

Jacques Lanarès et Amaury Daele

## Chapitre 9. Comment organiser le travail en groupe des étudiants?

*Depuis plusieurs années, Madame J anime un séminaire sur les systèmes politiques. Comme bien souvent, le séminaire débute par la présentation d'un exposé d'étudiant sur un sujet choisi en début de semestre. Le programme des exposés permet de construire une vision d'ensemble des différents systèmes politiques. Une discussion suit la présentation et doit donner à chaque étudiant la possibilité de s'exprimer et de développer ses capacités d'analyse et d'argumentation. Malgré les nombreuses sollicitations de Madame J, les autres étudiants ne participent que très parcimonieusement à la discussion et elle finit toujours par faire un petit exposé ex cathedra qui complète celui de l'étudiant. Elle est très frustrée par ce manque de participation et se demande si les étudiants auront finalement acquis la vision globale et articulée des systèmes politiques qu'elle espérait. Elle constate, de plus, qu'elle ne sait pas si les étudiants développent les compétences intellectuelles visées (mises en relation, distance critique, argumentation). Après toutes ces années, elle se pose des questions sur la pertinence et l'utilité des séminaires et se demande s'il ne faudrait pas mieux le remplacer par un cours dans le cadre duquel elle ferait travailler les étudiants en sous-groupe. Mais Madame J se demande comment faire pour que le travail en sous-groupe serve bien l'apprentissage.*

### INTRODUCTION

Comme Madame J, bon nombre d'enseignants du supérieur éprouvent des difficultés à introduire de l'interactivité dans leurs enseignements et se demandent comment faire participer les étudiants. Par ailleurs, bien que le travail en sous-groupes soit de plus en plus présent dans l'enseignement supérieur, ils sont souvent mal à l'aise pour l'organiser. Ils constatent que certains groupes d'étudiants fonctionnent mal et se

sentent mal préparés pour améliorer la situation. Ils éprouvent le sentiment que les travaux de groupe comprennent une grande perte de temps et se demandent s'ils sont vraiment utiles.

Ce sont ces questionnements que ce chapitre va développer avec le but de donner quelques repères et balises pour comprendre et faciliter le travail avec les groupes dans l'enseignement. C'est ainsi que nous aborderons les intentions pédagogiques sous-jacentes à l'utilisation des groupes ainsi que les conditions à créer pour favoriser l'atteinte des objectifs. Nous évoquerons ensuite l'évolution des groupes et les approches de l'animation pour assurer le bon déroulement du travail en groupe.

Il convient de souligner que l'enseignant est concerné à double titre par le contenu de ce chapitre: d'une part, en tant que personne en interaction avec un groupe d'étudiants qu'il doit mener vers des objectifs d'apprentissage et, d'autre part, en tant que personne initiant des travaux de groupes. Bien que l'essentiel des repères présentés dans ce chapitre s'applique à ces deux facettes, il y a deux niveaux de lecture. Un premier niveau consistera à voir comment utiliser les repères proposés pour développer ses interactions avec les étudiants et améliorer leur implication, le deuxième se situera au niveau de l'organisation de travaux de sous-groupes.

#### POURQUOI FAIRE APPEL AU GROUPE DANS SES ENSEIGNEMENTS?

C'est probablement Kurt Lewin qui été le premier à mettre en évidence, expérimentalement, l'intérêt de solliciter le groupe dans les processus d'apprentissage (Lewin, 1943). Il a, en effet, montré que les personnes qui avaient été impliquées dans des groupes de discussion sur les changements alimentaires avaient été beaucoup plus nombreuses à changer d'habitude (32%) que celles qui avaient assisté à des conférences (3%). Par la suite, de nombreux travaux ont montré la valeur du groupe dans les processus d'apprentissage (Baudrit, 2007; Johnson & Johnson, 2009; Solar, 2001). Toutefois, l'implication du groupe, qu'il s'agisse d'ajouter une dimension interactive à un enseignement ou de constituer des groupes de travail, n'est pas une panacée pour améliorer l'apprentissage. Elle doit répondre à une intention pédagogique claire comme pour tout autre choix de méthode d'enseignement (voir le chapitre 8 à ce

sujet). Dès lors, la première question à se poser est celle des objectifs visés lorsque l'on fait appel au groupe. Ils peuvent être regroupés en trois catégories qui seront développées ci-dessous: 1) favoriser un approfondissement de l'apprentissage; 2) utiliser les ressources spécifiques des individus; et 3) permettre des apprentissages spécifiques.

