

Travail de groupe et travail autonome

Albert Moyne

Le travail de groupe est une technique, l'autonomie de l'élève est une finalité.

Une finalité se met en œuvre à travers des méthodes, lesquelles font appel à des techniques. L'une des techniques utilisées par le travail autonome (TA) est le travail de groupe (TG) souvent associé au travail sur documents. Le travail de groupe est même une technique privilégiée qui a valeur de signe parce que le petit groupe de pairs est, pour l'adolescent, un moyen de se poser et de s'affirmer dans sa personnalité intellectuelle et sociale, face à l'autorité forte de l'adulte enseignant. Même utilisé comme une simple technique, le travail de groupe peut porter, en effet, en lui un mouvement qui dépasse son objectif immédiat¹. S'il est répété et élargi, il deviendra peu à peu, par son dynamisme, une véritable méthode pédagogique dans la perspective de l'autonomie de l'élève. Comme l'enseignant ne peut pas être présent dans tous les groupes à la fois, l'élève y expérimente des possibilités de travailler autrement, c'est-à-dire sans la présence de l'adulte.

D'une manière concrète, un certain nombre de variables dans un groupe peuvent donner prise à l'autonomie. Le tableau ci-dessous indique quelles sont ces variables. Il n'est pas nécessaire que toutes les variables soient réunies pour que l'on soit en *Pédagogie de l'Autonomie*. Il suffit, mais il faut, que l'une ou l'autre au moins soit présente. Ce que l'on « perd » sur l'une, il faut le « regagner » sur l'autre, en vertu du principe de bon sens suivant lequel on ne peut pas perdre sur tous les plans, sinon on n'est plus autonome du tout. On ne peut pas, non plus, « gagner » sur tous les plans. Ce serait illusoire de laisser à l'élève le choix du travail, du temps,

1 J'utilise ici les termes de « méthode » et de « technique ». Une méthode implique une philosophie (cf. G. Avanzini, *Immobilisme et novation dans l'Éducation scolaire*, Privat, p. 22 et 26) ce que n'implique pas une technique qui est un simple outil. L'informatique est un outil qui peut être utilisé suivant différentes méthodes, lesquelles engagent peu ou prou une philosophie de l'éducation. Dire du TG qu'il est une technique, c'est le réduire à un simple outil et probablement passer à côté de ses richesses. Pour de plus amples développements sur ces questions, cf. A. Moyne, *Le Travail autonome*, Fleurus.

des membres du petit groupe, de la façon d'évaluer, etc.

L'autonomie, qui n'est pas l'indépendance, n'est pas exclusive de la notion de limite². Elle se définit comme la capacité d'un être à se déterminer en relation avec les autres. Toute relation inclut ou implique une limite. Les choses me limitent, les autres aussi. J'ai toujours une marge de liberté à l'intérieur de certaines limites. Le travail autonome vise à augmenter cette marge, en diminuant progressivement celle de l'enseignant et en pariant sur l'amélioration de la motivation de l'élève qui a davantage d'initiative.

Tous les théoriciens du travail de groupe - qui furent aussi des praticiens - ont souligné que son résultat est autant la modification des membres du groupe que le résultat objectif du travail³.

Ceci ne signifie pas que le résultat du travail n'ait aucune importance et encore plus la façon dont on s'y prend. Philippe Meirieu a montré que l'apprentissage mutuel des membres du groupe était, dans une perspective d'apprentissage réciproque, un bénéfice du travail de groupe. Mais il faut pour cela mettre en pratique certaines règles qu'il a énoncées⁴.

Le « groupe d'apprentissage », suivant Meirieu, n'est pas exclusif de l'autonomie de l'élève. Un certain nombre de variables du tableau ci-après peuvent s'y appliquer, en particulier le choix des membres du groupe, la coévaluation, etc. Il peut aussi préparer un travail ultérieur où les données de l'autonomie seront plus larges.

De même que l'expression « Travail autonome » a succédé à la première appellation « Travail indépendant », on parle aujourd'hui plus justement de « Pédagogie de l'autonomie ». Un travail de réflexion est à faire sur le sens de chacun de ces termes et leurs conséquences.

