

QUELS OUTILS D'OBSERVATION POUR LES TUTEURS EN PEDAGOGIE ACTIVE ET COMMENT FORMER LES TUTEURS A LEUR USAGE ?

BENOIT RAUCENT

UCLouvain, Louvain, Louvain Learning Lab, benoit.rauent@uclouvain.be

DELPHINE DUCARME

UCLouvain, Louvain, delphine.ducarme@uclouvain

JULIE LECOQ

UCLouvain, Louvain, Louvain Learning Lab, julie.lecoq@uclouvain.be

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Le rôle facilitateur du tuteur est l'un des sept éléments de design pédagogique en APP préconisés par Kolmos, De Graaf et Du (2009). En nous basant sur les logiques d'accompagnement et de contrôle de Vial & Mencacci (2007), nous avons montré que, bien que des tendances personnelles soient perceptibles, les tuteurs sont spontanément plus axés vers une logique de contrôle (Verzat et al 2013). La première hypothèse soutenue ici propose que les tuteurs seront davantage dans une logique de facilitation s'ils réussissent à interpréter la situation dans laquelle se trouve un groupe d'étudiants. La deuxième hypothèse suggère qu'une observation précise favorisera ce travail d'interprétation. Cette communication vise à décrire les outils d'observation proposés aux tuteurs et le dispositif par lequel ils ont été formés à l'usage de ces outils.

SUMMARY

The facilitator role of the tutor is one of the seven elements of pedagogical design in APP recommended by Kolmos, De Graaf and Du (2009). Based on the support and control logics of Vial & Mencacci (2007), we have shown that, although personal tendencies are perceptible, the tutors are spontaneously more focused on a logic of control (Verzat et al 2013). The first hypothesis proposes that the tutors will be more facilitators if they are able to interpret the situation and the dynamic of the team work. The second hypothesis suggests that a fine observation will favor this work of interpretation. This communication aims to describe the observation tools offered to the tutors and the training device by which they were trained to use these tools.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Apprentissage actif, APP, diagnostique, travail de groupe, tutorat

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Actif learning, PBL, diagnostic, team work, tutoring

1. Contexte et objectif

Dans un apprentissage par problème (APP), il est attendu que les étudiants partagent leurs connaissances et leur compréhension d'un problème à résoudre afin d'élaborer collectivement un questionnement et des connaissances nouvelles (Verzat et al 2013, AREF). D'après Johnson et Johnson (1991; 1988) l'apprentissage collaboratif suppose que les étudiants perçoivent l'interdépendance entre eux, soient en situation de face à face, s'engagent vis-à-vis du problème, aient des compétences interpersonnelles et bénéficient d'un véritable processus de suivi du fonctionnement du groupe.

De même, parmi les sept éléments de design pédagogique en APP préconisés par Kolmos, De Graaf et Du (2009), trois sont centrés sur la visée collaborative : le suivi du groupe et son évaluation formative, les comportements collaboratifs des étudiants et le rôle de facilitation exercé par le tuteur.

Ces auteurs, comme beaucoup d'autres, mettent en évidence l'importance du rôle de l'enseignant (nous parlerons du tuteur) dans le processus d'accompagnement. En nous basant sur les logiques d'accompagnement et de contrôle de Vial & Mencacci (2007), nous avons montré que, bien que des tendances personnelles soient perceptibles, les tuteurs sont spontanément plus axés vers une logique de contrôle (Verzat et al 2013). La question centrale est « comment aider le tuteur à se délester en partie du contrôle pour endosser une véritable posture d'accompagnement ? ».

Pour répondre à cette question, nous posons deux hypothèses de travail :

- La coopération au sein d'un groupe d'étudiant en APP peut être facilitée par les tuteurs s'ils réussissent à interpréter la situation dans laquelle se trouve le groupe d'étudiants.
- La formation des tuteurs à des outils visant à affiner leur observation d'un groupe au travail permettra une meilleure interprétation de la situation et contribuera à une posture tutorale spécifique axée sur la création d'un "milieu favorable" et d'un guidage "on the side".

L'objet de cette communication est de décrire les outils d'observation proposés aux tuteurs afin d'affiner leur analyse d'un groupe au travail. Il s'agira également de présenter un exemple de scénario de formation des tuteurs à l'usage de ces outils.