#### FAVORISER UN APPROFONDISSEMENT DE L'APPRENTISSAGE

Ce sont les approches cognitivistes et constructivistes de l'apprentissage qui fondent la pertinence de cette intention pédagogique (voir le chapitre 2 sur la psychologie de l'apprenant adulte et le chapitre 3 sur le développement des stratégies d'apprentissage). En effet, selon ces approches, l'apprentissage est d'autant plus durable qu'il résulte d'une forte implication de l'étudiant dans le processus d'enseignement et d'une analyse en profondeur de l'information (par exemple, mise en relation avec les connaissances existantes et des connaissances nouvelles, mise en relation avec des situations réelles). Par ailleurs, solliciter le groupe dans le processus d'apprentissage, c'est s'inscrire dans le courant socioconstructiviste qui voit dans la confrontation des points de vues une occasion à la fois de prendre conscience de ses propres représentations sur un sujet donné et d'en construire de nouvelles en prenant connaissance d'autres points de vue sur le même sujet. En adoptant cette perspective, l'enseignant sera amené à développer l'implication des étudiants, la confrontation des points de vue et l'analyse en profondeur pour renforcer l'apprentissage.

Les échanges dans les groupes de pairs favorisent également l'apprentissage dans la mesure où les étudiants moins confiants en leurs connaissances ou compétences peuvent exercer leurs habiletés rhétoriques ou s'impliquer davantage dans un contexte, *a priori*, moins «menaçant». A cela s'ajoute la dimension de l'enseignement par les pairs qui peut intervenir au sein d'un groupe même petit. En effet, expliquer à un autre étudiant est une excellente façon d'apprendre.

#### UTILISER LES RESSOURCES DU GROUPE

La richesse et la force d'un groupe résident dans la diversité des compétences et motivations de ses membres. En premier lieu, les participants ont régulièrement des connaissances différentes sur une question et la mise en commun de l'ensemble de ces connaissances constitue un éventail plus

large d'informations sur lesquelles s'appuyer. Ceci peut être complété par des habiletés cognitives comme une capacité de synthèse ou de problématisation, de même que des compétences sociales et relationnelles qui pourront faciliter les interactions. La diversité est en elle-même un facteur favorable à l'apprentissage en ce qu'elle incite à davantage expliciter les conceptions sous-jacentes aux prises de position et favorise l'émergence de nouveaux points de vue. De par la nécessité de prendre en compte les différentes attentes elle peut aussi contribuer à améliorer la prise de décision. Enfin, l'existence d'un groupe permet naturellement de partager le travail comme cela intervient typiquement dans les projets.

Au final, la mise en commun de ces ressources cognitives et affectives permet une appréhension plus riche et complexe des situations abordées et permet d'obtenir des résultats supérieurs, plus nombreux ou plus rapidement (Springer, Stanne & Donovan, 1999). L'enjeu au plan pédagogique sera de créer des situations qui permettront une réelle mise en commun de ces ressources orientées vers un but commun.

#### RÉALISER DES APPRENTISSAGES SPÉCIFIQUES

Certaines compétences visées par l'enseignement supérieur ne peuvent être acquises qu'au sein d'un groupe comme, par exemple, l'apprentissage du travail collaboratif et en équipe. Par ailleurs, certaines compétences individuelles peuvent difficilement se développer hors de la présence d'un groupe comme apprendre à présenter un point de vue en public ou à débattre. Au plan pédagogique, si l'enseignement vise ce type d'apprentissage, en plus d'organiser les scénarios pédagogiques adéquats, l'enseignant sera attentif à expliciter ses attentes quant aux objectifs spécifiques et à intégrer cette dimension dans l'évaluation. En effet, ce type d'objectif est souvent inscrit dans l'agenda caché de l'enseignement.

