



HAL
open science

Écrit réflexif. Accompagnement du travail de groupe

Léa Saint-Raymond

► **To cite this version:**

Léa Saint-Raymond. Écrit réflexif. Accompagnement du travail de groupe. Université PSL (Paris Sciences & Lettres). 2025. hal-04927521v2

HAL Id: hal-04927521

<https://ens.hal.science/hal-04927521v2>

Submitted on 12 Feb 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Écrit réflexif : Accompagnement du travail de groupe

Cet écrit réflexif a été rédigé en janvier 2025, dans le cadre de mon stage de titularisation en tant que maîtresse de conférences de l'université Paris Sciences et Lettres, en histoire de l'art. Pour rappeler le contexte de ce travail, j'enseigne dans le Collège de PSL, pour les CPES Humanités et Société et Sciences des Données Art et Culture, au premier semestre. Je donne un cours magistral pour les CPES 1, en « histoire globale de l'art », depuis le Proche-Orient ancien jusqu'à la Renaissance (soit deux groupes, et deux heures par groupe), et un autre cours, en cours magistral également, de 2 heures par semaine en « histoire globale de l'art, du XIX^e siècle à nos jours », pour les CPES2.

C'est dans le cadre de ce cours, auprès des étudiants de CPES2, que j'ai mis en place l'expérimentation qui fera l'objet de mon écrit réflexif : un travail par groupe de cinq étudiants¹, visant à élaborer les trois premières salles d'une exposition virtuelle sur un thème au choix, diachronique et globale. Il s'agira de réfléchir à la manière dont j'ai défini et accompagné ce travail de groupe, et de tester les résultats pédagogiques suivants : l'exposition virtuelle par groupe de cinq permet-elle de bien développer les compétences attendues, au niveau individuel, et se déploie-t-elle dans de bonnes conditions de travail collaboratives, au niveau collectif ?

1. Pourquoi une exposition comme travail de groupe ?

La notation du CPES nécessite trois notes, dont un travail de groupe à la maison. Par définition, le travail *de* groupe est un travail où il y a une production commune finale, à plus long terme, qui va être un des objets du cours, sur plusieurs séances : on le différencie d'une modalité ponctuelle de travail collectif : le travail *en* groupe ». Dans le dispositif pédagogique du travail de groupe, les étudiants sont censés réaliser la tâche sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant, ce qui nécessite une clarté de la consigne et une autonomie des étudiants, même si c'est encadré

Lors de ma formation en tant que nouvelle MCF, le Centre d'innovation pédagogique m'a fait découvrir la notion d'**alignement pédagogique** ou « constructive alignment », théorisée par **John Biggs (2003)**. Pour qu'un cours fonctionne, il faut une cohérence, un alignement pédagogique, entre apprentissages visés, les méthodes pédagogiques et la méthode d'évaluation. Cela m'a confortée dans l'idée d'une exposition virtuelle, proposée en travail de groupe. En effet, je voulais que mes étudiants apprennent le travail des professionnels des musées (apprentissage visé), et j'ai donc proposé de leur faire réaliser eux-mêmes une exposition virtuelle (méthode pédagogique) réalisée en groupe et notée selon différents critères spécifiques à ce travail (méthode d'évaluation). J'ai donc modifié le syllabus pour mettre en évidence cet alignement pédagogique. Plus les objectifs sont explicités, mieux c'est, également, pour les étudiants neuro-atypiques. Cette expérience d'exposition collective donne du sens à leur cours d'histoire de l'art, en les mettant en situation concrète d'expérience professionnelle.

¹ Pour ne pas complexifier l'écriture, je choisis d'écrire « étudiants » pour « étudiantes et étudiants » ou « étudiant.e.s ».

En l'occurrence, les objectifs d'apprentissage que j'ai donnés dans les modalités d'évaluation (voir les captures d'écran, un peu plus bas) correspondent à des compétences professionnelles valorisées dans les musées : sélection des œuvres, conception et modélisation d'un parcours de visite compréhensible, logique et pédagogique, rédaction de cartels permettant une démocratisation culturelle. En cela, ce travail se distingue d'un exposé et du « pff.. encore du travail en groupe !! » induit par la notation du CPES (Crahay et Lecoq, 2017). L'exposition donne donc du sens à ce travail maison, face à l'accumulation des travaux de groupe : mes étudiants ont très bien compris le sens de cet exercice et ont été heureux de réaliser cette expérience concrète, authentique. C'est un travail qui a fait sens pour eux, qu'ils ont relié au réel.

