

Planification des moments d'analyse de cas...

Travail de fin d'études en didactique universitaire

Magali Muller
Bastien Walliser

Septembre 2009

Table des matières

Introduction	4
1. Présentation de la situation	5
1.1. Contexte	5
1.2. Méthodologie d'intervention en pédagogie curative clinique	6
1.3. Réactions et réflexions par rapport au dernier cours	9
1.4. Synthèse et projet	10
2. Apports théoriques	11
2.1. Consigne	11
2.2. Le groupe	12
2.3. Formes sociales de l'enseignement	14
2.3.1. La théorie du conflit socio-cognitif	14
2.3.2. Travail en groupe	16
2.3.3. L'apprentissage coopératif	17
2.3.4. Mise en commun	19
2.3.5. Le rôle de l'enseignant-e	20
2.3.6. Conclusion au chapitre	22
3. Dispositif d'enseignement et d'apprentissage	23
3.1. Introduction au dispositif proposé	23
3.1.1. Mise en lien des éléments théoriques avec le dispositif	23
3.1.2. Présentation du dispositif	24
3.1.3. Organisation du cours	25
3.2. Scénario pédagogique	27

3.3. Supports proposés	34
3.3.1. Dossier pédagogique	34
3.3.1.1. Présentation	34
3.3.1.2. Développement et bilan	34
3.3.1.3. Prise en charge	35
3.3.2. Consignes pour l'étape 1 : choix d'une problématique	36
3.3.2.1. Consignes de travail en sous-groupe (partie A)	36
3.3.2.2. Consignes de travail pour la préparation du <i>travail en commun</i> (B)	40
3.3.2.3. Consignes pour l'animation (partie B)	43
3.3.2.4. Consigne pour l'observation (partie B)	45
3.3.3. Moyens d'évaluation	46
3.3.3.1. Grille d'observation : Modalités de travail	47
3.3.3.2. Grille d'observation : Communication, interactions	48
3.3.3.3. Grille d'observation : Interventions dans un groupe	49
3.3.3.4. Guide des questions à poser en fin du <i>travail en commun</i>	50
Conclusion	52
Bibliographie	53
Annexe	54
Annexe I	54

Introduction

Ce travail de fin d'études a été l'occasion pour nous de nous pencher un peu plus sur la planification d'un cours que nous avons à donner le semestre à venir. Il nous a ainsi paru utile de s'intéresser plus particulièrement à la planification des *moments d'analyse de cas*. Ceux-ci font partie d'un cours donné par les assistant-e-s en pédagogie curative. Il est nécessaire de souligner le fait que le résultat de ce travail est un moyen parmi d'autres d'organiser ces moments de travail en groupe.

La première partie de ce travail présente le cours ainsi que son contexte. Les différents intérêts nous ayant menés à choisir ce sujet pour notre travail de fin d'étude sont également abordés. Par la suite, différents éléments théoriques sont présentés. Un accent particulier a été mis sur certaines formes sociales de l'enseignement. L'importance du groupe et la place des consignes dans l'enseignement sont également abordées.

Ces différents aspects sont finalement mis en lien avec l'outil proposé. Un scénario pédagogique et des supports de cours forment la dernière partie de ce travail. Un dossier pédagogique destiné à l'analyse de cas a été élaboré et des consignes de travail en groupe formulées. Des moyens d'évaluation du processus d'apprentissage sont par ailleurs proposés. Un dossier comprenant l'ensemble des supports nécessaires à l'organisation de chaque moment de travail en groupe a également été réalisé et sera présenté en annexe de ce travail.

Cet outil sera essayé lors du semestre d'automne 2009. Il apparaît d'emblée important de dire que son application formelle doit être adaptée aux circonstances du cours. Il sera ainsi intéressant de voir quelles sont les propositions faites qui peuvent se relever adéquates aux objectifs d'apprentissage de ce cours et quelles sont celles qui doivent être modifiées ou abandonnées.

1. Présentation de la situation

Cette première partie du travail de fin d'études a comme but de présenter le contexte dans lequel ce travail a été envisagé. Un aperçu général de la formation est présenté, une brève description d'un cours en particulier est donnée. S'en suivent quelques remarques qui ont guidé la mise en place d'un projet pour ce travail. Celui-là est finalement présenté.

1.1. Contexte

Ce travail de fin d'études en didactique universitaire s'intéresse au cours de *Méthodologie d'intervention en pédagogie curative clinique* proposé au cinquième semestre de la formation menant au Bachelor of Arts en pédagogie curative clinique et éducation spécialisée. Pour mieux situer le cours dans le contexte général de cette formation, il nous paraît important de donner quelques informations sur celle-ci et de la présenter en bref.

La formation menant au Bachelor of Arts en pédagogie curative clinique et éducation spécialisée, formation à 180 crédits ECTS, se déroule actuellement sur cinq semestres de cours et 33 semaines de stage final. La réussite des études n'est pas seulement attestée par un diplôme de Bachelor of Arts de la Faculté des Lettres, mais aussi par un diplôme de capacité professionnelle délivré par l'Institut de pédagogie curative et reconnu par la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg. Ce double diplôme s'explique par des facteurs liés au cadre dans lequel cette formation a été et est encore proposée.

Contrairement à d'autres programmes de Bachelor, une grande importance est en effet attribuée à la formation pratique des étudiant-e-s. Ils doivent ainsi effectuer un stage de neuf mois dans une institution orthopédagogique comme condition d'admission à la formation et terminent leur formation également par un stage de 33 semaines. Nous reviendrons ultérieurement sur quelques particularités de ce stage.

La fin des études de Bachelor est clôturée par un examen appelé actuellement examen pratique. La condition pour se présenter à cet examen pratique, est la réussite du stage final qui est évalué par le responsable de stage dans l'institution d'accueil, ceci à l'aide d'un outil d'évaluation proposée par l'Institut de Pédagogie Curative. Au cours de cet examen pratique

de 45 minutes, les étudiant-e-s présentent et défendent un projet pédagogique qu'ils ont mis en place au courant de leur stage final. Ce projet pédagogique leur permet de faire des liens entre la formation théorique suivie au courant de leurs études et la pratique éducative .

Le projet pédagogique étant à construire selon une méthodologie déterminée, un cours, en l'occurrence le cours de *Méthodologie d'intervention en pédagogie curative*, leur est proposé au 5^e semestre (voir ci-dessous).

Si la maîtrise de la méthodologie d'intervention est d'une part une condition pour la réussite de l'examen pratique et donc l'obtention du Bachelor, il s'agit surtout aussi de connaissances et compétences indispensables à l'exercice du métier de pédagogue curatif. La connaissance des différentes étapes nécessaires à la mise en place et l'évaluation de projets pédagogiques permet la construction d'une intervention à partir des difficultés rencontrées par les personnes, mais également à partir de leurs ressources et de leurs besoins. Les projets proposés contribuent ainsi à l'amélioration de leur qualité de vie et au développement de leur potentiel.

1.2. Méthodologie d'intervention en pédagogie curative clinique

Le cours de *Méthodologie d'intervention en pédagogie curative clinique* est actuellement proposé sous la forme d'un cours bloc au début du cinquième semestre (cf. annexe I). Il s'agit d'un cours semestriel à 28 heures de cours et équivalant à 3 ECTS.

Le cours s'articule autour de deux axes principaux. Le premier concerne la présentation des différentes étapes de la méthodologie sous forme de cours magistraux, le deuxième l'application de la méthodologie à un dossier pédagogique fictif (construit à partir de situations réelles). Ce deuxième axe se réalisait jusqu'à présent sous forme de travaux de groupe pendant lesquels des projets pédagogiques étaient élaborés.

La méthodologie prévoyant cinq étapes (voir fig.1), le cours est divisé en cinq parties à raison d'une partie par étape (nous ne comptons ici pas les parties : introduction au cours, présentation des différents projets pédagogiques et l'évaluation du cours, cf. annexe I). Pour chaque étape sont prévues deux heures de cours magistraux pendant lesquels les différentes considérations théoriques et méthodologiques sont présentées et deux à trois heures de

« travail en groupe ». Ceci permet aux étudiant-e-s de découvrir dans un premier temps les aspects théoriques liés aux différentes étapes, puis de les appliquer directement en travaillant sur des analyses de cas. Nous entrerons plus en détail sur ceci par la suite.