La pédagogie du projet, si l'on veut bien lui donner une large extension, se situe dans la ligne de la pédagogie de l'autonomie. L'aide au travail de l'élève peut s'y rattacher mais tout dépend dans quel esprit cette aide est pratiquée.

Qui décide ?

Qui décide de ?	Travail traditionnel	Travail de groupe		Tutorat de petit groupe	Entretien individuel
		En pédagogie traditionnelle	En travail autonome		
Choix du thème de travail	Prof	Prof	Prof et élèves	Prof et élèves	Elève
Manière dont on travaille	Prof	Prof	Prof et élèves	Prof et élèves	Elève
Choix des équipiers	/	Prof		Prof et élèves	
Temps	Prof	Prof	Prof et élèves	Prof et élèves	Prof et élèves
Mode de restitution	/	Prof	Prof et élèves		
Mode d'évaluation	Prof	Prof	Prof et élèves	Prof et élèves	Elève
Lieu	Cltzse	Classe	Classe, CDI ou autre salle	Classe, CDI ou autre salle	Lieu déscolarisé

2 Carl Rogers, à l'origine de la relation d'aide, concept que l'on applique aujourd'hui à l'aide en pédagogie, a tenu à spécifier lui-même ses limites essentielles : entre autres, limites de temps, d'autorité, d'affection. (Cf. *La relation d'aide et la psychothérapie*, ESF éditeur, t. 1, p. 101 et sq.)

3 cf. B. Kaye et Irving Rogers, *Pédagogie de groupe*, Dunod, p. 56-57.

4 Ph. Meirieu, *Outils pour apprendre en groupe*, t. 2, *Chronique sociale*.

L'enseignant en pédagogie de l'autonomie

Il est assez vain de tenter de pratiquer une pédagogie de groupe si on n'a pas confiance dans la fécondité d'un groupe. Ce postulat est aussi fondamental que celui de l'éducabilité du sujet éduqué. Il en est son équivalent au plan du groupe⁵.

R. Cousinet, l'un des initiateurs du travail de groupe en France, avait déjà remarqué qu'un travail par groupe - et encore plus, peut-on ajouter, un travail autonome - entraînait « de façon nécessaire un remaniement profond des attitudes de l'adulte »⁶. Ces attitudes, on peut sommairement les résumer dans ce qu'on appelle « la relation d'aide en pédagogie ».

Une attitude d'aide en pédagogie associe le plus largement possible l'élève à l'apprentissage individuel et de groupe. Elle exige le passage par une pédagogie différenciée, la pratique de l'écoute de l'élève dans ses besoins essentiels, l'effacement de l'enseignant chaque fois que cela est possible, un comportement de sa part qui, fût-il ferme s'il le faut, n'est pas autoritaire. Elle « augmente » au contraire (c'est l'étymologie du verbe latin *augeo* qui a donné « autorité ») la capacité d'autonomie de l'élève dans son apprentissage et sa vie relationnelle. On peut dire que le type du *leadership* « démocratique » de Lippitt et White convient assez bien dans ce cas, en particulier pour tenir compte des besoins et des suggestions du groupe-classe jusque dans la façon de travailler.

L'enseignant doit se former à organiser et à animer un travail de groupe et un travail autonome. Il ne suffit pas de dire aux élèves : « Tenez, mettez vous par quatre ou cinq et faites ceci » pour que cela marche. Il y a des techniques qui relèvent de la psychosociologie et qui peuvent se combiner, sur un plan cognitif, avec l'analyse par objectifs (cette expression est préférable à celle de *pédagogie par objectifs*). Il y a des attitudes et des comportements nouveaux. Il peut y avoir aussi des « régulations » de phénomènes affectifs à effectuer dans les petits groupes, des entretiens individuels à pratiquer⁷. Tout cela s'acquiert à l'aide de méthodes précises.

Chez l'enseignant, le processus « animer » devient alors le médiateur

⁵ A. Moyne, *Pour vaincre l'Ennui à l'École*, Albin Michel, collection Richaudeau, 1996, p. 136.