Ces trois catégories représentent ce que l'on pourrait appeler les «bonnes indications» de l'utilisation des groupes dans l'enseignement. Néanmoins, l'efficacité est variable selon les objectifs visés. Cela ne sera pas particulièrement efficace, par exemple, si l'objectif principal est l'apprentissage de contenus. En revanche, cela a une utilité démontrée s'il s'agit de développer la pensée critique ou la résolution de problèmes (Bligh, 2000). Par conséquent, la première étape est bien de déterminer les objectifs d'apprentissages visés que ce soit pendant les cours de type ex cathedra ou d'autres modes d'enseignement comme les séminaires ou

les projets de groupes. Cette clarification des objectifs permettra de s'assurer de la pertinence de constituer de groupes mais ne garantira pas pour autant le résultat. En effet, il ne suffit pas de mettre des étudiants en groupes pour atteindre l'objectif visé. Encore faut-il créer les conditions de leur efficacité. C'est l'objet de la section suivante.

#### QUELLES SONT LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ DES GROUPES?

Evidemment, il ne suffit pas de mettre des gens ensemble pour créer un groupe ou une équipe. L'émergence d'une équipe suppose la réalisation de deux conditions de base. Il faut, premièrement, un objectif collectif, c'est-à-dire un résultat tangible que l'on ne peut pas atteindre seul et auquel chacun adhère. C'est l'indispensable contribution de chacun pour aboutir au résultat visé qui distingue l'objectif collectif d'un objectif commun (deux personnes peuvent avoir en commun un objectif identique, comme jouer une sonate au piano, mais jouer un quatre mains devient un objectif collectif parce qu'inatteignable seul). Deuxièmement, il faut qu'il existe des interactions entre les personnes (St-Arnaud, 2008). Comme illustré dans la figure 1, la conjonction de ces deux pôles va créer l'équipe et lui donner son énergie, une force qu'elle utilisera, d'une part, pour progresser vers son objectif (énergie dite de «production») et, d'autre part, pour maintenir des interactions satisfaisantes (énergie dite de «cohésion»). La figure montre comment ces deux pôles sont à la fois les sources et les consommateurs de l'énergie de l'équipe. Si l'objectif n'est pas clair ou s'il n'est pas vraiment collectif, s'il n'y a pas suffisamment d'interactions ou si elles consomment trop d'énergie, l'équipe devient apathique ou se «désintègre» selon les cas. Un troisième pilier est constitué par les valeurs qui sont privilégiées par l'équipe, qui en influencent les choix et relations et qui constituent la base de sa culture.

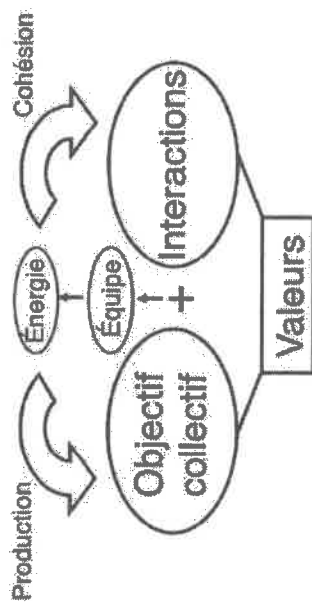


Figure 1: Éléments constitutifs d'un groupe et formes d'utilisation de son énergie (d'après St-Arnaud, 2008).

Dans ses interactions avec un groupe, l'enseignant peut concrètement renforcer l'objectif collectif en explicitant clairement le résultat à atteindre pour la classe et la contribution attendue de chacun, puis, en vérifiant que chacun est au clair et d'accord avec les objectifs.