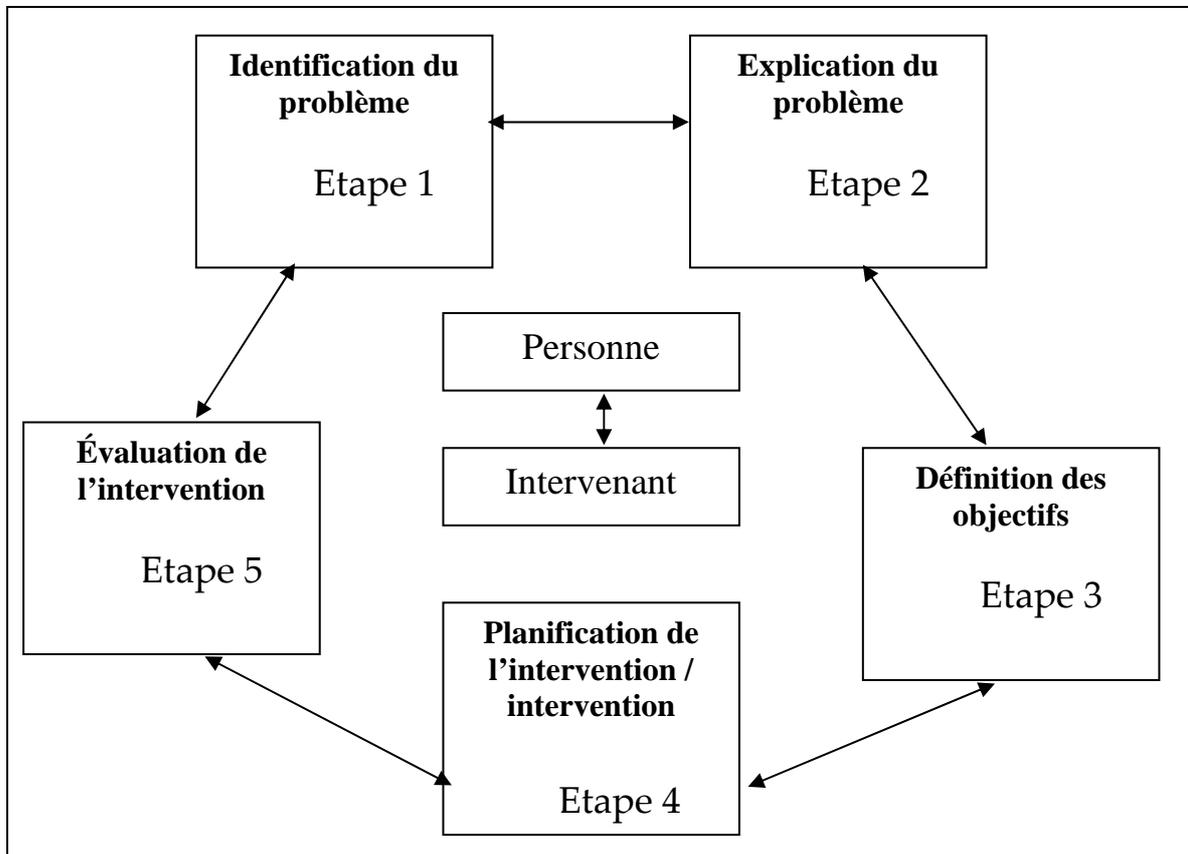


Figure 1 Etapes de la méthodologie d'intervention

Comme nous sommes trois assistant-e-s à donner ce cours ensemble, nous nous sommes répartis les cours magistraux entre nous, chacun de nous donne ainsi une à deux étapes. Pour les moments de travaux de groupe, nous avons divisé les étudiant-e-s en trois groupes et nous encadrons chacun un de ces trois groupes. Dans les trois groupes, les étudiant-e-s travaillent par sous-groupes de trois sur les analyses de cas.

Ces moments de travail en groupe étaient suivis au semestre d'automne 2008 par des moments de mise en commun où nous nous sommes tous retrouvés dans une même salle pour discuter des résultats des travaux de groupe.

Suite aux remarques des étudiant-e-s ayant participé au dernier cours et à nos propres expériences et réflexions, ce travail de fin d'études portera plus spécifiquement sur le deuxième axe : l'application de la méthodologie à un dossier pédagogique fictif.

1.3. Réactions et réflexions par rapport au dernier cours

Nous allons présenter d'une part les remarques des étudiant-e-s que nous avons eu lors de l'évaluation en classe du dernier cours (semestre d'automne 2008) et d'autre part aussi nos propres réflexions par rapport aux expériences vécues. Les remarques des étudiant-e-s sont issues de l'évaluation proposée par *le service d'évaluation* de l'Université de Fribourg et d'un bilan fait avec les étudiants, nos réflexions sont le fruit de séances de discussions ayant suivi la présentation du cours en automne 2008.

Concernant l'organisation du cours¹, les étudiant-e-s ont reporté que des journées entières de cours étaient trop intenses. Ils recevaient ainsi trop d'informations en une journée et n'avaient pas le temps de l'intégrer.

Nous essayerons de tenir compte de cette remarque en proposant le cours sous forme de demi-journées. Ceci sera entièrement le cas à partir du semestre de printemps 2010, mais pour des raisons d'organisation que moyennement au semestre d'automne 2009.

Le cinquième semestre ayant été très chargé l'année dernière (plusieurs cours en même temps, examens, travail de Bachelor à rendre, début du stage final), les étudiant-e-s ont aussi relevé le fait qu'ils avaient eu du mal à trouver des moments pendant lesquels ils pouvaient travailler en groupe en dehors du cours.

Le cinquième semestre ayant été allégé en redistribuant certains cours au quatrième semestre, le cours de méthodologie ayant été de plus avancé aux deux semaines précédant la reprise des autres cours, les étudiant-e-s devraient avoir plus de temps pour le travail en groupe en dehors des cours. A partir du semestre de printemps 2010, il sera dispensé au

¹ Au semestre d'automne 2008, le cours était dispensé sous forme de sept journées entières de cours.

quatrième semestre. Les étudiant-e-s auront alors deux semaines entre chaque cours. Ceci devrait leur permettre de s'organiser pour travailler ensemble en dehors des heures de cours.

Les étudiant-e-s regrettaient aussi de ne pas avoir eu assez de retours par rapport aux travaux sur les analyses de cas réalisés en groupe. Nous en étions aussi conscients, mais cela était dû à un manque de temps. Comme nous nous réunissions à la fin des moments de travaux de groupe tous ensemble dans une même salle et que le temps était compté, seulement trois projets pédagogiques pouvaient être présentés et discutés à chaque fois. Les autres sous-groupes devaient s'autoévaluer à partir de la discussion autour des trois projets évalués ensemble.

Nous avons décidé de ne plus nous retrouver tous ensemble à la fin de chaque cours, mais de rester dans les différents groupes. Ainsi nous aurons plus de temps pour discuter des travaux des différents sous-groupes et pourront donner des retours à plus de sous-groupes. Ces moments de discussion seront aussi complètement réaménagés afin de donner des rôles plus actifs et plus responsables aux étudiant-e-s. En donnant des consignes plus précises à la fois pour le travail en sous-groupes, mais aussi pour la préparation de ces moments de discussion, les étudiant-e-s seront mieux préparés à évaluer eux-mêmes leurs travaux. L'explicitation des objectifs du cours devrait aussi les aider à être plus autonomes dans l'élaboration de leurs projets et dans ces moments de discussion. La distribution de consignes plus précises devrait aussi leur permettre de mieux comprendre la pertinence de chaque étape et le travail qu'on leur demande de faire.

Afin de leur permettre de découvrir tout de même les projets élaborés par les autres groupes, un moment de présentation des projets finaux a été prévu au dernier cours.

Lors de nos discussions, le besoin de réorganiser les moments de travail sur les analyses de cas est donc apparu comme important. Pour ce travail de fin d'études, nous allons donc nous pencher sur l'organisation et la clarification des consignes du travail en sous-groupe et sur le réaménagement des moments de mise en commun, de discussion et de retours (appelés *travail en commun* dans la suite du travail). Comme nous allons le revoir plus tard dans ce travail, ce deuxième volet correspond aussi à notre désir de créer un espace de discussion, d'échange entre eux et ainsi de mieux les préparer à leur pratique professionnelle future.

1.4. Synthèse et projet

Afin de répondre à ces besoins et objectifs, différents éléments théoriques seront amenés puis mis en lien afin de proposer un scénario pédagogique et les supports nécessaires à leur réalisation pour les différentes étapes.

Le sujet de ce travail de fin d'études sera la proposition d'un outil permettant l'animation des moments de travail en sous-groupe lors de la présentation du cours *méthodologie d'intervention en pédagogie curative clinique*. La structure du cours et les éléments théoriques présentés restent ainsi inchangés. Certains changements sont tout de même envisagés mais ceux-ci concernent surtout la place du cours dans le plan-horaire des études proposées par l'Institut de Pédagogie curative. L'outil qui sera proposé par la suite sera fait en vue de la tenue du cours en septembre 2009 (cours blocs au début du 5^{ème} semestre d'étude) mais également en vue de 2010 (cours bi-hebdomadaires au 4^{ème} semestre d'étude).

Le cours *méthodologie d'intervention en pédagogie curative clinique* présentant une structure dans laquelle cinq séances de travail en sous-groupe sont prévues, l'outil proposé sera développé plus particulièrement en rapport à l'une de ces séances. La transposition de celui-ci aux autres séances de travail en sous-groupe est cependant prévue et sera proposée en annexe.

Chaque séance correspondant à l'une des cinq étapes de la méthodologie proposée, celles-ci sont ici très brièvement rappelées : la première est celle de la sélection de la problématique. La deuxième comprend la génération d'hypothèses explicatives. Dans un troisième temps, il est demandé de poser des objectifs pour la personne concernée par l'intervention. S'en suit une phase de planification de l'intervention et la proposition des moyens d'évaluation. Pour chaque étape, il est demandé d'explicitier un grand nombre de paramètres particuliers permettant d'étayer et de justifier les choix ou l'avancement du projet. Ces différents paramètres sont relatifs à la situation de la personne avec qui les étudiant-e-s travaillent et à l'institution dans laquelle ils effectuent leur pratique. La séance de travail choisie pour ce travail est celle du *choix de la problématique*.

2. Apports théoriques

Le but de cette partie est de mettre en évidence quelques notions qui seront reprises par la suite dans la planification de la séquence d'enseignement.

2.1. Consigne

L'importance de donner des consignes de travail claires et compréhensibles n'est plus à démontrer. Si beaucoup de livres dédiés à la didactique en parlent, nous avons tous aussi fait l'expérience de la nécessité d'avoir des consignes précises pour nous rendre compte de l'objectif de l'activité et de la nature du résultat attendu. Avant de montrer quelques avantages d'une bonne consigne, une définition de ce terme sera donnée.

Pour Monnard et Rouiller (2004), une consigne correspond à : « Un énoncé de type injonctif, qui demande à l'élève de procéder à une ou à des opération(s) précise(s) pour aboutir à un résultat souhaité (...) ». En d'autres mots, donner une consigne consiste à préciser explicitement à l'élève ce qu'il doit faire et ce à quoi on s'attend de lui en termes de résultats.

Voici quelques astuces pour préparer des bonnes consignes (Monnard & Rouiller, 2004):

- Décrire précisément la procédure à suivre pour que l'apprenant puisse se la représenter;
- Spécifier les attentes de l'enseignant par rapport à la nature des résultats ;
- Utiliser des termes positifs et précis ;
- Se représenter la difficulté du travail pour éventuellement proposer des facilitateurs.

La consigne devrait permettre à l'apprenant de comprendre l'intention de l'enseignant ayant donné la consigne, de se représenter la nature du travail à réaliser et de comprendre le sens du travail demandé dans le contexte général du cours.

2.2. Le groupe

Avant de parler de certaines formes sociales de l'enseignement, il nous paraît essentiel de définir d'abord la notion de groupe et de présenter quelques-unes des caractéristiques permettant de mieux décrire certaines formes de groupe.