En outre, l'élaboration d'une exposition virtuelle, en groupe, est une modalité pédagogique qui permet de travailler un objectif d'**apprentissage profond**. En effet, la « taxonomie des objectifs cognitifs » de Bloom, 1956, révisée par Anderson, Krathwohl et al., (2001) distingue trois niveaux d'apprentissage : l'apprentissage en surface (comprendre, connaître), l'apprentissage intermédiaire (analyser, appliquer) et l'apprentissage profond. Dans ce cas, les étudiants créent (synthétisent, génèrent, planifient, produisent) et ils évaluent (construisent un raisonnement, vérifient, critiquent). L'exposition virtuelle correspond bel et bien à un apprentissage profond car les étudiants créent – choisissent un thème, choisissent des œuvres pertinentes et les mettent en rapport, à partir d'une configuration spatiale –, génèrent eux-mêmes du contenu avec des cartels et produisent un résultat – la modélisation, un site Internet ou un espace virtuel sur Minecraft.

Plus encore, l'exposition virtuelle, comme travail de groupe, permet de travailler des **compétences transverses implicites** et peu travaillées dans le cursus scolaire et supérieur (Prégent 2009, cité par Kozłowski et Lecloux, 2019), telles que des compétences personnelles et humaines, organisationnelles, relationnelles, des compétences disciplinaires et professionnelles, réflexives, communicationnelles. Les sciences de l'éducation ont montré qu'un des principaux enjeux est de ne pas laisser ces compétences dans l'explicite : c'est ce que j'ai dit aux étudiants, lors de la première séance, en leur expliquant que les « soft skills » relationnelles et le travail de groupe était un élément fondamental dans les métiers de la culture, et à plus forte raison dans les musées.

Cela rejoint le point que je développe un peu plus bas : comme les professionnels des musées (qui ne choisissent pas avec qui ils doivent travailler, pour bâtir une exposition), la composition aléatoire des groupes – et non par affinités – est une simulation de la vie professionnelle et c'est une bonne expérience pour apprendre à travailler en groupe, comme ils le feront par la suite s'ils continuent dans cette voie. C'est la raison pour laquelle ce travail de groupe constitue un apprentissage profond, suivant les théories constructivistes : l'apprentissage se fait par accommodation et ajustement des représentations en expérimentant sur le réel (Piaget, 1937). Le socio-constructivisme, quant à lui, montre le rôle essentiel joué par les interactions sociales dans la construction des connaissances d'un individu (Vygotski, 1934) : grâce au « learning by doing », et en échangeant sur les œuvres, les étudiants assimilent d'autant plus directement, et d'autant mieux, l'histoire des arts.

À toutes ces raisons, enfin, je me permets d'ajouter que je suis moi-même en **position d'experte**, et non plus de simple professeur. J'ai, en effet, expérimenté la conception d'une exposition, de la sélection des œuvres jusqu'à l'accrochage final, en étant commissaire de l'exposition « Connecter les mondes », qui s'est tenue au musée des beaux-arts de Lyon du 21 juin au 1^{er} septembre 2024. J'ai vu tous les bénéfices de cette expérience et je tenais à initier les étudiants à cette démarche.

2. Composition des groupes

La mise en œuvre du travail de groupe nécessite, en amont, de fixer la taille des groupes et leur composition.

a) Pourquoi des groupes de cinq ?

Ma classe d'histoire de l'art, en CPES 2, était composée 50 étudiants, soit 31 étudiants venant de la filière « Sciences des données, Arts et Culture » et de 19 étudiants venant de la filière « Humanités et Société » et suivant la majeure « Histoire et théorie des arts ». L'arrivée des étudiants de « Sciences des données, Arts et Culture » a fait augmenter l'effectif de la classe : contrairement aux années précédentes, où seuls les étudiants de la filière Humanités et Société assistaient au cours, l'effectif n'était plus de 20 à 25 étudiants. J'ai donc dû faire face à un doublement de l'effectif.

Jusqu'alors, dans le cours d'« histoire globale de l'art, du XIX^e siècle à nos jours », ce devoir maison consistait en un exposé sur une œuvre, présenté lors des 12 séances prévues à cet effet (hormis la première et les deux séances de « devoir sur table, soit 15 séances au total). Les effectifs étaient suffisants pour que deux étudiants puissent présenter un exposé, à chaque séance, et que ce travail soit équilibré entre ces deux élèves, minimisant le phénomène de passager clandestin. Il va de soi qu'en doublant l'effectif à quatre étudiants, ce risque de passager clandestin, pour un exposé, était plus grand. Il me fallait donc trouver un travail maison qui rende le travail de groupe pertinent, d'une part, et qui soit le plus pertinent possible pour un « grand groupe ».