Il s'avère aussi nécessaire de mettre en place les conditions de bonnes interactions en établissant les règles du jeu et les valeurs sous-jacentes afin de créer une culture favorable à l'apprentissage (par exemple, ouverture aux autres, écoute, solidarité, droit à l'erreur, respect). Cette dimension est très importante pour développer une culture de participation. En effet, il est important de créer un climat de confiance et celui-ci se construit progressivement à partir de vérifications successives. Les étudiants ont besoin de vérifier qu'ils ne sont effectivement pas ridiculifiés dans le débat ou qu'ils pourront prendre certaines responsabilités dans le groupe. C'est donc, dès le début d'un enseignement, qu'il faudrait mettre en place cette culture avant que les étudiants ne s'installent dans un mode passif/réceptif. Cela suppose de consacrer du temps au processus de construction du groupe, ce qui est parfois omis par certains enseignants, sans doute parce que c'est plus difficile de capturer ces phénomènes que de cerner les contenus, ou encore parce qu'ils ont été moins sensibilisés à ces dimensions. Sans cette intervention au niveau du processus, les étudiants risquent de se sentir peu intégrés dans le groupe et considérer le travail en groupe comme une perte de temps, voire un obstacle à leur apprentissage et travail personnel.

Ainsi, dans son accompagnement des groupes de travail, l'enseignant est appelé à veiller à ce que les étudiants se mettent d'accord sur l'objectif collectif et définissent les modalités de collaboration aussi bien au plan des méthodes que des valeurs.

### L'ÉVOLUTION DES GROUPES

Une fois constitué, le groupe va se développer en une succession de phases. Les descriptions varient selon les auteurs mais tous mettent en évidence un moment de fragilité dans l'évolution du groupe tel que illustré dans la figure 2 ci-dessous.

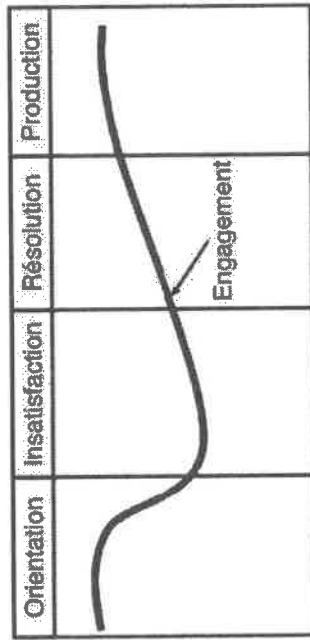


Figure 2: Evolution de l'engagement des membres du groupe au cours des phases de développement (d'après Lacoursière, 1980).

Dans un premier temps (phase d'orientation), les membres du groupe ont des attentes, cherchent à trouver leur place, sont dépendants de l'autorité et engagés. Puis, surviennent des tensions entre participants, un sentiment d'incompétence et de confusion, des disputes pour le pouvoir (phase d'insatisfaction). Il est crucial que le groupe ne reste pas « ensablé » dans la phase d'insatisfaction. Pour sortir d'une telle situation, le groupe a besoin de directions claires (objectifs) et de soutien (psychologique, ressources, méthodes). Par la suite, les divergences s'estompent, la confiance se développe, les responsabilités se partagent et l'engagement augmente en parallèle (phase de résolution). Enfin, le groupe atteint une phase de maturité (phase de production) au cours de laquelle on observe une participation active de tous, un niveau de performance élevée et une conscience de la force du groupe.

Il est intéressant de noter que ce cycle de vie intervient à des échelles de temps très différentes, allant d'une séance de travail à plusieurs mois de collaboration. Par ailleurs, il suffit qu'une personne parte ou qu'une autre rejoigne le groupe pour que celui-ci régresse dans son niveau de maturité repassant, par exemple, de la production à l'insatisfaction.

L'enseignant qui a constitué des groupes de travail peut utiliser cette grille de la figure 2 pour en observer le fonctionnement et intervenir si nécessaire pour favoriser l'évolution.