Si la notion de groupe est utilisée dans une large variété de contextes, il en existe aussi tout un éventail de définitions. Nous avons retenu ici celle de Gruère (1991), pour qui le groupe : « Existe à partir du moment où plusieurs individus réalisent mieux ensemble plutôt que séparément ce qu'ils désirent ou ce qu'ils doivent faire ».

Cette définition met l'accent sur la fonction du groupe : l'existence du groupe est motivée par les avantages que représente le groupe pour réaliser certaines activités ou besoins. Le groupe permet en l'occurrence de répondre à des besoins ou de faire des choses que la personne à elle seule ne pourrait faire ou arriverait à faire moins bien (voir aussi chapitres sur le conflit cognitif et l'apprentissage coopératif). Dans l'enseignement, le groupe est ainsi utilisé pour réaliser des apprentissages, des activités dont l'efficacité est nettement augmentée par les interactions sociales entre les membres du groupe.

Si pour Gruère, le critère de productivité est donc primordial pour la formation et le maintien du groupe, d'autres auteurs insistent d'avantage sur la communication au sein du groupe (Bales), les affinités entre les membres (Moreno), l'interdépendance entre les membres (Lewin) ou encore la satisfaction apportée aux membres (Cattell, tous cités par Anzieu & Martin, 1973).

Voici quelques caractéristiques de groupes :

La taille : la taille d'un groupe peut varier de deux personnes jusqu'à un nombre très important d'individus. En classe, elle est à déterminer selon la nature de la tâche et les compétences sociales des apprenants.

Durée de vie : la durée de vie d'un groupe peut varier de quelques minutes, p.ex. pour répondre ensemble à une question pas trop complexe, à plusieurs années (classe, groupe

d'amis, famille, etc.). La durée de vie dépend de plusieurs facteurs, dont notamment la fonction du groupe. Pour des travaux de groupe en classe, il paraît important de bien définir la durée de vie des groupes dans lesquels travaillent les apprenants. Rester un certain temps dans un même groupe permet aux apprenants d'avoir confiance dans le groupe et dans ses membres, de déterminer des normes, de construire une certaine cohésion de groupe. Changer régulièrement la constitution des groupes, leur permet d'apprendre à s'adapter à de nouveaux groupes, à collaborer avec d'autres personnes.

Un autre facteur important dans les travaux de groupe concerne la **composition des groupes** : comment les apprenants sont répartis dans les différents groupes. Une première distinction peut ainsi être faite selon que les apprenants choisissent eux-mêmes leurs groupes ou selon que la composition des groupes est décidée par l'enseignant. Laisser le choix aux apprenants a l'avantage qu'ils peuvent se réunir selon leurs préférences et intérêts. Si cela peut être motivant pour certains, cela a cependant le désavantage que certains apprenants risquent d'être mis à l'écart.

Pour éviter cela, l'enseignant peut regrouper les apprenants en fonction de leur proximité géographique dans la classe, méthode qui a l'avantage d'être plus rapide que d'autres. Il peut aussi décider de les regrouper en fonction de la nature de la tâche, selon leurs compétences (groupes homogènes ou hétérogènes), selon d'autres critères ou au hasard.

Formation du groupe : si parfois pour des travaux de groupe, les apprenants ont le droit de se regrouper avec les collègues avec lesquels ils préfèrent travailler en groupe, ils ne choisissent en principe pas les collègues avec lesquels ils se retrouvent pendant des mois, voire des années dans une même classe. La classe n'est donc pas une unité sociale de personnes qui se sont choisies mutuellement, mais un regroupement imposé. Pour qu'elle puisse devenir un groupe d'apprentissage et pour profiter ainsi des avantages du groupe, les apprenants doivent avoir, en situation de classe, l'occasion de mieux se connaître mutuellement, d'interagir et de communiquer avec tous les autres apprenants, de construire ensemble les règles et normes de fonctionnement du groupe, de s'identifier au groupe et à des buts communs (Anzieu & Martin, 1973 ; Bönsch, 2002).

Pourtant ces conditions ne sont pas toujours remplies en classe et surtout pas quand la méthode d'enseignement privilégiée est l'enseignement magistral. Afin de pouvoir profiter des avantages de groupe, il faut donner la possibilité à la classe de devenir un groupe. Le

groupe peut alors non seulement combler des besoins d'appartenance à un groupe, des besoins identitaires et relationnels, mais procurer un terrain propice pour développer et acquérir des savoirs, savoir-dire, savoir-faire et savoir-être dans différents domaines.

2.3. Formes sociales de l'enseignement

Les formes d'enseignement choisies par un enseignant dépendent bien évidemment de la nature des sujets et des objectifs poursuivis, mais aussi et surtout de sa conception de l'apprentissage. Un enseignant qui se situe plutôt dans un paradigme d'enseignement transmissif choisira davantage l'enseignement magistral, se situera dans un rôle de transmetteur de savoirs à des apprenants considérés passifs, récepteurs de l'information transmise. Dans un paradigme d'apprentissage au contraire, les élèves sont considérés comme des acteurs, construisant eux-mêmes leurs connaissances et développant leurs compétences.

L'enseignant se voit alors confié un rôle de guide dans l'apprentissage, de médiateur, d'expert, d'animateur. Selon l'activité en cours, ses fonctions et tâches varieront pour faciliter l'apprentissage de ses élèves ou étudiants.

Avant de nous intéresser de plus près à certaines formes d'enseignement, nous aimerions ouvrir une parenthèse sur la théorie du conflit socio-cognitif, théorie qui nous permettra de mieux comprendre l'efficacité de certaines formes sociales de l'enseignement, mais aussi les conditions pour que ces formes soient efficaces. Comme nous allons le voir, cette théorie, comme d'ailleurs aussi les méthodes d'enseignement présentées ci-dessous sont ancrées dans le paradigme de l'apprentissage.

2.3.1. La théorie du conflit socio-cognitif

Basée sur le postulat piagétien selon lequel le contact avec des informations incompatibles perturbe nos structures cognitives et amène le sujet à vouloir rétablir cet équilibre par l'élaboration de nouvelles structures compatibles avec les nouvelles informations, la théorie du conflit socio-cognitif estime que cette restructuration cognitive peut être accrue par l'inscription du conflit (cognitif) dans une interaction sociale (Bourgeois & Nizet, 1997). Si le conflit cognitif est intraindividuel, le conflit socio-cognitif est par définition interindividuel et implique au moins deux personnes. Dans le conflit socio-cognitif « les deux systèmes de

réponse sont non seulement logiquement incompatibles mais aussi socialement hétérogènes » (Bourgeois & Nizet, 1997, p. 159). Ce double conflit aurait par conséquent plus de chance de susciter une accommodation des structures cognitives en question que le simple conflit cognitif.

Carugati et Mugny (1991, cités par Bourgeois & Nizet, 1997) proposent trois pistes pour expliquer l'efficacité du conflit socio-cognitif : l'interaction sociale favoriserait la prise de conscience d'autres réponses possibles et ainsi la décentration par rapport au propre point de vue ; grâce à l'interaction le sujet aurait aussi accès à plus d'informations ce qui lui faciliterait l'élaboration d'une nouvelle structure ; l'enjeu social du conflit socio-cognitif engagerait le sujet à établir ou à rétablir la relation sociale avec l'autre et ainsi la recherche d'une solution. Si l'interaction sociale constitue une situation susceptible de favoriser la résolution de tâches complexes, elle ne signifie un avantage que si le conflit socio-cognitif est aussi suivi par une régulation constructive de ce conflit. Un certain nombre de facteurs interviennent cependant dans ce processus, dont la symétrie de la relation, l'intensité de l'interaction, les compétences sociales et le climat socio-affectif.

Les interactions entre pairs, se caractérisant à priori par une grande symétrie, seraient ainsi à priori plus susceptibles d'offrir un cadre propice au conflit socio-cognitif que par exemple des interactions entre un étudiant et un enseignant, entre un adulte et un enfant. Ceci peut donc remettre en question l'enseignement magistral où les interactions entre les élèves sont plutôt limitées et les conditions pas forcément favorables à l'émergence de conflits socio-cognitifs.

L'intensité des interactions verbales, le nombre de désaccords ainsi que le nombre d'arguments utilisés pour régler ces désaccords auraient, indépendamment de la symétrie de la relation également un impact positif sur l'émergence de conflits socio-cognitifs. Afin d'interagir et communiquer adéquatement, l'apprenant-e doit aussi pouvoir mobiliser un certain nombre de compétences sociales, notamment pour savoir gérer le conflit (Bourgeois & Nizet, 1997).

Il paraît donc que sous les bonnes conditions, l'interaction sociale constitue un avantage certain pour résoudre des tâches d'apprentissage complexes. Cette interaction sociale doit cependant permettre l'émergence d'un conflit socio-cognitif qui devra être suivi par une régulation cognitive et constructive (pas uniquement sociale !).

2.3.2. Travail en groupe

Proposer aux élèves ou aux étudiant-e-s de travailler en groupe, donc entre pairs est leur proposer des situations propices au conflit socio-cognitif. C'est surtout aussi leur procurer des occasions d'être des apprenant-e-s actif-ve-s, de participer activement au cours et de construire de nouvelles compétences et savoirs en collaboration avec leurs collègues de classe. Le travail en groupe en soi n'est cependant ni synonyme de collaboration, ni de coopération entre les apprenant-e-s. Comme nous le verrons plus loin, un certain nombre de conditions doivent être remplies à cet effet.

En classe, moments de travail en groupe et moments d'enseignement ex cathedra peuvent alterner. Comme il n'est pas forcément évident pour les étudiants de passer d'une situation passive telle qu'une leçon magistrale à une situation active et responsabilisée, ce passage peut nécessiter une transition bien aménagée. Bien éclairer l'objectif du travail et l'importance de l'apprentissage du travail en groupe (pour l'avenir professionnel par exemple) peut aider à motiver les apprenant-e-s et à contrecarrer leurs réticences. Un sujet et des objectifs qui se prêtent bien au travail en groupe sont bien sûr une condition préalable indispensable. Le travail en groupe doit se justifier par rapport à la nature de la tâche à réaliser et de sa difficulté.