1.1. Les spécificités de l'apprentissage par problème.

Davidson, N., & Major, C. H. (2014) ont dressé un tableau comparatif de l'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif et le Problem based Learning. Ils définissent l'apprentissage coopératif comme le fait de *"travailler ensemble pour mener à bien une opération éducative, telle qu'une activité ou un projet "* et l'apprentissage collaboratif comme *" travailler ensemble dans le même but, mais pas nécessairement en coopération pour les mêmes tâches"*. Dans leur synthèse, ils rapportent que l'apprentissage coopératif se base sur une "organisation " du travail en groupe avec une reconnaissance explicite de l'objectif d'acquérir des compétences dans ce domaine. D'autres auteurs (Roschelle et Teasley, 1995) ont une conception inverse des concepts de collaboration et de coopération. Il s'agit pour eux de ménager un espace-problème commun dans lequel les étudiants partagent effectivement leur définition du problème, les objectifs à atteindre, les actions accessibles et choisissent les moyens à mettre en œuvre (Roschelle et Teasley, 1995).

Au-delà de cette controverse conceptuelle, qu'il mette davantage l'accent sur la répartition des tâches (Sharan et Sharan, 1992) ou sur la notion de problème ouvert (Buffee, 1993), l'APP se réalise habituellement en étapes structurantes et fait l'objet d'un accompagnement (Raucent et al, 2015, p26). Le recours à des pratiques telles que le "team-building" ou brise-glace (Crahay et Lecoq 2017, p36), la réflexivité sur le travail en groupe, la répartition de rôles dans le groupe est donc très fréquente.

1.2. Observer pour accompagner les étudiants.

Chez les praticiens de l'APP, le rôle et l'attitude du tuteur sont perçus comme majeurs pour faciliter l'accès du groupe à cette démarche (Williams, 1992 ; Wikerson, 1995 ; Albanese et Mitchell, 1993, Gijsselaers, 1996). Selon ces auteurs, la collaboration est facilitée si le tuteur réussit à manipuler plusieurs techniques et à endosser diverses attitudes pour assumer les tâches de conduire, questionner, diagnostiquer et faciliter, tâches qui composent le modèle CQFD (Bouvy et al, 2010).

Le modèle CQFD précise deux types de finalités dans l'action du tuteur : la **Conduite** qui vise à guider les étudiants dans leurs apprentissages (l'objectif commun) et qui fait donc référence

à la l'établissement d'une bonne collaboration dans le groupe et la **Facilitation** qui vise à assurer une bonne coopération dans le groupe (fonction et rôle dans le groupe, esprit d'équipe ...). Le **Questionnement** est l'outil privilégié du tuteur pour diagnostiquer, faciliter et conduire. La fonction de **Diagnostic** est l'action d'observation, d'écoute, de recueil des informations sur le processus d'apprentissage et d'analyse du processus en vue de préparer une action adéquate ».

Plusieurs recherches montrent que c'est principalement lors de cette phase de diagnostic que résident les obstacles à l'action des tuteurs. Pratiquement, pour diagnostiquer le tuteur doit porter son attention « *sur l'activité des groupes (état du tableau, documents ouverts...), détecter d'éventuels problèmes de dynamique de groupe (certains monopolisent la discussion, certains ne participent guère, certains mènent des apartés en sous-groupe...), identifier les difficultés rencontrées individuellement par les étudiants tant au niveau de leur compréhension de la matière qu'au niveau de leur implication personnelle (par ex. étudiant en retrait) ».*

Or, les tuteurs ne sont pas toujours en mesure de décrire et d'analyser ce qui se passe réellement dans les groupes en termes de collaboration et de coopération (Tipping, Freeman et Rachlis, 1995 ; Raucant, Hernandez et Moore, 2009). On peut supposer que la plupart d'entre eux ne possèdent ni les catégories d'analyse, ni le langage approprié pour appréhender les phénomènes de dynamique de groupe.