Une des façons de permettre au groupe de se développer est de faciliter la circulation du leadership. Pendant longtemps, l'accent a été mis sur les leaders, leur personnalité, leurs caractéristiques ce qui a conduit à perdre de vue le fait qu'il s'agit d'un phénomène collectif et non pas individuel. En effet, les membres d'un groupe réunis autour d'objectifs collectifs acceptent implicitement de s'influencer les uns les autres et de se laisser influencer. Ainsi, en faisant une proposition, une personne fait une tentative pour faire valoir son point de vue et donc influencer le groupe. Si le groupe accepte cette influence, en acceptant la proposition, cette personne dispose, à ce moment-là, du leadership. Ce qui favorise le travail en groupe, c'est la circulation du leadership, c'est-à-dire que chacun, en fonction de ses compétences, de ses ressources et de ses motivations puisse influencer l'équipe, à l'instar d'une échappée dans une course cycliste qui fonctionne bien quand chacun prend, à tour de rôle, le relais. Mais comme pour une échappée en vélo, où certains prennent des relais courts, d'autres des longs, certains des relais dans les côtes et d'autres encore dans les descentes, les membres de l'équipe vont exercer des influences plus ou moins longues et de diverses façons. Certains vont influencer le groupe pour qu'il s'organise, d'autres pour qu'il communique. Dans les groupes de travail, si l'on veut éviter que le leadership soit interprété comme une prise de pouvoir individuel, il faudrait être au clair avec l'objectif collectif. Chacun peut alors vérifier que l'influence exercée par le collègue entraîne bien le groupe vers la cible commune.

Pour favoriser la circulation du leadership dans ses relations avec un groupe, l'enseignant pourra être attentif à ne pas centraliser les échanges, mais plutôt à les faire rebondir d'un étudiant à l'autre et, chemin faisant, à repérer les intérêts et compétences des étudiants. Plus globalement, il pourra instaurer une fonction d'animation qui est une bonne façon d'assurer la circulation du leadership.

## INSTITUER UNE FONCTION D'ANIMATION POUR FACILITER L'ATTEINTE DES OBJECTIFS ET LES INTERACTIONS

Créer une fonction d'animation c'est identifier une personne qui garde le souci de la progression vers les objectifs et de la qualité des interactions. C'est donc quelqu'un qui ramène les choses au niveau collectif. L'animateur n'a pas d'autorité particulière: ce n'est pas un «petit chef», mais quelqu'un au service du groupe pour faciliter les interactions. Il intervient essentiellement sur le processus (par exemple, les méthodes de travail et les règles du jeu), mais il ne cherche pas à faire passer son point de vue.

Les principales fonctions de l'animateur sont, d'une part, de faire respecter les règles du jeu définies par le groupe et, d'autre part, d'intervenir à trois niveaux:

1. Intervention au niveau du contenu: il s'agit essentiellement d'une fonction de clarification qui est réalisée en s'assurant que tout le monde parle bien de la même chose (par exemple, les définitions), en reformulant les propos des participants pour s'assurer qu'ils ont bien été compris (par exemple, «donc ce que tu veux dire c'est...»), en faisant des liens entre les différentes interventions. Une des difficultés majeures dans une discussion étant de tenir compte des autres points de vue sans perdre sa propre pensée, le groupe a besoin que quelqu'un fasse le lien et montre ce qui est commun et différent, notamment, en faisant des résumés-synthèses en cours de route et à la fin;
2. Intervention au niveau de la procédure: il s'agit essentiellement d'une fonction de régulation qui vise à stimuler chacun à parler, à contenir ceux qui envahissent la discussion, à sensibiliser le groupe au temps, à accorder la parole ou à gérer la prise de parole;
3. Intervention au niveau du climat: il s'agit essentiellement d'une fonction de facilitation qui peut être remplie en accueillant et en respectant chaque membre, en objectivant (par exemple, en indiquant ce qui a réellement été dit ou fait quand la passion fausse les interprétations), en verbalisant (par exemple, en exprimant à haute voix ce qui est plutôt de l'ordre du non verbal).

Si l'enseignant développe des interactions en grand groupe, ce sera à lui d'assurer cette fonction d'animation. S'il crée des sous-groupes, il sera attentif à ce que cette fonction s'organise.