Sont ainsi en principe indiquées des tâches complexes qu'un apprenant à lui seul ne saurait résoudre, des tâches qui nécessitent la confrontation de plusieurs points de vue. Comme il existe toutefois différentes formes de travail en groupe, il existe aussi différentes indications. S'il est souvent primordial que la tâche et le matériel requièrent la participation de tous les apprenants, il faut aussi que le fonctionnement de groupe implique chaque participant dans la tâche et qu'un climat propice à l'échange entre tous les apprenants soit instauré.

Le travail en groupe confère donc sans doute un rôle plus actif et plus de responsabilités aux apprenant-e-s. Il remet cependant aussi en question le rôle de l'enseignant transmetteur de savoir et au centre de toute activité. Le travail en groupe confère donc à l'enseignant un rôle moins actif (ou plutôt moins au premier plan) pendant l'activité même. Il demande tout de même un investissement certain de la part de l'enseignant. Ainsi, le travail en groupe se doit d'être soigneusement réfléchi et préparé en fonction des objectifs poursuivis, des compétences cognitives et sociales des apprenant-e-s, du résultat attendu, de la dynamique de groupe, des

moyens à disposition. Les consignes de travail, la formation des groupes, la disposition de la classe, l'exploitation des résultats et l'évaluation du travail en groupe ne sont que certains des points à observer (Boulais & Métayer, 1997).

2.3.3. L'apprentissage coopératif

Nous allons présenter dans ce sous-chapitre une forme de travail en groupe parmi d'autres, en l'occurrence l'apprentissage coopératif. Comme dans nos recherches bibliographiques et lectures nous avons plusieurs fois rencontré des confusions entre apprentissage coopératif et collaboratif, des définitions très différentes d'un ouvrage à l'autre, voire des auteurs utilisant ces deux termes à titre de synonymes, nous avons décidé de commencer ce sous-chapitre par la clarification de ces deux termes. En nous appuyant sur le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) et sur un texte de Rodet (2002), nous retiendrons donc les différences suivantes. Dans les deux cas il s'agit de formes de travail en groupe. Dans l'apprentissage collaboratif, tous les apprenant-e-s sont impliqués « en complémentarité et en synergie » dans un même processus commun, alors que dans l'apprentissage coopératif le travail est divisé en sous-tâches réalisées individuellement ou par des petits groupes d'apprenant-e-s. Les deux formes de travail en groupe visent la réalisation d'une tâche commune : en situation de collaboration, les apprenant-e-s la réalisent ensemble, alors qu'en situation de coopération, différentes parties de la tâche peuvent être réalisées par différents sous-groupes ou personnes.

L'apprentissage coopératif vise à atteindre des buts d'apprentissage communs par le travail en petits groupes d'apprenants. Les activités d'apprentissage coopératif sont en principe organisées en sorte que tous les apprenants doivent s'engager dans la réalisation de la tâche. La coopération est ainsi une condition pour la réussite de l'activité et l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Les apprenants sont liés aux autres membres du groupe dont ils dépendent pour pouvoir réussir individuellement et en groupe. Le terme utilisé pour désigner ces liens réciproques entre les membres d'un même groupe est celui d'interdépendance positive.

Dans un groupe de travail coopératif, tous les membres sont donc impliqués dans le travail, il y a partage des responsabilités, de la productivité, de la réussite mais aussi de la non-réussite. Les membres se perçoivent comme membres d'un même groupe, liés entre eux et essayant

ensemble d'atteindre des objectifs communs. La tâche est amenée de telle sorte que chacun des apprenants ne peut atteindre son but que si tous les autres atteignent aussi le leur (interdépendance positive des buts).

Au niveau de l'organisation, l'interdépendance peut être liée à différents facteurs : résultats, moyens, relations interpersonnelles, identité, simulation (Monnard & Rouiller, 1997). Au niveau des résultats, l'interdépendance peut par exemple être liée aux objectifs : le groupe a un objectif commun qu'il doit réaliser ensemble. Un autre exemple d'interdépendance liée aux résultats est celle liée aux récompenses : les membres du groupe ont droit à la même note, aux mêmes félicitations, etc. En ce qui concerne les moyens, l'interdépendance peut être créée par le partage des mêmes ressources, tous les apprenants devant par exemple travailler sur un même document. Lorsque les membres du groupe ont chacun à réaliser une partie du travail et qu'ils ont besoin de la réalisation de tout un chacun pour effectuer la tâche commune, on parle d'interdépendance liée à la tâche. L'interdépendance liée aux rôles enfin désigne un partage de différents rôles entre les membres du groupe, chaque membre devant remplir son rôle pour que le groupe atteigne son objectif.

L'apprentissage coopératif n'est pas indiqué pour n'importe quelle tâche. Cohen (1994, citée par Bourgeois & Nizet, 1997) estime que seules les tâches d'apprentissage complexes, sollicitant des opérations cognitives plus complexes et requérant un échange de ressources entre les membres d'un groupe permettent une interaction coopérative efficace.

La structuration de l'activité a aussi un rôle à jouer dans l'efficacité de l'apprentissage. Ainsi, les dispositifs suscitant un maximum d'échanges entre les apprenants et favorisant donc l'émergence de conflits socio-cognitifs montrent les meilleurs résultats.

De la part des apprenants, l'apprentissage coopératif demande comme prérequis de pouvoir coopérer et donc un certain nombre de compétences sociales mobilisables en situation de travail en groupe. Outre l'apprentissage de nouvelles structures cognitives et de rééquilibrage de vieilles structures cognitives, l'apprentissage coopératif permet par contre aussi de développer ces compétences sociales nécessaires pour une coopération efficace. Des activités d'entraînement préalables et/ou des activités de régulation de la dynamique de groupe permettent autant une acquisition facilitée des compétences nécessaires à la coopération que consécutivement un meilleur apprentissage coopératif.

Pour favoriser les interactions entre les apprenant-e-s (et l'émergence de conflits socio-cognitifs), l'enseignant- e doit veiller à ne pas donner trop vite son point de vue, une réponse définitive. S'il est sollicité par les apprenant-e-s, il essaiera de renvoyer la question à eux, de donner éventuellement des indications, de poser des questions, de les pousser à élaborer leur propre réponse. Le but étant que les apprenant-e-s puissent réaliser la tâche sans aide directe et immédiate de l'enseignant.

Slavin (1983, cité par Legendre, 2005) propose trois formules d'évaluation différentes pour stimuler le travail en groupe dans l'apprentissage coopératif :

- 1) Évaluation du groupe par l'évaluation des performances individuelles des différents membres
- 2) Évaluation du groupe par l'évaluation de la production finale de l'équipe
- 3) Évaluation individuelle de tous les membres par le biais d'un test après la production finale du travail en groupe.

La première formule serait la plus efficace pour stimuler l'apprentissage des apprenant-e-s. Si ces trois formules présentant à priori des possibilités de stimulation du travail coopératif, elles montrent aussi des possibilités d'évaluation du travail en groupe.

L'apprentissage coopératif désigne donc des dispositifs d'apprentissage dédiés à des travaux à réaliser en groupe d'apprenants et organisés de telle sorte que chaque apprenant-e participe à la tâche collective.

2.3.4. Mise en commun

La mise en commun est une autre forme d'enseignement permettant d'impliquer activement les apprenant-e-s en classe. Elle peut servir à mettre en commun des opinions, des avis, des résultats d'un travail réalisé en individuel ou en groupe, mais aussi à élaborer ensemble une solution commune en confrontant les idées et avis des différents apprenants. La mise en commun de résultats d'un travail peut autant porter sur des productions convergentes avec de courtes ou longues réponses que sur des travaux de type divergent. Le déroulement et les

règles pour la mise en commun sont à adapter au type de production et aux compétences des apprenant-e-s. Pour des productions de type divergeant et à condition d'avoir fixé les règles de jeu au début de la séance, la démarche d'évaluation peut être élaboré par les apprenant-e-s lorsque ceux ou celles-ci sont expérimenté-e-s. Une telle mise en commun prendra souvent plus de temps qu'une mise en commun de résultats convergents où un feedback est donné par l'enseignant.

Si le but de la mise en commun est l'élaboration d'une solution commune, la mise en commun ne porte plus sur des résultats, mais sur le travail lui-même. Il y a mise en commun dans le sens d'une mise en commun des ressources des différents apprenants, permettant de tirer profit des apports de chacun, mais aussi de la force du groupe afin de construire une solution commune. Selon le type de résultat recherché et les compétences des apprenant-e-s, l'enseignant-e essaiera d'intervenir le moins que possible sur le contenu de cette mise en commun pour favoriser les interactions entre les apprenant-e-s. Il pourra dans certains cas pourtant veiller à assurer un cadre propice à l'échange entre les apprenants en intervenant sur le déroulement de la mise en commun. Pour donner encore plus la parole aux apprenant-e-s, le rôle d'animation peut être distribué à un d'entre eux.

Indépendamment des objectifs de la mise en commun, il est indispensable d'évaluer la nécessité de la mise en commun et d'en définir le but. Pour que ces objectifs puissent être atteints, il est important d'en informer les apprenants et de prévoir suffisamment de temps afin de pouvoir recueillir les résultats et opinions, de pouvoir les évaluer ensemble, de construire une solution ensemble, d'aller jusqu'au bout du processus.

La mise en commun peut suivre d'autres formes sociales de l'enseignement, des moments de travail en individuel ou constituer l'activité même.

2.3.5. Le rôle de l'enseignant-e

Différentes allusions au rôle des enseignant-e-s dans les différentes formes d'enseignement présentées ont déjà été faites. Si la fonction de l'enseignant-e change bien évidemment selon la forme d'enseignement en question, un certain nombre de similitudes peuvent tout de même être relevées. Celles-ci sont étroitement liées au paradigme revendiqué par l'enseignant-e.

Ainsi dans un paradigme d'apprentissage, l'apprenant est considéré construire lui-même ses connaissances. Le rôle de l'enseignant est dès lors celui d'aménager des situations propices à l'apprentissage, des situations d'interaction entre les apprenant-e-s, mais aussi des situations pendant lesquels l'apprenant-e travaille en individuel, par exemple sur des situations-problème.

