

LE TRAVAIL EN ÉQUIPE DANS LE CADRE DE LA FORMATION JURIDIQUE : UNE FORMULE PÉDAGOGIQUE UTILE?

par Pierre-Claude LAFOND*
Jean-Pierre VILLAGGI**

SOMMAIRE

Introduction	43
1. Les mérites de la formule du travail en équipe	45
1.1 Les avantages au plan cognitif	46
1.1.1 L'acquisition de connaissances	46
1.1.2 La compréhension des connaissances	47
1.1.3 L'application des connaissances	48
1.1.4 L'analyse des connaissances	50
1.1.5 La synthèse des connaissances	51
1.1.6 L'évaluation des connaissances	52
1.2 Les avantages au plan affectif	54
1.2.1 La réception	54
1.2.2 La réponse	55
1.2.3 La valorisation	55
1.2.4 L'organisation	56
1.2.5 La caractérisation par une valeur ou un système de valeurs	57
2. La formation d'une équipe	58
2.1 Les conditions préalables	58

*. Avocat, docteur en droit et professeur au Département des sciences juridiques de l'Université du Québec à Montréal.

** Avocat, docteur en droit et professeur au Département des sciences juridiques de l'Université du Québec à Montréal.

42 *Le travail en équipe*
dans le cadre de la formation juridique : (1997-98) 28 R.D.U.S.
une formule pédagogique utile?

2.2 La préparation et l'encadrement de la formation d'une équipe
..... 63

Conclusion 65

*On apprend plus de ses pairs
que de son propre maître*

Proverbe chinois

Introduction

Le monde juridique ne cesse de se complexifier. À l'aube du prochain millénaire, la quête de solutions à des problèmes juridiques de plus en plus diversifiés requiert la connaissance simultanée de plusieurs aspects du droit. Les sources d'information se sont elles-mêmes multipliées au cours des dernières années. Cette recherche de solutions exige parfois du juriste qu'il recoure à des sources parajuridiques. La jurisprudence de la Cour suprême du Canada constitue un exemple éloquent de cette ouverture aux autres disciplines; pour les besoins de la cause, il n'est pas rare que les savants magistrats fassent référence à des principes empruntés à l'histoire, à la sociologie, soit encore aux sciences politiques ou économiques. Chez les candidats à de nouveaux postes, les employeurs recherchent de plus en plus la capacité démontrée de travailler en équipe. Le scénario Singapour, préconisé récemment par le Barreau du Québec, n'énonce-t-il pas le principe suivant lequel l'avocat «devra dorénavant être en mesure de “piloter” des équipes de travail multidisciplinaires afin de mieux répondre aux besoins de ses clients»?¹

Tous ces facteurs sont de nature à inciter au travail en équipe dans le but évident de partager les efforts requis par la tâche, mais surtout afin d'assurer la plus grande qualité du résultat final.

Plusieurs milieux universitaires ont inclus dans leurs programmes une formation aux techniques du travail en équipe et une pédagogie d'apprentissage fondée en partie sur cette formule. Nous pensons ici plus particulièrement à certains programmes d'administration, de génie ou de médecine. Exception faite du programme de sciences juridiques de l'Université du Québec à Montréal [ci-

1. BARREAU DU QUÉBEC, *Découvrez votre future culture juridique*, 1997 (pochette d'information).

après U.Q.A.M.], le milieu juridique est généralement demeuré en retrait de ce courant. Pourtant, la formule du travail en équipe peut, dans le cadre d'une formation juridique, être avantageusement utilisée à plusieurs fins. Elle peut servir à la fois dans un contexte d'apprentissage et dans un contexte d'évaluation. Elle peut notamment être utilisée pour plusieurs activités d'enseignement.² Elle convient particulièrement bien aux modèles d'enseignement suivants : le séminaire (séminaire classique, proposition de Nisbet,³ débat), les études de cas (méthode de Harvard,⁴ cas dramatisé, cas simplifié, technique de Pigors,⁵ rédaction de cas par les étudiants) et l'enseignement par les pairs⁶ (réalisation d'un projet, apprentissage par résolution de problèmes, travail dirigé, cellule d'apprentissage, simulation, jeu de rôles, etc.). Dans les activités académiques offertes sous les étiquettes de tribunal-école et de concours de recherche ou de plaidoirie au plan national ou international, la formule du travail en équipe se veut tout à fait indiquée et, dans les faits, s'avère monnaie courante dans les établissements de formation juridique.