J'ai donc dû trouver une autre modalité de travail de groupe, adaptée au grand groupe. Pour cela, j'ai réfléchi à l'alignement pédagogique, par rapport à la taille du groupe-classe de 50 étudiants. Selon [Cohen 1994, traduit par Bourgeois et Nizet, 1999, p. 173](#), l'apprentissage en groupe est une stratégie d'enseignement qui vise à faire travailler des étudiants en équipes suffisamment restreintes pour que chacune et chacun ait la possibilité de collaborer à une tâche collective qui a été clairement assignée. [Anzieu et Martin \(2013\)](#) ont établi un schéma de classification des groupes d'après leur taille : un groupe comporte au moins 3 personnes, condition nécessaire pour que se constituent des coalitions plus ou moins durables. De 3 à 5 personnes, on parle de « petits groupes », généralement non structurés, et dont les activités sont le plus souvent spontanées et informelles, par exemple du type « conversation ».

Plus la taille du groupe est importante, plus le nombre d'interactions (c'est-à-dire des relations entre les individus) est possible. [Mucchielli \(2012\)](#) définit la taille optimale d'un groupe lorsque celui-ci est composé de 3 à 12 personnes avec un équilibre à 5 ou 6. Dans un groupe de 5 personnes, par exemple, il y a 90 interactions possibles. Il semble qu'un idéal d'équilibre émerge à 4-5 personnes (minimum 3) car il faut suffisamment d'étudiants pour confronter les points de vue, tout en limitant leur nombre pour que chacun puisse s'exprimer aisément.

Avec un effectif de 50 étudiants, des groupes de cinq permettaient de composer un chiffre rond de groupes, soit **dix groupes de cinq**.

b) La composition des groupes : pour une fertilisation croisée

Les sciences de l'éducation définissent trois types de groupes : 1) selon le parcours antérieur, la connaissance du sujet ou le niveau, 2) selon l'appétence pour le sujet choisi et 3) les groupes par affinités.

La constitution des groupes dépend des objectifs pédagogiques. En ce qui concerne le travail dans les musées, les compétences « soft skills » sont cruciales : les professionnels de la culture ne choisissent pas nos collègues et, en l'occurrence, ils doivent travailler avec eux, malgré tout, pour bâtir une exposition. J'ai explicité cette justification en choisissant de constituer moi-même les groupes, artificiellement et aléatoirement, pour éviter les groupes par affinités.

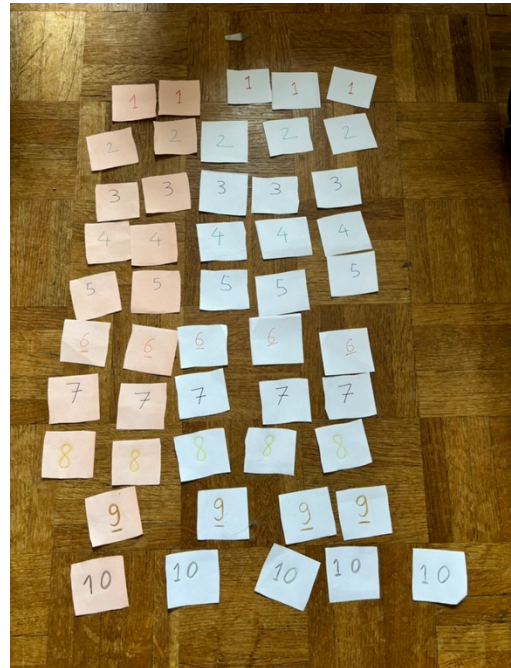
Ma constitution des groupes n'a pas été totalement aléatoire. En effet, j'ai voulu respecter la proportion des étudiants de « Sciences des Données, Arts et Culture » (DAC) et de « Humanités et Société » (HS). Par un simple calcul, on obtient 9 groupes de 2HS et 3 DAC, et un groupe avec 1 HS et 4 DAC. J'ai donc réalisé un tirage au sort lors de la première séance du cours, en faisant tirer à chaque étudiant le numéro de son groupe (aléatoirement), en faisant tirer les papiers roses pour les HS, et les papiers blancs pour les DAC². Les groupes ont donc été très équilibrés.