La théorie du conflit socio-cognitif, mais aussi les recherches sur l'apprentissage coopératif montrent en effet que l'interaction sociale entre pairs à priori plus que l'interaction enseignant-e – apprenant-e crée un contexte favorable pour l'émergence de conflits socio-cognitifs, voire la construction de nouvelles structures cognitives.

La volonté d'encourager les interactions entre les apprenant-e-s peut être retrouvée dans d'autres formes d'enseignement. Gage et Berliner (1996) expliquent par exemple le rôle de l'enseignant dans la discussion en classe : l'enseignant introduit la discussion pour ensuite laisser la parole aux apprenants et éventuellement animer le débat. Il écoute activement ce que les apprenants ont à dire, fait des observations, prend des notes et relance le débat s'il le faut. Si les apprenants l'interpellent en tant qu'expert, il n'y répond pas tout de suite, mais remet la question entre leurs mains pour qu'ils trouvent eux-mêmes la solution. Il responsabilise ainsi les apprenants qui doivent eux-mêmes délimiter et organiser la discussion, vérifier des affirmations, avancer ensemble vers le résultat attendu de la discussion.

Les mêmes principes inspirent aussi le rôle de l'enseignant-e dans les travaux en groupe de manière générale chez Boulais et Métayer (1997) : si l'enseignant propose et explique la tâche aux apprenants, il se retire après pour observer et écouter le fonctionnement et l'avancement des différents groupes. Il vérifie ainsi si les consignes ont été bien comprises, si le travail avance comme attendu et si tous les apprenants s'investissent dans le groupe. Aux questions qui lui sont posées, il n'y répond pas immédiatement, mais les renvoie dans un premier temps au groupe. Il agit ainsi pour cautionner les connaissances construites par le groupe, redonner confiance aux apprenants, susciter leur propre réflexion et recherche de solution et aussi pour éviter de tomber dans un schéma où les apprenants sont insécurisés et demandent une validation incessante de leur travail pour avancer. Si le groupe est en difficulté, l'enseignant peut aiguïser leur réflexion en posant des questions supplémentaires, en donnant des petits conseils.

Barrows propose quatre fonctions principales du tuteur dans l'apprentissage par problèmes (Kaufman, 1995, cité par Smidts, Braibant, Wouters & de Theux, 2003) :

- **Conduire** : Le tuteur s'assure que les apprenant-e-s passent par toutes les étapes nécessaires pour pouvoir arriver à la solution ;
- **Questionner** : Plutôt que de donner des réponses, le tuteur pose des questions aux apprenant-e-s, pour vérifier la compréhension des apprenant-e-s, pour clarifier et résumer le travail effectué, pour les pousser à aller plus loin, pour leur montrer d'autres pistes de réflexion ;
- **Faciliter** : Il facilite le travail en groupe en créant un climat de travail positif, en montrant différents points de vue, en posant des questions, en donnant des feedbacks ;
- **Diagnostiquer** : Le tuteur observe le groupe afin de constater d'éventuelles difficultés dans le fonctionnement du groupe, la compréhension de la tâche, l'avancement du travail. C'est cette phase d'observation qui lui permet d'intervenir au besoin dans le processus de travail.

Si ces quatre fonctions ont été définies à propos du rôle du tuteur en apprentissage par problèmes (problem-based-learning), elles permettent aussi de résumer les fonctions de l'enseignant-e dans les autres formes d'enseignement présentées ci-dessus et situées dans le paradigme socio-constructif. Si certes selon la forme choisie, certaines particularités existent, les fonctions principales de l'enseignant-e se ressemblent tout de même fortement. Ceci n'est d'ailleurs guère étonnant, si les formes sont toutes basées sur des conceptions de l'apprentissage proches ou similaires.

2.3.6. Conclusion au chapitre

Le but de cette partie théorique a été celui d'éclaircir certains concepts théoriques qui nous ont aiguillé dans la conception du scénario pédagogique. Comme le but principal de ce travail reste néanmoins cette conception, nous avons dû faire des choix au niveau des concepts présentés. Nous sommes donc conscients que cette partie théorique n'est en aucun cas exhaustive, ni au niveau de la quantité des concepts présentés, ni au niveau de l'approfondissement de leur présentation. Elle nous a néanmoins permis de découvrir davantage certains concepts didactiques, d'attiser notre curiosité et surtout d'appuyer la construction du scénario sur des apports théoriques.

3. Dispositif d'enseignement et d'apprentissage

Cette troisième partie de ce travail de fin d'études consiste en la construction d'un outil de travail permettant l'animation des séances de travail en groupe du cours *méthodologie d'intervention en pédagogie curative clinique*. Cette construction est faite en rapport à la première étape de cette méthodologie. Trois périodes de 45 minutes sont prévues à cet effet. Dans un premier temps, les différents éléments théoriques présentés précédemment seront repris puis mis en lien avec le dispositif d'apprentissage proposé. Un scénario pédagogique sera alors développé et des supports présentés.

3.1. Introduction au dispositif proposé

À l'aide des éléments théoriques apportés, il est possible de mettre en évidence différents aspects pouvant nous être utile dans la mise en place d'un dispositif d'apprentissage.

3.1.1. Mise en lien des éléments théoriques avec le dispositif

Les travaux de groupe permettent non seulement la confrontation des idées mais également la mise en commun de ressources. Il apparaît cependant important de donner du temps à ces membres pour s'organiser et trouver leurs repères. L'apprentissage de la collaboration et de la coopération peut cependant également être favorisé par des changements de groupe réguliers. Cette composition et décomposition des groupes peut être imposée ou non.

Dans notre cas et pour des raisons pédagogiques et pratiques, la composition des trois grands groupes est faite de manière arbitraire et peut donc constituer un changement imposé. La formation des sous-groupes semblerait donc assez logiquement devoir se faire plus librement et cela afin de favoriser l'organisation du travail qui leur est demandé. Il est cependant important de noter que la formation de certains sous-groupes sera pour certains imposée par la formation des autres sous-groupes. L'occasion d'exercer des compétences de collaboration et de coopération est ainsi proposée. Cela est cohérent avec les compétences nécessaires à la mise en place d'un projet pédagogique lors du stage final.

Il sera proposé aux étudiant-e-s plusieurs formes d'apprentissage : tout d'abord, il leur sera demandé de coopérer au sein d'un groupe de trois personnes. Par la suite une mise en commun des différents travaux de groupe sera nécessaire.

Afin de permettre aux étudiant-e-s de bien comprendre ce qui leur est demandé et la nature de la tâche, ces différentes étapes seront explicitées. L'importance de pouvoir donner des consignes claires pour la réalisation du travail apparaît ainsi comme primordiale. Celles-ci seront donc formulées le plus clairement possible.

La clarification des objectifs du travail demandé et leur mise en lien avec la suite de leur formation ou leur futur travail constituent des éléments importants pour la signification et l'implication des étudiant-e-s dans la réalisation du travail en groupe. Ceux-ci seront donc également formulés préalablement.

L'objectif de ce travail de fin d'études est donc de préparer le plus complètement possible ce moment de travail de groupe. Cette préparation constitue une grande part du rôle de l'enseignant-e. Son activité lors de la réalisation des travaux est cependant aussi nécessaire. Celle-ci sera décrite dans le scénario proposé. L'évaluation des apprentissages réalisés constitue également un aspect à prévoir. Les apprentissages individuels seront évalués par un travail personnel à rendre à la fin du semestre. La production des travaux de groupes sera évaluée de manière continue par des feedbacks des enseignant-e-s, des outils d'évaluations seront également proposés aux étudiant-e-s afin d'évaluer le déroulement de la séance de travail en groupe et un moment prévu à cet effet.

3.1.2. Présentation du dispositif

Un scénario pédagogique sera donc développé pour l'étape 1 du cours *méthodologie d'intervention en pédagogie curative clinique*. Des supports à ce scénario seront également proposés. Le scénario comprend trois parties distinctes.

Dans la partie A, il sera demandé aux étudiant-e-s de travailler en sous-groupe de 3 (éventuellement 4). Chaque assistant-e sera responsable de 4 sous-groupes. Des consignes

spécifiques à cette étape 1 du cours sont proposées aux étudiant-e-s. Peu avant la fin de cette partie A, les consignes pour la partie B sont distribuées. Les étudiant-e-s disposent ainsi d'une dizaine de minutes pour s'y préparer.

Dans la partie B, un des groupe (l'ensemble du groupe) est responsable de l'animation du *travail en commun*. Les trois autres groupes délèguent une personne pour les y représenter. Ils choisissent également une personne qui tiendra un rôle d'observateur ou d'observatrice lors du *travail en commun*. Le groupe animation est responsable de la planification des activités et veille à l'atteinte de l'objectif demandé.

Dans un premier temps, il est ainsi demandé aux étudiant-e-s de travailler en sous-groupe sur certaines spécificités liées à cette étape du cours. Dans un deuxième temps, il leur est demandé de mettre le travail des sous-groupes en commun pour finalement le discuter et aboutir à l'objectif de cette étape, en l'occurrence le choix d'une problématique. Une dernière partie (C) est prévue afin de proposer une évaluation formative des apprentissages et du processus. Des supports sont également proposés à cette fin.

3.1.3. Organisation du cours

Le cours *méthodologie d'intervention en pédagogie curative clinique* est composé de 5 étapes. Le travail commun obtenu à la fin de la première étape sera repris comme base commune pour travailler la prochaine étape.

L'organisation du travail en groupe des étapes suivantes reprendra la structure proposée pour l'étape 1. Il sera ainsi demandé aux étudiant-e-s de tout d'abord travailler en sous-groupe sur certaines spécificités liées à l'étape abordée. Par la suite, il leur faudra mettre en commun leurs travaux pour atteindre l'objectif poursuivi dans cette étape. Une partie évaluation des apprentissages et du processus est également prévue à chaque fois,

En ce qui concerne la distribution des tâches lors du *travail en commun*, la responsabilité de l'animation sera attribuée à un groupe différent pour chaque étape, cette responsabilité étant assumé par le même groupe pour les étapes 3 et 4. Pour la répartition des rôles d'observateur

ou d'observatrice et de représentant-e lors des *travaux en commun*, il sera demandé aux étudiant-e-s qu'ils prennent au moins une fois chacun des rôles.