2. La formation des étudiants moniteurs

A l'EPL, depuis une dizaine d'années, le recours aux étudiants moniteurs s'est généralisé pour la majorité des cours du programme de bachelier. Les étudiants en Master (4^e ou 5^e année) qui le souhaitent peuvent encadrer des groupes d'étudiants de Bac (première à troisième année) pour la plupart des enseignements. Pour être admis comme tuteurs, les candidats moniteurs doivent suivre une formation à la dynamique de groupe (Sobieski et al., 2018) qui comporte des séminaires de sensibilisation, des ateliers en théâtre forum, des séances de partage de pratique et un stage comme tuteur. Environ 150 étudiants suivent chaque année ce module de formation qui est valorisé sous la forme de 3 crédits ECTS. A l'issue de cet enseignement, les étudiants doivent rédiger un portfolio sur leur stage et sur leur réflexion autour de l'apprentissage et des questions de dynamique de groupe.

Parmi ces étudiants, nous nous sommes plus particulièrement intéressés à la quinzaine d'étudiants moniteurs dans le cadre du premier projet proposé aux 420 étudiants de première

année (70 groupes de 6). Pour les aider dans leur travail de diagnostic, nous les formons à l'usage du sociogramme et du schéma de communication.

Nous documentons notre propos en exploitant les résultats de l'étude menée par Verzat et al (2012 et 2013), les portfolios remis par les étudiants et les discussions menées durant les réunions de coordination.

3. Deux outils de diagnostic de la dynamique de groupe

3.1. Le sociogramme

Il s'agit de procéder à une enquête confidentielle auprès de tous les étudiants en leur posant une question très simple « Avec qui préférez-vous travailler ? » (Verzat et al 2012 et 2013). Cela permet de construire un sociogramme (Moreno, 1953) qui représente la densité des liens entre les membres du groupe. Pour un groupe de 6 étudiants on place les étudiants au sommet d'un hexagone régulier et on dessine une flèche de A vers B chaque fois que l'étudiant A a indiqué qu'il préfère travailler avec B. Le travail mené par Verzat et al (2012 et 2013) sur 29 groupes d'étudiants à l'EPL a permis de mettre en évidence 4 configurations typiques des groupes présentées à la figure 1.

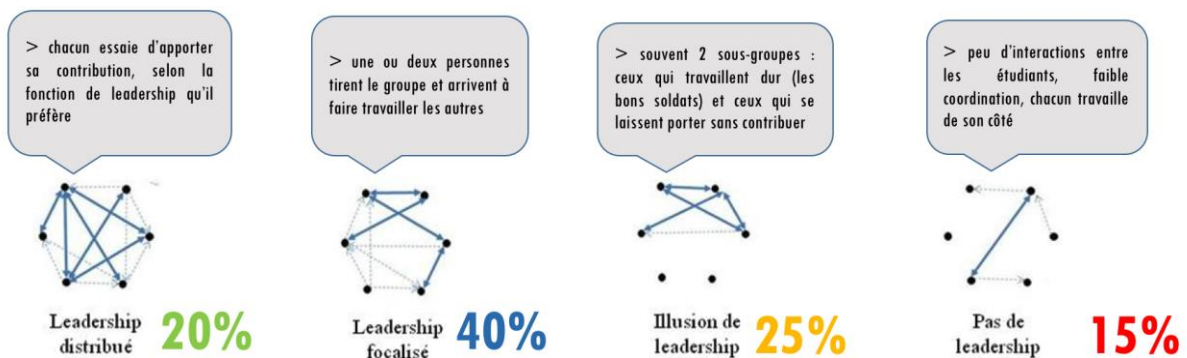


Figure 1. Configuration typique des groupes (Verzat et al., 2012)

Dans l'étude menée à l'EPL le sociogramme anonyme est réalisé à mi-parcours, septième semaine (sur un projet de 14 semaines). L'ensemble des sociogrammes de tous les groupes est présenté en réunion de coordination de tous les tuteurs. Les différentes configurations typiques

sont commentées. L'exploitation du sociogramme est progressive. « Dans un premier temps, les tuteurs (quand ils étaient novices) ont rejeté le sociogramme comme bizarre, peu utile, venant d'un autre monde (en l'occurrence celui des psychosociologues). Mais dans un deuxième temps, ils ont commencé à l'envisager comme une cartographie possible de ce qu'ils avaient tant de mal à appréhender : les dynamiques dans leurs groupes. Ils ont compris alors l'utilité d'une carte pour s'orienter dans un terrain. En un troisième temps ils l'ont intégré pleinement comme instrument de pilotage pour intervenir sur les processus de groupe. » (Verzat et al 2013).