## CONCLUSION

De multiples recherches et expériences fondent l'intérêt de solliciter le groupe d'étudiants pour renforcer l'apprentissage, qu'il s'agisse d'impliquer les étudiants dans des enseignements en grands groupes (cours magistraux ou séminaires) ou dans des travaux en petits groupes (comme dans l'apprentissage par problèmes ou les projets). Dans ce chapitre, nous avons argumenté que le travail en groupe n'est pas pour autant une solution miracle (ou un couteau suisse de la pédagogie). Pour être efficace, cette approche pédagogique doit correspondre à des objectifs spécifiques qui ne seront atteints que si les conditions de base sont créées. En d'autres termes, l'anticipation est un facteur clé de réussite: le recours au groupe dans l'enseignement ne peut s'improviser. Nous avons suggéré qu'il convient non seulement de créer une culture de la participation notamment par la mise en place de règles du jeu, mais il faut aussi planifier les interventions des étudiants dans l'enseignement, préparer le cadre (par exemple, les questions éventuelles, les activités, les supports, les modalités de restitution) et la façon de permettre aux étudiants d'apprendre de cette activité (par exemple, préparer une façon structurante de mettre en commun les réponses).

Le manque d'implication des étudiants parfois observé n'est pas une fatalité et une bonne préparation associée à une réflexion sur les motivations permet le plus souvent de venir à bout des principaux obstacles. La prise en compte de ces repères devrait permettre à l'enseignant de multiplier les expériences positives, car un groupe d'étudiants qui fonctionne est source d'apprentissage et de satisfaction aussi bien pour l'enseignant que les étudiants.

### Pour l'enseignant

Vous aurez peut-être des réticences à procéder à une évaluation de groupe de même qu'à impliquer les membres des groupes dans l'évaluation. Les arguments tournent généralement autour des questions d'équité (entre étudiants de niveaux et d'implication différents), de l'influence exagérée des phénomènes de dynamique de groupe sur les appréciations ou de la difficulté de trouver des critères adaptés pour évaluer un résultat collectif.

Pourtant il y a des avantages à introduire une dimension d'évaluation. Vous pourrez, d'une part, mettre l'accent sur la dimension collective du résultat et la nécessaire contribution de tous. D'autre part, l'implication des étudiants dans l'évaluation les amène non seulement à une meilleure compréhension de l'évaluation mais également à une meilleure appropriation des contenus concernés et des facteurs d'efficacité du travail en groupe. Bien sûr cela suppose que vous preniez quelques précautions.

L'évaluation des travaux de groupe soulève quelques questions spécifiques par rapport aux évaluations individuelles, mais les principes de base restent les mêmes que pour toute forme d'évaluation des apprentissages (voir le chapitre 16 sur les méthodes d'évaluation), le plus important étant l'explicitation préalable des modalités et des règles du jeu. Pour ce qui touche à la question des critères d'évaluation, nous vous suggérons de porter une attention particulière à la distinction entre les apprentissages liés au contenu, soit le «produit», et ceux liés à l'expérience du travail en groupe, soit le «processus».

Il est, par ailleurs, très important de clarifier d'emblée le poids respectif des évaluations individuelles et collectives. A titre d'exemple, il est possible d'envisager une évaluation avec un examen final individuel qui compte pour 50% de la note, le reste de la note étant déterminé par le travail de groupe avec une répartition de 10% pour le processus de travail, 20% pour le résultat du travail (rapport ou autre production) et 20% pour la contribution individuelle. Celle-ci peut être évaluée, par exemple, en demandant à chaque membre du groupe de répartir un maximum de points (par exemple 100) entre les différents participants en fonction de la contribution estimée de chacun au résultat du groupe. Ceci peut être précisé par des éléments qualitatifs (par exemple, «quelle est la contribution principale de ce membre? Ce que j'aurais attendu en priorité?»). D'autres combinaisons sont possibles pour autant qu'elles soient cohérentes avec les objectifs d'apprentissage.