Cette composition trouve une justification pédagogique, et non plus seulement arithmétique. Les étudiants de « Humanités et Société » ont suivi mon enseignement en première année, dans lequel je brosse une histoire globale de l'art depuis le Proche-Orient ancien jusqu'au XVIIIe siècle : ils arrivent donc (je l'espère) avec un bagage solide en histoire de l'art, ou du moins avec un panorama plus large que les étudiants de « Sciences des données, Arts et Culture ». Ces derniers, au contraire, ont reçu un cours d'histoire de l'art du XIXe siècle en première année – et sont donc plus solides sur cette -période – et ils ont suivi des cours de programmation. Mélanger les deux promotions me permettait une fertilisation croisée, ou un **enseignement inversé, par les pairs** : au sein de chaque groupe, les étudiants de HS pouvaient transmettre leurs connaissances aux DAC, et réciproquement.

Une dernière justification, enfin, est d'ordre cognitif. En s'éloignant des groupes par affinités, des personnalités qui ne s'accordent pas sont nécessairement mises en relation. Or, les dissensions ou les **conflits socio-cognitifs** au sein d'un groupe sont susceptibles de provoquer des perturbations puis des équilibrages cognitifs (Doise et Mugny, 1981). La confrontation avec les autres nous amène à un moment de tension mais ce moment est constructif et intéressant si on a les outils, à partir des perturbations, par la négociation et la parole, pour trouver un équilibre, une solution commune, qui va changer sa perception du réel, donc ce qu'il a appris. En d'autres termes, les différences sont une richesse, lorsqu'elles sont mises en groupe, dans des interactions bienveillantes. Il me fallait donc mettre en place un cadre pour que les conflits cognitifs aillent vers l'échange.

3. Susciter la collaboration entre étudiants

² J'ai rajouté un autre papier rose pour le groupe 9, par rapport à l'image, car j'avais oublié un étudiant de HS.



L'élaboration de l'exposition collective s'est déroulée sur un semestre, entre septembre et décembre 2024. Pour des raisons de clarté, je vais suivre un déroulement chronologique.

a) Première séance : susciter l'interdépendance positive

La première séance a été cruciale pour faire connaissance avec les étudiants – je ne connaissais pas les étudiants de « Sciences des données, Arts et Culture », contrairement aux « Humanités et Société » - et pour lancer le travail de groupe. J'ai fait tirer au sort les étudiants et noté leur numéro de groupe à côté de leur nom, sur le trombinoscope. Je les ai ensuite invités à se présenter, groupe par groupe, afin de **briser la glace**. En effet, l'enjeu des groupes constitués par l'enseignant (plutôt que par affinités) est de constituer un climat favorable pour les interactions : il était important pour moi que les étudiants de HS et de DAC se parlent, alors qu'ils étaient déjà très soudés entre eux.

Le but de la première séance était de susciter une **interdépendance positive**. Elle est définie par **Abrami et al (1996 p. 86)** en lien avec la notion de responsabilisation : « Lorsque le niveau de responsabilisation est élevé, le travail de chaque membre du groupe devient évident pour ses partenaires. Chaque étudiant se sent alors responsable du succès du groupe et y contribue par ses efforts ». Or, l'interdépendance positive est favorisée par trois leviers. Il s'agit, tout d'abord, de structurer les interactions : je n'ai pas défini des rôles qui tournent, des postures ou des métiers, mais je me suis assurée par le tirage au sort que l'équilibre entre les étudiants de DAC et de HS soient respectés. En outre, l'interdépendance positive est encouragée par un objectif commun, en l'occurrence une note commune : cet objectif commun a été énoncé explicitement au moment des consignes. Enfin, l'interdépendance positive découle nécessairement d'un travail complexe – ici, une exposition – qui n'est pas réalisable seul mais nécessite une entraide, par groupe.

L'apprentissage profond a été justifié par mes consignes, projetées en amphithéâtre lors de la première séance et partagées sur moodle. J'ai détaillé tous mes attendus, jusqu'au nombre de signes pour les cartels.

Modalités d'évaluation :

Un devoir sur table, 25 octobre 2024 10h15-12h15 : un commentaire de deux œuvres, au choix parmi quatre œuvres inconnues (mais légendées)

Un devoir sur table, 17 janvier 2025 10h15-12h15 : un essai du type dissertation sur un sujet, au choix parmi trois. Il y aura 2 points réservés à l'originalité d'un exemple de votre choix, c'est-à-dire d'une œuvre que nous n'aurons pas vue en cours.