3.2. Le schéma de communication

Le schéma de communication consiste à observer le groupe à plusieurs reprises durant de courts instants (par exemple une minute, en début, milieu et fin de réunion). L'observateur dessine une vue du groupe et trace des flèches de « Qui parle avec qui » (Crahay et Lecoq 2017, p40), (Raucent et al 2015, p103).

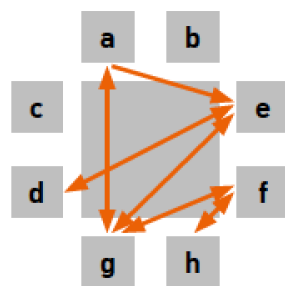


Figure 2. Exemple de schéma de communication (Crahay et Lecoq 2017)

L'intérêt majeur du schéma de communication est de permettre au tuteur de devenir momentanément observateur (il n'intervient pas dans le fonctionnement du groupe) et de porter un regard sur d'autres aspects que le contenu des discussions. C'est donc une manière de décentrer l'attention du tuteur du « contrôle de la tâche ». Cependant, ce schéma n'offre qu'une photo instantanée du fonctionnement d'un groupe. Dans le schéma de la figure 2, les étudiants b et c n'ont pas pris la parole et personne ne leur a parlé durant la minute d'observation. Cela ne signifie évidemment pas qu'ils n'ont pas participé à la conversation avant ou après le temps d'observation. L'interprétation du schéma de communication doit donc se faire en analysant plusieurs photos prises en différents temps en vue d'identifier des « patterns » qui se

reproduisent. On peut par exemple, demander au tuteur de raconter ce qui s'est passé dans le groupe sur base de plusieurs schémas.

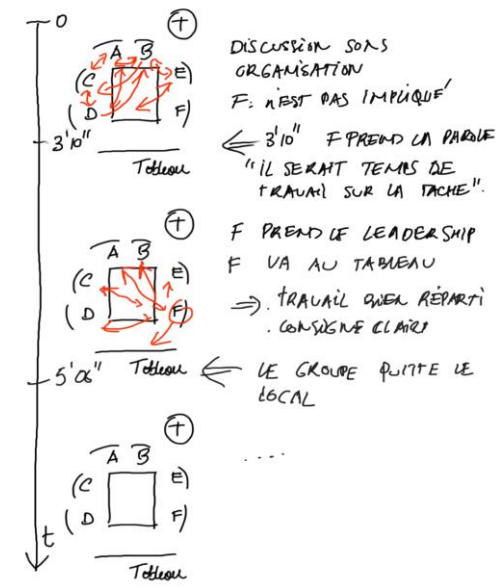


Figure 3 : Exemple de récit de fonctionnement de groupe

3.3. Discussion

Les tuteurs interrogés dans (Verzat et al, 2013) se disent plus à l'aise dans le contrôle de la tâche (qui vise à assurer une collaboration) que dans l'observation et la régulation des dynamiques *sociales* du groupe qui a des visées plus coopératives. « *Ce n'est pas simple, on voit facilement si le groupe respecte les échéances, mais c'est difficile d'avoir un avis objectif sur le fonctionnement du groupe* ». « *Ce n'est pas évident, je ne suis pas certain que les étudiants s'écoutent, ils n'ont souvent pas envie...* ». "Les problèmes personnels, je ne m'en mêle pas".

- Le sociogramme offre une photo de la dynamique du groupe à un instant donné en tenant compte de la vie passée du groupe. La question qu'il porte « Avec qui préférez-vous travailler ? » est forte. La majorité des tuteurs qui reçoivent le sociogramme anonyme se lancent dans une investigation pour identifier qui est qui. « *Je voulais savoir qui était cet étudiant avec qui personne n'aime travailler* », « *le sociogramme faisait apparaître un sous-groupe, je ne l'avais pas remarqué à priori, mais maintenant je viens de le constater...* ». L'exploitation du sociogramme s'est avérée utile pour **déclencher** la

réflexion des tuteurs. Nous avons également constaté que cet élément déclencheur était favorisé par une discussion en groupe des tuteurs.