⁶ R. Cousinet, *Une méthode de travail libre par groupes*, Crf. Et l'article de D. Ginot sur Cousinet in « La pédagogie du XX^e siècle », sous la direction de G. Avanzini, Privat, p. 193.

⁷ J. Artaud, *L'écoute. Attitudes et techniques*, Chronique sociale.

entre le processus « enseigner » et le processus « apprendre », sans supprimer les deux autres. Cela se traduit par l'utilisation harmonieuse de séquences directives (qui ne sont pas incompatibles avec le TA), semi-directives (qui conviennent assez bien au TG), et, dans une certaine mesure, non directives. Encore faut-il bien connaître le sens de ces termes pour maîtriser les comportements correspondants⁸.

Quelques indications pratiques⁹

A. Du point de vue du nombre d'élèves par petit groupe, la psychosociologie apprend que le nombre des interactions ne doit pas dépasser trop largement le nombre de membres. Entre A, B, C, il a trois interactions possibles. C'est bien. Si on ajoute un membre, D, on a six interactions (faites le calcul). Cela peut encore aller. En ajoutant un membre supplémentaire, E, on a dix interactions. C'est beaucoup. Les communications entre les membres deviennent difficiles, d'où mini sous-groupes, etc.

B. Du point de vue de la complexité, un travail de groupe ne se justifie que si la tâche a un certain niveau de difficulté, au point qu'elle ne peut pas être menée à bien par un individu tout seul.

C. Du point de vue de l'efficacité du travail, il est bon qu'un travail de groupe soit préparé par une réflexion ou une recherche individuelle.

D. Du point de vue de la répartition des élèves, tous les systèmes sont possibles. Tenir compte de l'objectif du travail, de la possibilité de les regrouper par affinités, niveaux ou thèmes, de la visée d'apprentissage ou d'autonomie.

E. Du point de vue du temps, plus on prévoit qu'un travail de groupe, autonome ou pas, durera longtemps, plus il faudra que ses membres se soient choisis.

F. Penser au matériel, aux supports, à la documentation, aux salles. Penser aussi au suivi (carnet de bord des groupes).

G. Choisir la technique de restitution au grand groupe, la plus vivante et la plus valorisante pour les élèves. Savoir que souvent il n'est pas nécessaire de tout restituer.

H. Un petit groupe travaille d'autant mieux qu'un leader - mais non un dictateur - sur la tâche se dessine. Voir à l'aide du « groupe d'apprentissage » comment utiliser son *leadership* (en

particulier pour faire tourner les tâches). Voir aussi comment un *leader* sur la « base » (les relations affectives) peut tempérer un *leader* sur la « tâche » (l'objectif à réaliser). L'union des deux types de leader est essentielle dans les petits groupes, à l'image de ce qui doit se réaliser dans la classe, à partir du *leadership* de l'enseignant lui-même. Ceci aussi se travaille en formation.

I. À propos de l'évaluation, tous les systèmes doivent être utilisés si on veut aller du travail de groupe à la pédagogie de l'autonomie : hétéro-évaluation, coévaluation, auto-évaluation, auto-évaluation assistée¹⁰, etc.

J. L'apprentissage des méthodes de travail est essentielle, encore plus en TA qu'en TG. L'expérience montre qu'il faut reprendre cet apprentissage tous les deux ans environ, à l'adolescence.

K. Comment faire travailler les élèves par groupe de manière formative, c'est-à-dire autre qu'occasionnelle, si les enseignants ne travaillent pas en équipe¹¹ ?

Albert Moyne

¹⁰ M. Barlow, *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Chronique sociale. Chez le même éditeur, C. Doyon et R. Juneau *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Et aussi N. Leselbaum, « Autonomie et auto-évaluation », *Economica*. Du même auteur : *Travail autonome et travail personnel de l'élève*, INRP.

¹¹ P. Mabieu, *Travailler en équipe*, Hachette.

⁸ A. Moyne, *Pour vaincre l'Ennui à l'École*, p. 113-114.

⁹ Ceci est repris en partie de la fiche « Pour qu'un travail de groupe soit efficace » in « Formation et transformation de l'enseignant », par A. Moyne, J. Artaud, M. Barlow, Chronique sociale, p. 146.