Un devoir maison en groupe : exposition virtuelle (voir slide suivante) : deadline **le 20 décembre 2024**, 10h.

Exposition de groupe :

Vous êtes 50 (19 Humanités et 31 DAC). Donc 10 groupes : 9 groupes de (2H+3DAC)
+ 1 groupe (1H+4DAC).

Chaque groupe assure le commissariat et la scénographie d'une exposition. Le choix du sujet est libre mais il doit pouvoir être traité de manière diachronique et globale (ex : le bois, le visage, etc...). Le rendu est également libre (modélisation 3D, exposition virtuelle, bibliothèque numérique, site Internet, vidéo, maquette, diaporama...) même si l'originalité et le soin seront valorisés. Pour réduire les coûts, vous devez choisir les œuvres en puisant dans les musées d'une seule ville (New York, Boston, Washington, Paris, Londres, Marseille, Vesoul, etc). La variété des œuvres est également valorisée (peinture, sculpture, arts décoratifs, installations, etc), ainsi que la variété des époques et des lieux de création.

Vous avez trois salles virtuelles, sans contrainte de m², et vous pouvez installer des vitrines. Il vous faut donc rédiger :

- 1 texte introductif de l'exposition de 2000 signes (espaces compris)
 - 3 textes introductifs de section de 1500 signes chacun
- Il est nécessaire de mettre toutes les fiches techniques des œuvres (nom de l'artiste, titre, date, dimensions, médium, lieu de conservation et numéro d'inventaire)
- Au moins 5 cartels développés par salle, entre 500 et 900 signes par cartel (ce sont ces cartels explicatifs, en lien avec le sujet de l'expo)
 - 1 cartel enfant par salle, compris 500 et 900 signes

Pensez à l'histoire que vous voulez raconter à travers le cheminement effectif de la visite. Le placement des œuvres sur les cimaises (et le regroupement par vitrines) permet de faire des correspondances visuelles, intellectuelles et esthétique. Les cartels doivent être compréhensibles : un propos clair et simple vaut mieux qu'un texte « universitaire » incompréhensible.

b) Accompagnement des séances et rendu intermédiaire

Après la constitution des équipes et l'explicitation des consignes, j'ai veillé à mettre les étudiants au travail et à ce qu'ils lisent leurs efforts durant le semestre. Au début de chaque séance, je faisais un point avec eux en classe entière et leur donnais du **feedback**, afin d'encadrer et d'accompagner le travail de groupe, de façon à garantir que les échanges soient constructifs. Comme l'ont montré **Lanarès et Daele (2013)**, il faut l'énergie dans la cohésion et les interactions, et de l'énergie dans l'objectif collectif pour que le travail de groupe soit réussi. Par conséquent, il faut que les interactions soient fréquentes et que l'enseignant soit moteur, par sa disponibilité et son enthousiasme. J'ai essayé d'avoir ce rôle moteur et cette écoute, et d'encourager les étudiants à chaque séance.

Pour poser un cadre de travail collaboratif et favorable, j'ai créé un **Google Drive partagé** dans lequel je leur ai montré l'exemple de ma propre exposition au musée des beaux-arts de Lyon (scénographie, diaporama des œuvres, cartels développés, cartels enfants et textes de salle). Cet apport scientifique et technique a été très utile pour leur propre tâche, m'ont-ils dit.

Comme dans toute exposition, la première étape a été de choisir le thème. Je n'ai pas voulu l'imposer, pour qu'ils puissent se placer dans l'esprit des professionnels de musées et intégrer l'enjeu de la démocratisation culturelle (mais aussi pour susciter leur envie). Ils ont eu deux semaines pour le faire, dans un Google spreadsheet partagé qui me permettait d'échanger avec eux, par un système de couleurs (vert lorsque le thème est bon, orange lorsqu'il faut le revoir). La deuxième étape a été de sélectionner les œuvres à partir de leur thème : en accord avec eux, nous avons fixé un **jalón intermédiaire** le 14 novembre pour qu'ils me transmettent leurs diaporamas des œuvres choisies dans leur exposition.