- De son côté, le schéma de communication est facile à réaliser en autonomie et peut être reproduit de nombreuses fois. Les deux outils semblent donc très complémentaires. Dans la pratique cependant, on constate que le schéma de communication est très peu exploité. « *Ce n'est pas facile d'identifier une tendance claire quand on met tous les schémas ensemble* ». « *Je vois bien quand cela ne marche pas, parfois c'est très clair, mais souvent, le schéma change trop pour que je puisse en tirer quelque chose* ».

Pour faciliter l'usage du schéma de communication, nous avons imaginé une nouvelle formation.

4. Formation à l'usage du schéma de communication

4.1. Formation expérimentale

Avant de nous lancer dans la conception d'une formation pour tous les étudiants moniteurs, nous avons souhaité réaliser une expérimentation à une échelle réduite, on pourrait parler de prototype de formation. Dans une démarche similaire au desing thinking, l'idée était de focaliser l'expérience sur un objectif particulier, de réaliser un test sur un échantillon du public réel pour tirer des enseignements avant de se lancer dans la formation en vraie grandeur.

Cette formation prototype a été donnée pour la première fois en décembre 2018 à une douzaine de tuteurs volontaires sur une demi-journée. Son objectif spécifique était de permettre aux tuteurs d'utiliser une palette d'outils d'observation et d'analyse en vue de leur faire percevoir l'intérêt de l'observation de la dynamique de groupe. Il s'agissait pour eux d'expérimenter divers champs d'observation en vue de multiplier leurs angles de vue et d'enrichir leurs capacités d'observation.

Trois modalités d'observation ont été testées : la communication verbale, la communication non verbale et le rôle pris dans le groupe. Le premier mode de communication s'intéressait au langage (qui parle à qui) et à sa tonalité globale (sonorité du groupe). Le second ciblait les gestes (tête, bras et mains), les postures (approche ou évitement) et les visages (émotions). La troisième modalité supposait d'inférer sur la dynamique collective en portant attention à l'émergence de rôles éventuels (gardien du temps, scribe, animateurs, etc.).

Nous avons constitué deux groupes « projet » qui ont travaillé sur un challenge dans un temps limité de 20 minutes. Le challenge consistait à trouver une solution à un dilemme éthique propice à susciter une importante controverse. A chaque groupe on avait associé 3 observateurs. Le premier s'occupait du schéma de communication, le deuxième du non verbal et le troisième de la fonction exercée par chaque membre du groupe. Chaque observateur recevait un outil spécifique avec la consigne de réaliser au moins trois observations durant le projet et de s'occuper exclusivement de son objet d'observation :

- Schéma de communication : L'observation de la communication verbale se faisait sur base du schéma de communication « qui parle à qui » ainsi que décrit dans la section 3.2. A trois reprises, l'observateur réalisait un instantané des échanges en traçant une flèche entre les personnes mobilisées dans l'échange. Cette flèche était unidirectionnelle ou bidirectionnelle selon que la communication était à sens unique ou non.
- Comportement non verbal : l'observateur dessinait la configuration du groupe (comme dans le schéma de communication), il collait des gommettes représentant différentes attitudes ou postures (silencieux les bras croisés, silencieux en questionnement, debout, dans une posture dynamique, etc. (voir Annexe 1.a)
- Observation des rôles : l'observateur dessine la configuration du groupe (comme dans le schéma de communication), il colle des gommettes qui représentent différents rôles qui peuvent apparaître dans un groupe (Raucent et al., 2017). (voir Annexe 1.b)

Suite à cette activité, les observateurs étaient invités à présenter leur récit sur base des trois moments d'observation proposés dans leur grille.

Enfin, ces récits étaient discutés avec l'ensemble des participants ce a qui naturellement mené à un échange de point de vue sur la dynamique du groupe.

La séance se clôturait par un exercice de transfert : « S'ils avaient pu intervenir en tant que tuteur, quand et comment l'auraient-ils fait ? »

4.2. Bilan de la formation

Vu le caractère expérimental de la formation et le petit de nombre de participants nous nous sommes contentés d'un formulaire de perception assez sommaire pour relever quelques éléments-clés (cfr Annexe 2). Sur les neuf participants, huit recommandent la formation, trois se disent ravis, deux séduits, deux intéressés, un optimiste et un 'en réflexion'. Sont cités

comme point fort : l'écoute (6), les outils (2) et le partage avec les pairs (1). Enfin, trois tuteurs disent repartir avec des outils pour mieux faire travailler les groupes. Un dernier estime que la mise en pratique sera compliquée.