Ce travail de fin d'études présentera l'étape 1 du cours *méthodologie d'intervention en pédagogie curative clinique*, l'ensemble des scénarii pédagogiques et les supports associés seront mis en annexe dans la partie *DOSSIER DES ENSEIGNANT-E-S*. Cela devrait permettre un accès différencié et une utilisation aisée de ce matériel.

3.2. Scénario pédagogique

Méthodologie d'intervention en pédagogie curative clinique

Description		
Nom de l'activité : Choix d'une problématique		
Description synthétique : Les étudiant-e-s étudient un dossier pédagogique fictif et sélectionnent les éléments importants selon les consignes données. Ils choisissent ensuite ensemble une problématique sur laquelle ils désirent travailler en fonction des critères travaillés préalablement.		
Thèmes principaux : Présentation synthétique des ressources, difficultés, besoins Aspects à investiguer davantage Sélection d'une problématique avec les comportements observables		
Durée estimée pour l'apprenant	En cours : 3 leçons (135')	Travail personnel : 1h
Personnes ressources	Enseignant-e-s : 3	Apprenant-e-s : 42

Objectifs	
Savoir-refaire / savoir-redire	Connaître les spécificités de l'étape 1 de la MIPC
Savoir-faire convergents	Savoir appliquer ces spécificités à un cas particulier : - Trier les informations - Sélectionner les informations pertinentes en fonction de chaque domaine
Savoir-faire divergent	- Proposer les aspects à investiguer - Proposer une problématique - Proposer une liste des comportements observables de la problématique - Mettre en évidence des éléments utiles au questionnement d'un autre cas
Savoir-être / savoir-devenir	Se rendre compte de l'importance de cette étape Se positionner dans le débat Savoir tenir compte de l'avis de chacun Coopérer Collaborer Élaborer une solution commune Animer une discussion

Prise en compte de l'apprenant	
De ses caractéristiques individuelles : - ses projets - ses prérequis - ses conceptions de l'apprentissage	Prise en compte de la prochaine étape de formation (stage final, mise en place d'un projet pédagogique, collaboration avec les autres intervenant-e-s, situation de <i>travail en commun</i>) Prise en compte de leur futur professionnel Prise en compte de leurs connaissances et compétences acquises au cours de leur formation Les apprenants sont considérés comme des acteurs actifs et construisent et développent leurs connaissances et compétences en groupe
De sa motivation	Liens avec leur futur professionnel leurs expériences, Liens avec leurs connaissances et les autres cours suivis

	Planification des activités d'apprentissage	Déroulement	Temps	Moyens / Supports	Méthodes
EN PRESENCE	PARTIE A				
	Présentation de l'organisation du travail	L'assistant-e présente la planification globale des activités et présente les objectifs liés aux tâches demandées. Les étudiant-e-s forment des sous-groupes de trois personnes. Le groupe animateur est désigné. L'assistant-e distribue le dossier pédagogique et les consignes (consignes de la partie A).	5'	Consignes <i>introduction aux activités</i>	
	Lecture individuelle des documents	Les étudiant-e-s prennent connaissance de la consigne et étudient individuellement le dossier qui leur est distribué.	10'	Dossier pédagogique Consignes partie A	
	Préparation des informations relatives au R/D/B par rapport au domaine qui leur est attribué	L'assistant-e se tient à disposition en cas de soutien nécessaire à la réalisation de la tâche.	20'	Dossier pédagogique	Travail de groupe
	Proposition des aspects à investiguer davantage.		5'	Consignes partie A	Travail de groupe
	Sur la base des informations préparées, choix d'une problématique	En sous-groupe de trois personnes, les étudiant-e-s réalisent la tâche selon la consigne distribuée.	15'	Supports de cours	Travail de groupe
Préparation du <i>travail en commun</i> (partie B)	L'assistant-e distribue aux différents groupes les consignes spécifiques (consignes de la partie B) pour la préparation du <i>travail en commun</i> . Il ou elle rappelle à chacun des groupes qu'ils doivent désigner un-e représentant-e et un observateur ou une observatrice pour le <i>travail en commun</i> . Il ou elle se tient à disposition en cas de soutien nécessaire à la réalisation de la tâche. Chaque groupe désigne un-e représentant-e et un observateur ou une observatrice. Les étudiant-e-s se préparent au <i>travail en commun</i> selon leur consigne	15'	Dossier pédagogique Consignes partie B Supports de cours	Travail de groupe	

PARTIE B					
EN PRESENCE	Mise en commun des résultats des travaux de groupe.	Les représentant-e-s des différents sous-groupes présentent à tour de rôle les R/D/B du domaine qui leur avait été attribué ainsi que les problématiques dégagées Le groupe <i>animation</i> est garant de cette étape.	15'		Mise en commun
	Discussion sur le tableau des R/D/B : les différents éléments sont-ils à leur place ? manque-t-il des éléments ?	Le groupe <i>animation</i> tient les rôles suivants : animation de la discussion, observation du temps, rédaction du rapport. Observation par certains étudiant-e-s	10'	Grilles d'observation pour les observateurs et les observatrices	Mise en commun
	Discussion sur le choix de la problématique, choix d'une problématique	Le groupe <i>animation</i> tient les rôles suivants : animation de la discussion, observation du temps, rédaction du rapport Chaque représentant-e des sous-groupes est garant d'un aspect particulier pendant la discussion. Observation par certains étudiant-e-s	20'		Mise en commun
	Quantification de la problématique : détermination des comportements observables	Ensemble, les étudiant-e-s font une liste des comportements de la problématique choisie. Le groupe <i>animation</i> est garant de cette étape. Observation par certains étudiant-e-s	5'		Mise en commun

PARTIE C					
EN PRESENCE	Évaluation du processus et des apprentissages	L'assistant-e anime la discussion, il donne d'abord la parole aux participant-e-s du <i>travail en commun</i> , puis aux observateurs et observatrices.	15'	Grilles d'observation pour les observateurs et les observatrices Guide des questions pour l'assistant-e	Discussion
À Distance		Le groupe animation rédige un rapport contenant le tableau R/D/B, les aspects à investiguer, la problématique retenue et les comportements observables			

Supports pédagogiques proposés		
Support	Contenu	Documents
1. Dossier pédagogique	Anamnèse de la personne et présentation de la situation	Cf. 3.3.1
2. Consignes pour la partie A	Présentation du résultat attendu, des aspects à observer	Cf. 3.3.2.1.
3. Consignes pour la partie B	Description des différents rôles, proposition d'aspects auxquels chaque groupe devra faire attention pendant la discussion : 1. Animation 2. participant-e 3. participant-e 4. participant-e 5. Observateur ou observatrice	Cf. 3.3.2.3 Cf. 3.3.2.2. Cf. 3.3.2.2. Cf. 3.3.2.2. Cf. 3.3.2.4./ 3.3.3.1./3.3.3.2./3.3.3.3.

Évaluation des apprentissages	
Type d'évaluation	Formative/régulation tout au long du processus
Fonctions	Adaptation/amélioration des interventions
Formes et outils	A) MIPC : Observation, Feedback en direct Guide des questions (cf. 3.3.3.4.) B) Interactions / animation : Grilles d'observation (cf. 3.3.3.1./3.3.3.2./3.3.3.3.) Guide des questions (cf. 3.3.3.4.)
Critères d'évaluation	A) dimensions de la MIPC B) Items des grilles d'observations
Feedback aux étudiant-e-s	A) Direct, à la fin de la séance et évt. au début de la séance d'après B) A la fin de la séance

Évaluation de l'enseignement

- Feedback des étudiant-e-s lors de l'évaluation du processus et des apprentissages
- Auto-évaluation continue
- Bilan à la fin du cours
- Évaluation par le service de l'évaluation de la qualité de l'enseignement

3.3.2. Consignes pour l'étape 1 : choix d'une problématique

3.3.2.1. Consignes de travail en sous-groupe (partie A)

GROUPE 1

1. Lisez le dossier de l'enfant (10')
2. Sortez les éléments pertinents relatifs au domaine **AFFECTIF** et triez ces éléments selon les ressources, difficultés et besoins (20')
3. Définissez une problématique à partir des éléments récoltés au point 2 (donc dans ce même domaine) (15')
4. Quels seraient les aspects à investiguer davantage ? (5')
5. *Préparez-vous à pouvoir présenter en 3' :*
 - a. *les ressources, difficultés et besoins de la personne relatifs au domaine qui vous a été attribué*
 - b. *la problématique que vous avez dégagée à partir de ce domaine*

Dans la mise en commun qui suit, chaque sous-groupe a **trois minutes** pour présenter les éléments du domaine travaillé auparavant.

La mise en commun des résultats de travail des différents sous-groupes devrait nous permettre d'avoir une vue d'ensemble des ressources, difficultés et besoins de la personne et des problématiques dégagées.

En vue de cette mise en commun et du *travail en commun* qui suivra, désignez un-e représentant-e qui présentera les résultats de votre travail

GROUPE 2

1. Lisez le dossier de l'enfant (10')
2. Sortez les éléments pertinents relatifs au domaine **COGNITIF** et triez ces éléments selon les ressources, difficultés et besoins (20')
3. Définissez une problématique à partir des éléments récoltés au point 2 (donc dans ce même domaine) (15')
4. Quels seraient les aspects à investiguer davantage ? (5')
5. *Préparez-vous à pouvoir présenter en 3' :*
 - a. *les ressources, difficultés et besoins de la personne relatifs au domaine qui vous a été attribué*
 - b. *la problématique que vous avez dégagée à partir de ce domaine*

Dans la mise en commun qui suit, chaque sous-groupe a **trois minutes** pour présenter les éléments du domaine travaillé auparavant.

La mise en commun des résultats de travail des différents sous-groupes devrait nous permettre d'avoir une vue d'ensemble des ressources, difficultés et besoins de la personne et des problématiques dégagées.