Nom	Propriétaire	Dernière modification	Taille du fich
La chute grp 5	Ichmanini@gmail.com	14 nov. 2024 Ichmanini@gm...	64,8 Mo
L'obsession_grp2.pdf	clarabaigneres@gmail.co...	14 nov. 2024 clarabaignere...	3,2 Mo
Grp4_FigurerLeCorps.pdf	noamchabot@gmail.com	00:54 noamchabot@gmail...	6,3 Mo
Grp 8, l'écriture - exposition.pdf	nyciapradelfernandes@g...	22:52 nyciapradelfernandes...	11,3 Mo
Groupe_7_Liste_des_oeuvres_Là_haut.pdf	stouro123@gmail.com	00:03 stouro123@gmail.com	7,5 Mo
Groupe 1 le reflet.pdf	wedrikodal22@gmail.com	22:46 wedrikodal22@gmail...	3,3 Mo
Exposition - HTA Le sourire.pptx	lucile.lapray@gmail.com	06:48	56,4 Mo
Diaporama_succinct_exemple.pptx	moi	22 sept. 2024 moi	835 Ko
diaporama grp 6.pdf	floriane20122005@outlo...	14 nov. 2024 floriane20122...	6,7 Mo
APS HTA - Groupe 9.pdf	tilipapau@gmail.com	14 nov. 2024 tilipapau@gm...	8,8 Mo
10_Exposition_le masque.pdf	moi	14 nov. 2024 moi	5,1 Mo

J'ai alors fait un retour aux étudiants le jour même, en classe entière, pour qu'ils puissent rectifier leurs sélections – sur des critères pouvant servir à d'autres groupes. Cette étape correspond au monde professionnel et se trouve en droite ligne avec l'alignement pédagogique : il s'agit de **l'APS, « avant-projet sommaire »**, qui est discuté avec toute l'équipe du musée, avant de fixer définitivement la scénographie.

Les étudiants ont ainsi pu retravailler leur sélection et avoir différents échanges informels avec moi, avant et après mon cours, et plus formels, via l'échange de mails. La dernière étape a été la modélisation de leur exposition, via des logiciels de design ou de dessin 3D, via des sites Internet ou même via Minecraft. Tous et toutes m'ont rendu leur exposition virtuelle dans les temps.

c) Travail collaboratif ou travail coopératif ?

La réussite du travail de groupe dépend du niveau de responsabilisation, comme nous l'avons vu plus haut. Il existe deux types de travaux de groupe (Kozlowski et Ledoux, 2019) : le **travail collaboratif**, lorsque les membres travaillent sur les mêmes points, et le **travail coopératif**, qui renvoie à une organisation collective du travail dans laquelle la tâche à satisfaire est fragmentée en sous-tâches, pour ensuite être affectée à un acteur – soit selon une distribution parfaitement horizontale dans laquelle tâches et acteurs sont équivalents, soit selon une logique d'attribution en fonction des compétences particulières de chacun (Cerisier 1999). Or, l'interdépendance positive est réussie lorsque le travail est plus collaboratif que coopératif.

Je me suis trouvée face à une **tension** entre cet objectif pédagogique – rendre le travail collaboratif – et la réalité du travail en musée, qui procède par métiers et par une division rationalisée (et négociée) des tâches – par exemple, entre les commissaires d'exposition et les

scénographes. Plutôt que de trancher, j'ai conçu l'exposition de groupe en **deux phases : d'abord un travail collectif**, dans les phases du choix du thème de l'exposition puis des œuvres (avec une fertilisation croisée entre étudiants de DAC et de HS), puis, **après l'APS**, un travail qui tendrait davantage au **travail coopératif**, puisque certains étudiants de DAC, férus de programmation et de développement web, s'occuperaient « naturellement » de la modélisation de l'exposition, du fait de leurs compétences, alors que les étudiants de HS seraient plutôt orientés vers la rédaction des cartels.

Les crédits figurant à la fin de leur exposition confirment ces deux phases : les étudiants ont choisi les œuvres collectivement puis se sont réparti les tâches après l'APS, entre la rédaction des cartels et textes de salles, et la modélisation. Ces comportements confirment les observations de Meirieu (1996) : le groupe va valoriser la production à accomplir, en adoptant des comportements propres au monde du travail, et par souci de rendement, le groupe pratique la division du travail. Les tâches sont alors confiées à ceux qui sont les plus aptes à les exercer au sein du troupe.

d) Gestion des conflits

Il va de soi que tout travail d'équipe est susceptible d'entraîner des comportements problématiques. Les sciences de l'éducation en distinguent trois : le passager clandestin, le super-performeur et le preneur d'otages. Pour pallier les conflits potentiels, j'ai demandé à tous les groupes de rajouter un **ours à la fin de leur exposition**, ou liste de crédits (**voir annexe**), qui explicite « qui a fait quoi ».