Durant la mise commune des récits, il a été remarqué par les participants que des rôles sont souvent associés à des postures non verbales. Ainsi, le barreur qui prend un rôle moteur pour faire avancer le travail a une posture volontaire, « *à ce moment il s'est mis debout, et a été tableau, tous les autres l'ont écouté.* ». Par contre, le boute-en-train a globalement une attitude plus réservée voire réfléchie, sauf à certains moments-clés où il prend la parole. Certains rôles sont souvent associés à des phrases types, par exemple le circulateur de parole dit fréquemment « *et toi tu en penses quoi, ... tout le monde est d'accord* ». D'autres ont remarqué qu'une attitude assise avec les bras croisés correspondait souvent à une non prise de rôle, mais pas toujours. Un des participants au challenge a pointé que « *si je ne disais rien c'est par retenue, je sais que je prends trop vite la parole donc je me suis retenu...* ». Les participants ont également remarqué que le rôle tourne au sein du groupe, « *au début c'est A qui parlait, ensuite B a fait tourner la parole et est devenu lui-même barreur, ...* ». Ainsi les participants ont expérimenté l'intérêt de se méfier de leur première impression et l'importance de multiplier les canaux et temps d'observation.

Le prototype de formation a donc clairement joué son rôle de sensibilisation aux différentes facettes de l'observation. Les participants ont ainsi reconnu que la posture d'un membre d'un groupe pouvait être interprétée, ce qui donne au tuteur un indicateur possible de la dynamique du groupe.

Le prototype a permis de mettre en évidence des inconsistances dans les gommettes proposées. Il convient d'ajouter dans les attitudes une référence explicite à la position assise ou debout et le travail au tableau. Pour les rôles, il conviendra d'ajouter le « contributeur passif ».

5. Conclusions

Les études que nous avons menées précédemment nous ont montré que le sociogramme était un bon outil pour déclencher la réflexion sur la dynamique d'un groupe. Il nécessite la mise en place d'une logistique afin d'assurer l'anonymat des étudiants. Pour être efficace, il doit être encadré. Il ne permet cependant pas à des tuteurs d'analyser finement la situation de la dynamique du groupe. C'est à ce stade que le schéma de communication peut les aider, car ce

dernier peut être reproduit à volonté et de manière autonome. Cependant celui-ci, bien que très simple à mettre en œuvre, se heurte souvent à une méfiance que des tuteurs ont vis-à-vis de leur expertise dans le domaine de la dynamique de groupe. En effet, dans l'apprentissage par problème ou par projet le tuteur est normalement un spécialiste du domaine ou tout au moins d'un des domaines couverts par le dispositif il est donc peu à l'aise avec les outils d'observation tel que le schéma de communication. Il paraît donc indispensable de sensibiliser les tuteurs à ces outils, en particulier au fait qu'il est possible par l'observation d'interpréter la situation dans laquelle se trouve le groupe d'étudiant et par là même d'adopter une posture tutorale spécifique en vue de la création d'un "milieu favorable".