En vue de cette mise en commun et du *travail en commun* qui suivra, désignez un-e représentant-e qui présentera les résultats de votre travail

GROUPE 3

1. Lisez le dossier de l'enfant (10')
2. Sortez les éléments pertinents relatifs au domaine **SOCIAL** et triez ces éléments selon les ressources, difficultés et besoins (20')
3. Définissez une problématique à partir des éléments récoltés au point 2 (donc dans ce même domaine) (15')
4. Quels seraient les aspects à investiguer davantage ? (5')
5. *Préparez-vous à pouvoir présenter en 3' :*
 - a. *les ressources, difficultés et besoins de la personne relatifs au domaine qui vous a été attribué*
 - b. *la problématique que vous avez dégagée à partir de ce domaine*

Dans la mise en commun qui suit, chaque sous-groupe a **trois minutes** pour présenter les éléments du domaine travaillé auparavant.

La mise en commun des résultats de travail des différents sous-groupes devrait nous permettre d'avoir une vue d'ensemble des ressources, difficultés et besoins de la personne et des problématiques dégagées.

En vue de cette mise en commun et du *travail en commun* qui suivra, désignez un-e représentant-e qui présentera les résultats de votre travail

GROUPE 4

1. Lisez le dossier de l'enfant (10')
2. Sortez les éléments pertinents relatifs au domaine **PHYSIQUE** et triezy ces éléments selon les ressources, difficultés et besoins (20')
3. Définissez une problématique à partir des éléments récoltés aux points 2 (donc dans ce même domaine) (15')
4. Quels seraient les aspects à investiguer davantage ? (5')
5. *Préparez-vous à pouvoir présenter en 3' :*
 - a. *les ressources, difficultés et besoins de la personne relatifs au domaine qui vous a été attribué*
 - b. *la problématique que vous avez dégagée à partir de ce domaine*

Dans la mise en commun qui suit, chaque sous-groupe a **trois minutes** pour présenter les éléments du domaine travaillé auparavant.

La mise en commun des résultats de travail des différents sous-groupes devrait nous permettre d'avoir une vue d'ensemble des ressources, difficultés et besoins de la personne et des problématiques dégagées.

En vue de cette mise en commun et du *travail en commun* qui suivra, désignez un-e représentant-e qui présentera les résultats de votre travail

3.3.2.2. Consignes de travail pour la préparation du *travail en commun* (B)

GROUPE 1

Le but du *travail en commun* sera de choisir une seule problématique parmi les différentes problématiques présentées. Cette problématique devra correspondre aux critères présentés au cours. La problématique choisie lors du *travail en commun* sera reprise par l'ensemble des sous-groupes pour les étapes suivantes du cours.

Le résultat attendu du *travail en commun* : choix d'une seule problématique.

En vue du *travail en commun* et du choix de la problématique, préparez les éléments suivants :

a. Mandat institutionnel et statut de l'éducateur

Quel est le mandat de l'école maternelle ?

Quel pourrait être le rôle attendu d'un éducateur ou d'une éducatrice dans cette structure ?

Quel pourrait être le rôle attendu d'un-e stagiaire dans cette structure ?

Qu'est-ce que cela implique dans le choix d'une problématique ?

Votre groupe sera garant de la prise en compte de ces éléments dans le choix de la problématique au cours de la discussion.

En vue du *travail en commun* qui suivra, désignez une personne qui aura un rôle d'observatrice ou d'observateur

GROUPE 2

Le but du *travail en commun* sera de choisir une seule problématique parmi les différentes problématiques présentées. Cette problématique devra correspondre aux critères présentés au cours. La problématique choisie lors du *travail en commun* sera reprise par l'ensemble des sous-groupes pour les étapes suivantes du cours.

Le résultat attendu du *travail en commun* : choix d'une seule problématique.

En vue du *travail en commun* et du choix de la problématique, préparez les éléments suivants :

b. Qualité de vie

En terme de qualité de vie pour l'enfant, quels critères prendre en compte ?
Quels sont ceux qui vous ont été présentés en cours ?
En voyez vous d'autres ?

Qu'est-ce que cela implique dans le choix d'une problématique ?

Votre groupe sera garant de la prise en compte de ces éléments dans le choix de la problématique au cours de la discussion.

En vue du *travail en commun* qui suivra, désignez une personne qui aura un rôle d'observatrice ou d'observateur

GROUPE 3

Le but du *travail en commun* sera de choisir une seule problématique parmi les différentes problématiques présentées. Cette problématique devra correspondre aux critères présentés au cours. La problématique choisie lors du *travail en commun* sera reprise par l'ensemble des sous-groupes pour les étapes suivantes du cours.

Le résultat attendu du *travail en commun* : choix d'une seule problématique.

Résultat attendu du *travail en commun* : choix d'une seule problématique

En vue du *travail en commun* et du choix de la problématique, préparez les éléments suivants :

c. Attentes des différents partenaires

Quelles peuvent être les attentes des parents ?

Quelles peuvent être les attentes de la maîtresse d'école ?

Quelles peuvent être les attentes de l'intervenante du SEI ?

Quel-le-s autres partenaires éventuel-le-s?

Qu'est-ce que cela implique dans le choix d'une problématique ?

Votre groupe sera garant de la prise en compte de ces éléments dans le choix de la problématique au cours de la discussion.

En vue du *travail en commun* qui suivra, désignez une personne qui aura un rôle d'observatrice ou d'observateur

3.3.2.3. Consignes pour l'animation (partie B)

GROUPE 4

Votre groupe est responsable de l'animation du *travail en commun*. Ceci inclut différentes tâches que vous pouvez vous répartir entre vous (les différents sous-points sont prévus pour vous aider, il ne sera pas forcément nécessaire de tous les suivre).

Le résultat attendu du *travail en commun* est la sélection d'une problématique sur laquelle vous construirez un projet pédagogique par la suite lors des prochains cours.

La problématique devra correspondre aux différents critères développés dans le cours. Chacun des autres sous-groupes a pour tâche d'être garant de certains de ces critères pendant la discussion.

A. Assurer la mise en commun des travaux réalisés en sous-groupes

- a. Clarifier les objectifs de la mise en commun
- b. Présenter le déroulement de la mise en commun
- c. Distribuer la parole
- d. Collecter les informations
- e. Reformuler si nécessaire
- f. Faciliter les échanges
- g. Faire la synthèse

Objectifs de la mise en commun :

- Mettre en commun les informations et analyses élaborées par les sous-groupes.
- Dresser le tableau complet des ressources, difficultés et besoins de David
- Faire une liste des aspects à investiguer
- Proposer différentes problématiques

B. Encadrer la discussion

- a. Clarifier les objectifs de la discussion
- b. Organiser le déroulement de la discussion
- c. Distribuer la parole
- d. Collecter les informations
- e. Reformulation et facilitation des échanges
- f. Assurer la coopération
- g. Coordonner le processus de prise de décision
- h. Synthétiser le résultat à la fin

Objectifs de la discussion :

- Choisir une problématique opérationnelle en tenant compte des critères posés
- Lister les comportements observables pour la problématique choisie

C. Gestion du temps

- a. Gérer le temps de la mise en commun (voir tableau)
- b. Gérer le temps de la discussion (voir tableau)

But : respecter le temps à disposition et produire un résultat dans les délais imposés

D. Synthèse des résultats

- a. Reprendre les résultats les plus importants à la fin du *travail en commun*

E. Rédaction d'un rapport

Rapport contenant le tableau complet des R/D/B, les aspects à investiguer, la problématique retenue ainsi que les comportements à observer.

PARTIE B		
Mise en commun des résultats des travaux de groupe.	Les représentant-e-s des différents sous-groupes présentent à tour de rôle les R/D/B du domaine qui leur avait été attribué ainsi que les problématiques dégagées Le groupe <i>animation</i> est garant de cette étape.	15'
Discussion sur le tableau des R/D/B : les différents éléments sont-ils à leur place ? manque-t-il des éléments ?	Le groupe <i>animation</i> tient les rôles suivants : animation de la discussion, observation du temps, rédaction du rapport. Observation par quelques étudiant-e-s	10'
Discussion sur le choix de la problématique, choix d'une problématique	Le groupe <i>animation</i> tient les rôles suivants : animation de la discussion, observation du temps, rédaction du rapport Chaque représentant-e des sous-groupes est garant d'un aspect particulier pendant la discussion. Observation par quelques étudiant-e-s	20'
Quantification de la problématique : détermination des comportements observables	Ensemble, les étudiant-e-s font une liste des comportements de la problématique choisie. Le groupe <i>animation</i> est garant de cette étape. Observation par quelques étudiant-e-s	5'

3.3.2.4. Consigne pour l'observation (partie B)

GROUPE 1

Votre tâche pendant le *travail en commun* (**après la mise en commun**) sera celle d'observer. Pour vous faciliter cette tâche et pour guider vos observations, des critères ont été définis. Vous aurez une grille d'observations que vous pourrez compléter pendant le *travail en commun*.

À la fin du *travail en commun* un moment sera prévu pour évaluer ensemble son déroulement et mettre en commun les observations.

GROUPE 2

Votre tâche pendant le *travail en commun* (**après la mise en commun**) sera celle d'observer. Pour vous faciliter cette tâche et pour guider vos observations, des critères ont été définis. Vous aurez une grille d'observations que vous pourrez compléter pendant le *travail en commun*.

À la fin du *travail en commun* un moment sera prévu pour évaluer ensemble son déroulement et mettre en commun les observations.

GROUPE 3

Votre tâche pendant le *travail en commun* (**après la mise en commun**) sera celle d'observer. Pour vous faciliter cette tâche et pour guider vos observations, des critères ont été définis. Vous aurez une grille d'observations que vous pourrez compléter pendant le *travail en commun*.

À la fin du *travail en commun* un moment sera prévu pour évaluer ensemble son déroulement et mettre en commun les observations.

3.3.3. Moyens d'évaluation

L'évaluation formative des apprentissages liés plus spécifiquement à la méthodologie d'intervention en pédagogie curative clinique se fera d'une part par observations directes des travaux en cours et feedbacks directs des enseignant-e-s. Les dimensions observées sont celles spécifiques à cette méthodologie.

L'évaluation formative des interactions lors du *travail en commun* sera faite sur la base des observations faites par les étudiant-e-s (cf. 3.3.3.1./3.3.3.2./3.3.3.3.), des réactions des participants et à l'aide d'un guide de question rédigé à cet effet (cf. 3.3.3.4.). Cette évaluation aura lieu en fin de séance, une période de 15 minutes étant prévue à cet effet.