Durant ce semestre, le seul problème qui a émergé officiellement est celui d'un étudiant qui m'a spontanément écrit un mail pour se défendre d'être éventuellement accusé de *free riding*, et qui m'a expliqué qu'il souffrait d'une grande charge de travail avec un stage, en parallèle du CPES. Pour résoudre ce problème, je lui ai répondu en me montrant compréhensive, en le rassurant, et en lui disant qu'il avait toute ma confiance et que je savais qu'il ferait du bon travail en équipe. Il se trouve qu'aucun membre du groupe en question n'a signé un comportement de passager clandestin auprès de moi, et que ce problème potentiel n'a pas éclaté comme problème effectif. L'ours de ce groupe a signalé sa participation.

Conclusion : quelles pistes d'amélioration ?

Les expositions collectives ont été de véritables réussites. J'ai été vraiment surprise de la qualité des rendus, dignes de professionnels des musées – et parfois même mieux – alors que les étudiants ne sont qu'en deuxième année de licence. Les objectifs d'apprentissage ont été largement atteints : sélection des œuvres de manière diachronique et globale, conception d'un parcours de visite compréhensible, logique et pédagogique, rédaction de cartels permettant une démocratisation culturelle. D'autres objectifs ont été atteints au-delà de mes espérances, en particulier la modélisation 3D des espaces, la conception de sites Internet ou encore le montage de vidéos ou d'audioguides.

Ma formation au CIP m'a donné de précieuses pistes de réflexion pour parfaire le travail de groupe. Pour maximiser l'interdépendance positive et minimiser le risque de comportements problématiques, j'envisage donc, pour les prochaines cohortes, de proposer un **contrat d'équipe** à compléter par les groupes. Je leur fournirai ainsi le **Guide du travail en équipe, Unil Université de Lausanne, version 2019**. D'autre part, je prévois un **point d'étape non noté**, au milieu du semestre. Celui-ci pourra reposer sur une auto-évaluation et sur une évaluation par les pairs, par rapport aux interactions dans le groupe. Le CIP m'a fourni la **Grille d'évaluation**

des contributions individuelles dans un travail en groupe, par Gilles Buisson et Françoise Manderscheid, ENPC, qui a le mérite de distinguer plusieurs niveaux de coopération. L'auto-évaluation individuelle sera comparée à l'évaluation de la part des pairs, pour pouvoir désamorcer les conflits et signaler des comportements problématiques – dont les étudiants ne se rendent pas toujours compte, car il peut y avoir un écart entre sa propre perception et celle qu'on a de nous. Cette évaluation de mi-semester, non notée, me semble plus pertinente qu'une note individuelle pour neutraliser les conflits. En effet, si l'on s'appuie sur l'ours pour évaluer l'investissement de chaque étudiant, il reste difficile de noter de la même manière des tâches qui sont hétérogènes. En témoignent les ours donnés en exemples en annexe de cet écrit réflexif : peut-on noter de la même manière le montage d'un audioguide et la rédaction d'un cartel enfant ? Cette réflexion pourra être poursuivie de manière très fructueuse dans le cadre d'un nouvel échange avec le CIP, à l'issue des expositions virtuelles qui seront proposées à la cohorte de 2025-2026.

Bibliographie citée :

Abrami et al (1996) : Philip C. Abrami et al., *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 1996.

Anderson, Krathwohl et al. (2001) : Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl et Benjamin S. Bloom, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Boston, Allyn & Bacon, 2001.

Anzieu et Martin (2013) : Didier Anzieu et Jacques-Yves Martin, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013.

Biggs (2003): John Biggs, « Aligning teaching for constructing learning », The Higher Education Academy, 2003, en ligne : https://www.biol.uzh.ch/education/pdf/ConstructiveAlignment_Biggs.pdf, consulté le 28 janvier 2025.

Bloom (1956) : Benjamin S. Bloom et David R. Krathwohl, *The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*, New York, Longmans, 1956.

Bourgeois et Nizet (1999) : Étienne Bourgeois et Jean Nizet, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

Cerisier (1999) : Jean-François Cerisier, *Environnements d'apprentissages collectifs en réseaux*, Poitiers/Paris 8, Groupe de recherche sur l'apprentissage et les médias en éducation, 1999.