## CONCLUSION

De multiples recherches et expériences fondent l'intérêt de solliciter le groupe d'étudiants pour renforcer l'apprentissage, qu'il s'agisse d'impliquer les étudiants dans des enseignements en grands groupes (cours magistraux ou séminaires) ou dans des travaux en petits groupes (comme dans l'apprentissage par problèmes ou les projets). Dans ce chapitre, nous avons argumenté que le travail en groupe n'est pas pour autant une solution miracle (ou un couteau suisse de la pédagogie). Pour être efficace, cette approche pédagogique doit correspondre à des objectifs spécifiques qui ne seront atteints que si les conditions de base sont créées. En d'autres termes, l'anticipation est un facteur clé de réussite: le recours au groupe dans l'enseignement ne peut s'improviser. Nous avons suggéré qu'il convient non seulement de créer une culture de la participation notamment par la mise en place de règles du jeu, mais il faut aussi planifier les interventions des étudiants dans l'enseignement, préparer le cadre (par exemple, les questions éventuelles, les activités, les supports, les modalités de restitution) et la façon de permettre aux étudiants d'apprendre de cette activité (par exemple, préparer une façon structurante de mettre en commun les réponses).

Le manque d'implication des étudiants parfois observé n'est pas une fatalité et une bonne préparation associée à une réflexion sur les motivations permet le plus souvent de venir à bout des principaux obstacles. La prise en compte de ces repères devrait permettre à l'enseignant de multiplier les expériences positives, car un groupe d'étudiants qui fonctionne est source d'apprentissage et de satisfaction aussi bien pour l'enseignant que les étudiants.

### Pour l'enseignant

Vous aurez peut-être des réticences à procéder à une évaluation de groupe de même qu'à impliquer les membres des groupes dans l'évaluation. Les arguments tournent généralement autour des questions d'équité (entre étudiants de niveaux et d'implication différents), de l'influence exagérée des phénomènes de dynamique de groupe sur les appréciations ou de la difficulté de trouver des critères adaptés pour évaluer un résultat collectif.

Pourtant il y a des avantages à introduire une dimension d'évaluation. Vous pourriez, d'une part, mettre l'accent sur la dimension collective du résultat et la nécessaire contribution de tous. D'autre part, l'implication des étudiants dans l'évaluation les amène non seulement à une meilleure compréhension de l'évaluation mais également à une meilleure appropriation des contenus concernés et des facteurs d'efficacité du travail en groupe. Bien sûr cela suppose que vous preniez quelques précautions.

L'évaluation des travaux de groupe soulève quelques questions spécifiques par rapport aux évaluations individuelles, mais les principes de base restent les mêmes que pour toute forme d'évaluation des apprentissages (voir le chapitre 16 sur les méthodes d'évaluation), le plus important étant l'explicitation préalable des modalités et des règles du jeu. Pour ce qui touche à la question des critères d'évaluation, nous vous suggérons de porter une attention particulière à la distinction entre les apprentissages liés au contenu, soit le «produit», et ceux liés à l'expérience du travail en groupe, soit le «processus».

Il est, par ailleurs, très important de clarifier d'emblée le poids respectif des évaluations individuelles et collectives. A titre d'exemple, il est possible d'envisager une évaluation avec un examen final individuel qui compte pour 50% de la note, le reste de la note étant déterminé par le travail de groupe avec une répartition de 10% pour le processus de travail, 20% pour le résultat du travail (rapport ou autre production) et 20% pour la contribution individuelle. Celle-ci peut être évaluée, par exemple, en demandant à chaque membre du groupe de répartir un maximum de points (par exemple 100) entre les différents participants en fonction de la contribution estimée de chacun au résultat du groupe. Ceci peut être précisé par des éléments qualitatifs (par exemple, «quelle est la contribution principale de ce membre? Ce que j'aurais attendu en priorité?»). D'autres combinaisons sont possibles pour autant qu'elles soient cohérentes avec les objectifs d'apprentissage.