Ce guide des questions sera également utilisé afin de discuter des travaux de groupe produits et des compétences d'animation mises en œuvres. Une évaluation du processus et de l'enseignement proposé sera également proposée à l'aide de ce guide.

L'ensemble de ces évaluations se veut formatif et a une fonction de régulation. Une évaluation certificative des apprentissages individuels est prévue à la fin du semestre.

3.3.3.1. Grille d'observation : Modalités de travail

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord	Vos remarques
	-2	-1	0	1	2	
La participation des différentes personnes est équilibrée						
Le groupe fait appel aux ressources de tous les participants						
L'influence dans le groupe est égale, équilibrée						
La gestion du temps est efficace						
Les modalités de prise de décision sont transparentes et adéquates						
La discussion est facilitée par le groupe animateur concernant :						
- Introduction						
- Distribution de la parole						
- Prise de décision						
- Reformulation, résumé, synthèse						

3.3.3.2. Grille d'observation : Communication, interactions

	Pas du tout d'accord -2	-1	0	1	Tout à fait d'accord 2	Vos remarques
La communication est claire et efficace						
Les interactions sont positives et constructives au travail						
La qualité d'écoute est bonne						
Tous les participants sont impliqués et engagés						
Les participants sont impliqué(e)s dans la discussion par l'animateur/rice						
Les points de vue et intérêts de chaque participant sont intégrés						
Les désaccords et les divergences sont reconnus						

3.3.3.3. Grille d'observation :Interventions dans un groupe (adaptée de Bales, 1953)

Nombre de participants :		Types d'intervention observés	
Aire socioaffective	1	Soutient , aide, encourage	
	2	Accepte , se dit en accord	
Interventions orientées vers la tâche	3	Fait des suggestions , donne des idées, des directions possibles	
	4	Donne son avis , ses opinions, évalue, affirme	
	5	Donne des commentaires et des informations , confirme, clarifie, répète	
	6	Demande des informations et des explicitations	
	7	Demande un avis , des impressions, des opinions	
Aire socioaffective	8	Demande des idées, des suggestions	
	9	S'oppose , se dit pas d'accord	
	10	Rejette , se défend	

3.3.3.4. Guide des questions à poser en fin du *travail en commun*

À la fin de chaque *travail en commun*, un moment de réflexion et de retours sur le déroulement du *travail en commun* est prévu. Ce moment sera animé par l'assistant responsable du groupe afin de permettre à tous les partis de s'exprimer et surtout aussi afin de marquer la fin du *travail en commun*.

L'assistant veillera chaque fois à donner d'abord la parole aux personnes ayant participé au *travail en commun*. Il nous paraît important d'écouter d'abord les personnes concernées avant de donner la parole aux observateurs.

Questions liées à / aux :

La communication et interactions :

- La communication était-elle claire et efficace ?
- Les interactions étaient-elles constructives au travail ?
- Y a-t-il eu des personnes qui ne se sont pas exprimées ? Si oui, pourquoi ?
- Y avait-il au contraire des personnes qui prenaient plus de place que d'autres ? Pourquoi ?
- Comment les différentes personnes se sont-elles impliquées dans la discussion ? Par quels types d'interaction ?
- La qualité d'écoute était-elle bonne et équilibrée ?
- Comment les points de vue des différentes personnes ont-ils été pris en compte ?

L'animation :

- Comment vous êtes-vous senti dans votre rôle ?
- Aviez-vous suffisamment d'informations et de temps afin de vous y préparer ?
- L'objectif du *travail en commun* a-t-il été clarifié ?
- Le déroulement du *travail en commun* a-t-il été présenté ?
- Le temps a-t-il bien été géré ?
- Comment l'animateur a-t-il encadré la discussion ? (Reformulation, résumé, synthèses)
- Comment les différents participants ont-ils été impliqués dans la discussion ?
- Est-ce que le temps de parole était distribué équitablement entre les différentes personnes ?

Modalités de travail :

- Les consignes de travail étaient-elles claires ?
- L'objectif du *travail en commun* était-il clair pour tous ? Fût-il partagé par tous les membres ?
- Comment les méthodes de travail en *travail en commun* ont-elles été définies ?
- Furent-elles acceptées et partagées par tous ?
- Quels étaient les leviers, respectivement les obstacles ?
- Quels étaient les éléments et les comportements qui vous ont permis d'avancer ?
- Quels étaient les éléments et comportements qui vous ont plutôt empêchés d'avancer ?

Application de la MIPC :

- Le tableau des R/D/B est-il complet ?
 - o Avez-vous eu des difficultés à le remplir, à choisir et à placer les différents éléments aux bons endroits ?
 - o Auriez-vous eu besoin de plus d'informations...
- Des problématiques pertinentes et opérationnelles ont été proposées ?
- Avez-vous pu tenir compte de tous les critères pour la sélection de la problématique ?
 - o Qualité de vie
 - o Opérationnalité
 - o Mandat de l'institution et statut de l'éducateur
 - o Âge, utile, fonctionnelle...
- Les participants ont pu s'entendre sur la sélection de la problématique ?
 - o Etes-vous satisfait du résultat ?
 - o Correspond-il à vos attentes ?
 - o Correspond-il aux critères de la MIPC ?
- La qualité des analyses effectuées dans le groupe (définition de la situation, tableau R/D/B, problématique) était grande ?
- Les résultats obtenus (atteinte des objectifs, productivité) sont bons
- Les concepts méthodologiques étaient clairs ? Ou le sont maintenant ?

Par rapport au travail en sous-groupe :

- Est-ce que les objectifs de travail étaient clairs ?
- La consigne était-elle claire et compréhensible ?
- Le temps de préparation était-il suffisant ? Comment a-t-il été géré ?
- Comment vous êtes-vous partagé le travail ?

Apprentissages :

- Qu'avez-vous appris pendant ce *travail en commun* et la préparation au *travail en commun* ?
 - L'application de la MIPC vous a-t-elle permis de mieux la comprendre ?
 - Y a-t-il encore des points qui ne vous paraissent pas clairs ? Avez-vous encore des questions ?
- Quels sont les points forts par rapport à ce *travail en commun* ? Et les points faibles ?
Que changeriez-vous par rapport à un prochain *travail en commun* ?

Conclusion

La réalisation de ce travail a permis la mise en place d'un dispositif d'enseignement qui s'est révélé être bien plus grand qu'imaginé au départ. La planification des moments de travail en groupe s'est ainsi avéré comme un travail plus complexe que prévu. De nombreux détails d'organisation sont apparus au fur et à mesure de l'écriture et il est probablement certain que bien des aspects organisationnelles ne figurent pas dans ce travail.

Les supports proposés nous semblent cependant complets et le passage d'une étape à l'autre du cours assez clair. L'outil de travail présenté semble également fonctionnel bien qu'il soit probablement nécessaire de se l'approprier et de l'adapter suivant les circonstances. Une réserve d'usage est ainsi à formuler. Des moyens d'évaluation des moments de travail en groupe sont par exemple présentés parmi les supports proposés, mais leur utilisation dépend de la familiarisation que l'on a de l'usage de ces outils. Ces derniers sont ici prévus pour une utilisation avec comme simple objectif la discussion du processus.

D'un point de vue plus personnel, le travail d'explicitation demandé est apparu comme permettant une intégration meilleure du contenu du cours et comme favorisant sa compréhension. Le travail à deux nous est apparu comme une source de remises en questions intéressantes. Cela nous a permis de nous compléter utilement et de susciter des questionnements nouveaux. La planification d'un tel cours dans ses détails nous apparaît comme une expérience dont de nombreux aspects sont transférables à d'autres situations d'enseignement.

Bibliographie

- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (1973). *La dynamique des groupes restreints* (4e édition revue et corrigée). Vendôme: Presses Universitaires de France.
- Bönsch, M. (2002). *Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktionen* (Vol. 2). Hohengeren: Schneider Verlag.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1, 1-35.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: PVU.
- Gruère, J.-P. (1991). Les groupes et leur dynamique. In N. Aubert, J.-P. Gruère, J. Jabes, H. Laroche & S. Michel (Eds.), *Management. Apects humains et organisationnels* (pp. 247-288). Paris: Presses Universitaires de France.
- Kaufman, D. (1995). Preparing faculty as tutors in problem-based learning, In W. A. Wright et al., *Teaching improvement practices. Successful strategies for higher education* (pp.101-126). Bolton: Anker Publishing Company.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.
- Métayer, O. & Boulais, P. (1997). Travail en groupe, mode d'emploi. *Les cahiers pédagogiques*, 356, 15-18.
- Monnard, I. & Rouiller, J. (2004). *Cours-séminaire de didactique générale 2004-2005*. Formation universitaire des enseignants et enseignantes, Sciences de l'éducation, Université de Fribourg.
- Moreno, J. L. (1954). *Fondement de la sociométrie*. Paris: PUF.
- Smidts, D., Braibant, J.-M., Wouters, P., & de Theux, M.-N. (2003). Un outil audiovisuel pour former des tuteurs en pédagogie active. *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, 1-4.

Annexe

Annexe I : Cours MIPC semestre automne 2009

Horaire	Salle	Lundi 31 août	Salle	Mardi 1 ^{er} septembre	Salle	Lundi 7 septembre	Salle	Mardi 8 septembre	Salle	Vendredi 11 septembre
8h15- 9h45		Introduction		Etape 2 : Explication du problème		Etape 3 : Définition des objectifs		Cours « Evaluation » Etape 5 : Evaluation		Présentation des trois projets pédagogiques
9h45-10h15										
10h15-11h00		Etape 1 : identification de la problématique		Travail en sous-groupes		Travail en sous-groupes		Travail en sous-groupes		Bilan
11h15-12h00						<i>Travail en commun</i>				
12h15-13h00				<i>Travail en commun</i>				<i>Travail en commun</i>		
13h15-14h00		Travail en sous-groupes				Etape 4 : Planification de l'intervention				
14h15-15h00										
15h15-16h00		<i>Travail en commun</i>				Travail en sous-groupes				
16h15-17h00						<i>Travail en commun</i>				