Cohen (1994) : Elizabeth G. Cohen, « Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups », *Review of Educational Research*, 64(1), 1994, p. 1-35.

Crahay et Lecocq (2017) : Marielle Crahay et Julie Lecoq, *Les cahiers du LLL – N°2— Accompagner des étudiant-e-s qui travaillent en groupe*, Louvain, LLL - Presses universitaires de Louvain, 2017.

Doise et Mugny (1981) : Willem Doise et Gabriel Mugny, *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter éditions, 1981.

Kozlowski et Lecloux (2019) : Dorothée Kozlowski et Sophie Lecloux, *Travail de groupe en enseignement supérieur*, Mons, Les dossiers pédagogiques - Université de Mons, 2019.

Lanarès et Dale (2013) : Amaury Daele et Jacques Lanarès, « Comment organiser le travail en groupe des étudiants? » in Denis Berthiaume et Nicole Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*, Berne, Peter Lang, 2013, vol. 1, p. 135-148.

Meirieu (1996) : Philippe Meirieu et al. (dir.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, 1996.

Mucchielli (2012) : Roger Mucchielli, *La dynamique des groupes*, Montrouge, ESF éditeur, 2012.

Piaget (1937) : Jean Piaget, *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

Prégent (2009) : Richard Prégent, Huguette Bernard & Anastassis Kozanitis, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal, Presses Internationales Polytechnique, 2009.

Vygotski (1934) : Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 2019 [1934].

Annexe : quelques exemples d'ours

La partie et le tout

Crédits et remerciements

Sélection : Titien BERNARD, Elijah LIEBSKIND, Agnès NADAL, Elyse PATAUD, Lazar VAN BERCHEM

Textes : Agnès NADAL (salle 1), Titien BERNARD (salle 2), Elyse PATAUD (cartel de présentation et salle 3)
Scénographie et modélisation : Elijah LIEBSKIND, Lazar VAN BERCHEM

Remerciements à Léa SAINT-RAYMOND.

La modélisation a été réalisée avec les logiciels Unity et Sketchup.
Les images proviennent des catalogues en ligne des musées mentionnés.

L'exposition a été réalisée dans le cadre du cours « Histoire de l'art XIXème - XXIème siècle » par les élèves de deuxième année de CPES à l'université PSL

Crédit pour la réalisation de l'exposition :

Sélection des œuvres :

Clara, Adèle, Nina et Aurélien

Cartels:

- **Cartels introductifs :** *Clara, Adèle et Nina*
- **Cartels d'œuvres :** *Clara, Adèle, Nina et Aurélien*
- **Cartels enfant :** *Clara, Adèle et Nina*

Modélisation et scénographie :

Aurélien et Lou-Ann

Intro Salle 2– Lélia

Stèle de Naram-Sin : Marina

Code du roi Hammurabi : Marina

Châtelaine Bianca Capello : Tifenn

Ornement de corsage : Tifenn

Coiffe : Tifenn

Paris : Lélia

Quel temps fera-t-il demain...? : Lélia

cartel enfant Punk Mona : Lélia

Boutique & Affiche – Tifenn

Playlist – Tabara

Musique – Lélia Chenouga

Modélisation – Lucie BOUCHERON

Montage de la vidéo – Lucie, Lélia

Intro salle 3– Tabara

Peinture mescalinienne : Tabara

cartel enfant La chute d'Icare : Tabara

L'oiseau dans l'espace : Tabara

Sculpture zoomorphe : Tabara

Temple à la pensée dédié à Beethoven : Tifenn

cartel enfant L'empire des lumières : Tifenn

Le couronnement de la Vierge : Tabara

Amphore de Milo : Tifenn

Homage to the Square : Lélia

Prismes électriques : Marina

En vous remerciant pour votre visite

* choix du thème et des oeuvres, organisation des trois salles : tout le monde

* textes introductifs (introduction générale et introductions des salles) : Jean

* textes des cartels : Jean, Apolline, Émilie, Emna / textes des cartels enfants : Émilie, Jean, Apolline

* mise en page des cartels : Apolline, Émilie

* création des décors, des plans (modélisation 3D pour les visuels) : Léa

* modélisation du rendu (prezi, canva) : Léa

* scénographie : Léa

* textes de l'audioguide : Emna, Jean

* montage de l'audioguide : Emna

* voix posées pour l'audioguide : Apolline, Émilie, Jean

* Affiche / Flyers : Emna, Léa

* Proposition d'oeuvres cinématographiques : Gaspard Natalis

prezi