Références bibliographiques

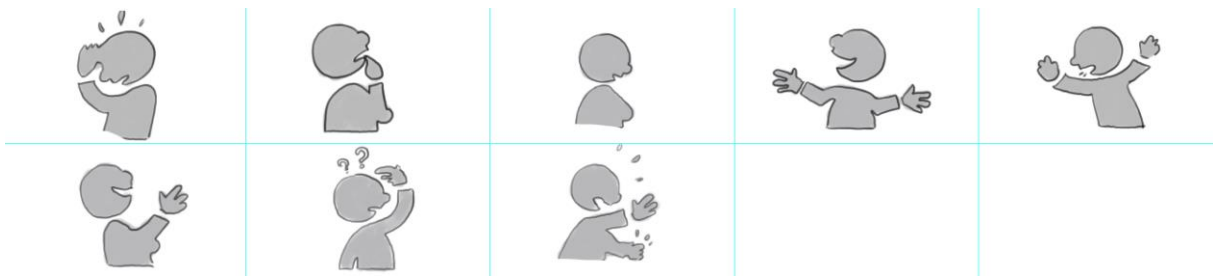
- Albanese, M.A., & Mitchell, S. (1993). Problem-Based Learning: a Review of Literature on Its Outcomes and Implementations Issues. *Academic Medicine*, 68 (1), 52-81.
- Bouvy T., De Theux M.-N., Raucant B., Smidts D., Sobieski P., & Wouters P., (2010). Compétences et rôles du tuteur en pédagogies actives, in Raucant, B., Verzat, C., Villeneuve, L. *Accompagner les étudiants*. Bruxelles: De Boeck, 371-396.
- Crahaye, M. & Lecoq, J., (2017). *Accompagner des étudiant-e-s qui travaillent en groupe*. Les cahiers du LLL, éditeur B. Raucant.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3 & 4), 7-55.
- Gijsselaers, W.H. (1996) Connecting Problem-Based Practices with Educational Theory, in Wilkerson, L., Gijsselaers W.H. (eds), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*, *New Directions for Teaching and Learning*, n68, 13-21.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1991). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization* (3rd edition), Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1998). Un survol de l'apprentissage coopératif, in Thousand, J., Villa, R.A., Nevin, A.I. *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Montréal, Les Editions Logiques.
- Kolmos, A., De Graaff, A., Du, X. (2009) Diversity of PBL - PBL learning principles and models, in Du, X., De Graaf, E., Kolmos, *Research on PBL practice in Engineering Education*, Rotterdam: Sense Publishers, 45-55.
- Moreno, J.L. (1953) *Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy, and Sociodrama*, 2nd edition, Beacon House.

- Schmidt H.G., & Moust, J.H.C., (2000). Factors affecting small-group tutorial learning: A Review of Research, in Evensen, D.H., and Hmelo, C.E. (eds) *Problem-based learning, a research perspective on learning interactions*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J., p 19-51.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. New York: Teachers College Press.
- Raucent B., Hernandez A., & Moore, G. (2009). Training PBL Tutors in Engineering Education in Belgium and France. In Xiangyun Du, de Graaff E., & Kolmos A. (Eds.), *Research on PBL. Practice in engineering Education* (pp. 215-225), SensePublishers.
- Raucent, B., Milgrom, E. et Romano, Ch. (2015). *Guide pratique pour une pédagogie active: Les APP*, éd INSA Toulouse et Ecole Polytechnique de Louvain, 2ème édition.
- Raucent, B. (éditeur) (2015). *Carnet de l'enseignant*. Les cahiers du LLL, ouvrage collectif.
- Raucent, B., Crahay, M., Kruyts, N. et Vangrunderbeeck, P., (2017). *L'efficacité des rôles sur la facilitation de la collaboration en APP*, actes du IX QPES, Grenoble 13-16 juin, pp 493-504.
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer Supported Collaborative Learning* (pp. 69–97). Berlin: Springer-Verlag.
- Sobieski, P., Ducarme, D., Wertz, V., et Raucent, B. (2018). LEPL2351 : notes du cours [présentations power point]. Repéré dans dynamique de groupe, rôles du tuteur : <https://moodleucl.uclouvain.be/>
- Tipping, J., Freeman, R.R., and Rachlis, A.R. (1995) Using faculty and student perceptions of group dynamics to develop recommendations for PBL training. *Academic Medicine*, 70, 1050-1052.
- Verzat, C., O'Shea, N., Radu-Lefebvre, M., Raucent, B., Fayolle, A., Bouvy, T. (2012). *The impact of team design and leadership on team effectiveness in student self-managed teams*, British Academy of Management Conference, Management Research Revisited: Prospects for Theory and Practice, University of Cardiff, 11-13 sept 2012.
- Verzat, C, Raucent, B., O'Shea,N. & Ducarme,D. (2013). *Réguler le leadership dans les groupes d'étudiants en APP: Comment les tuteurs s'y prennent-ils réellement ?* Colloque "Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur". Sherbrooke 2-6 Juin
- Verzat, C., Raucent, B., Fourcade, F. et Krichewsky, M. (2013). *Du contrôle à l'accompagnement, la posture des tuteurs en Pédagogie active à l'Ecole Polytechnique de Louvain*. AREF 2013
- Vial, M. & Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? - Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.
- Williams, S.M. (1992). Putting Case-Based Instruction into Context: Examples from Legal and Medical Education. *Journal of the Learning Sciences*, 2(4), 367-427.
- Wikerson, L., (1995) Identification of Skills for the Problem-Based Tutor: Student and Faculty Perspectives. *Instructional Science*, 23(4), 303-315.

