette annexe est http://www.cnam.fr/lipsor/dso/articles/fiche/dynamique_des_groupes.doc, consulté le 11/02/2007.

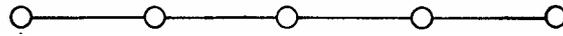
Les obstacles aux communications et les moyens de les surmonter



Schémas de réseaux de communication

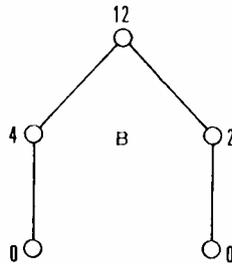
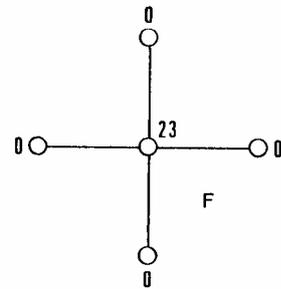
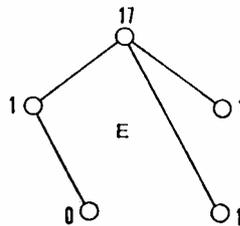
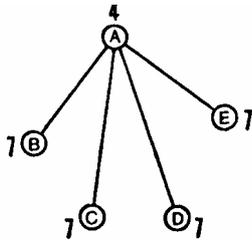


Réseau en cercle



Réseau en chaîne

Réseaux en rayon



Réseau tous circuits