Annexes

Annexe 1A

Les gommettes des postures non verbales (adapté de <https://m360.sim.edu.sg/article/pages/Body-Language-to-hide-Your-Inner-Thoughts.aspx>)



QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

Annexe 1.b Les gommettes des rôles dans le groupe suivant (Raucent 2017)



Barreur

Vous veillez à l'avancement du travail.
 Vous faites en sorte que l'équipe suive les étapes imposées ou qu'elle a décidé de suivre.
 Vous évitez que l'équipe se fourvoie, perde du temps dans des pistes sans issue.



Circulateur de parole

Vous faites en sorte que chaque membre de l'équipe puisse s'exprimer.
 Vous incitez les membres en retrait à prendre la parole ; vous n'oubliez ni le scribe, ni le secrétaire !
 Vous empêchez l'un ou l'autre membre de l'équipe de mobiliser la parole au détriment des autres



Faiseur de point

Vous faites périodiquement le point sur l'état d'avancement : où en est l'équipe ? qu'est-ce qui est fait ? qu'est-ce qui reste à faire ? que savons-nous et que ne savons-nous pas ?
 Vous aidez le scribe à noter ces éléments.



Gardien du temps

Vous veillez à la bonne utilisation du temps disponible.
 Vous attirez l'attention sur le risque de prendre du retard.



Scribe

Sur l'espace de travail commun (p. ex. : flip chart), vous notez les idées importantes, les questions en suspens, les schémas qui émergent lors des discussions, mais sans imposer vos propres points de vue.
 Vous gérez les feuilles du flip chart pour que l'information utile soit visible pour tous les membres de l'équipe.



Secrétaire

Vous produisez une synthèse des éléments importants : ceux qu'il faut conserver pour la suite.
 Vous consignez toutes les informations nécessaires à la poursuite du travail : les décisions prises, les échéances, les prochains rendez-vous, les plans de travail collectifs et individuels, etc.
 Vous diffusez vos productions et



Harmonisateur

Vous humez l'ambiance au sein de l'équipe et agissez pour rétablir l'harmonie en cas de besoin.
 Vous jouez les bons offices en cas de risque de bagarre.



Boute-en-train

Vous détectez l'ennui, la lassitude, la mollesse envahissant l'équipe; le cas échéant, vous recherchez des pistes ludiques pour stimuler les membres de l'équipe en plaçant un bon mot ou en jouant sur un registre décalé.



Pousse-décisions

Vous poussez l'équipe à prendre des décisions, à trancher entre plusieurs options pour ne pas tourner en rond parce qu'on n'arrive pas à se décider.



Observateur

Depuis Sirius, vous observez ce qui se passe dans l'équipe et vous faites des suggestions pertinentes pour améliorer l'efficacité du travail...



Porte-parole

Vous présentez l'état ou les résultats du travail de votre équipe d'une manière synthétique et complète, sans marquer de préférence pour votre propre point de vue.



Contributeur actif

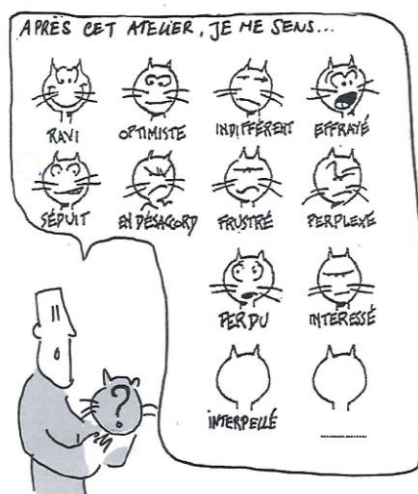
Vous visez à contribuer le plus et le mieux possible aux discussions, débats, synthèses, productions, ...

Annexe 2 : formulaire d'évaluation de la formation



Atelier 5: Vos TP en pratique (9h-17h30)

Julie Lecoq, Benoit Raucent



Je recommanderai cet atelier à mes collègues



Utiliser le verso si besoin

Mardi 4 décembre 2018