Il nous est donc apparu intéressant de traiter du travail en équipe dans le cadre des études juridiques. Le traitement exhaustif d'un sujet aussi vaste exigerait toutefois un développement beaucoup trop long pour convenir au format d'une telle chronique. Cette contrainte nous a forcés à écarter des volets tels que la définition du travail en équipe et du travail de groupe, l'initiation aux règles de fonctionnement d'une équipe (les étapes de la conduite des réunions :

-
2. Pour connaître les différentes activités d'enseignement possibles, on peut consulter R. Prigent, *La préparation d'un cours*, Montréal, Éditions de l'École polytechnique de Montréal, 1990 à la p. 98 et s.
 3. Il s'agit d'une variante de la formule du séminaire. Le professeur soumet au début du trimestre une liste de thèmes et de lectures parmi lesquels les étudiants font leur choix. Une fois les lectures effectuées, les étudiants doivent rédiger six propositions qu'ils devront faire adopter par la classe. Voir R. Prigent, *ibid.* aux pp. 98-100.
 4. Dans la méthode de Harvard, l'étude de cas comporte des éléments importants et des éléments secondaires. Les étudiants doivent alors faire un tri parmi les nombreux détails fournis avant de présenter le résultat de leur étude à la classe.
 5. Il s'agit d'une variante de la méthode de Harvard. Dans cette situation le professeur ne fournit qu'une information minimale; il appartient alors aux étudiants de questionner le professeur qui ne fournit que la réponse à l'information demandée.
 6. L'enseignement par les pairs présuppose que le professeur ne fait pas d'enseignement magistral. Son rôle consiste à superviser les réunions au cours desquelles les étudiants font progresser leur projet d'équipe. Voir R. Prigent, *supra* note 2 à la p. 102.

préparation, conduite, clôture), l'animation et la prise de décision. Échappera aussi à notre attention la question de la dynamique des groupes inhérente au travail en équipe. Chacune de ces ramifications mérite à elle seule un examen approfondi et pourrait faire l'objet d'un éventuel article.

Nos propos se limiteront donc à deux questions principales : les avantages du travail en équipe dans la formation juridique (1.) et les conditions préalables qui doivent guider la formation d'une équipe de travail (2.), étape initiale garante de l'efficacité de la formule. Ces deux aspects nous sont apparus comme des préliminaires incontournables à toute initiative visant à introduire le travail en équipe dans le cadre d'un cours de formation juridique. Avant d'inviter les étudiants à se lancer dans une telle aventure (parce que c'en est une), il convient en effet de s'interroger sur l'opportunité d'expérimenter cette formule pédagogique et de prendre conscience du rôle et de la responsabilité du professeur ou du chargé de cours à l'égard de la formation et de l'encadrement des équipes de travail.

1. Les mérites de la formule du travail en équipe

Comme toute autre formule d'apprentissage ou d'évaluation, le travail en équipe comporte à la fois des avantages et des inconvénients. Par exemple, la force du groupe accroît la motivation individuelle et participe à la production de nouvelles idées. En revanche, au nombre des désavantages, permettons-nous simplement de souligner le fait qu'une équipe peut «remorquer» un membre inactif et que la réalisation d'une tâche en équipe exige beaucoup plus de temps. Il est clair que le travail en équipe ne saurait être présenté comme une panacée aux difficultés que peut soulever l'enseignement du droit. Forts de l'expérience vécue au Département des sciences juridiques de l'U.Q.A.M., nous demeurons néanmoins convaincus que les avantages dépassent largement les désavantages. Les études théoriques et les constatations empiriques démontrent clairement que le travail en équipe constitue une formule avantageuse, tant au plan de l'apprentissage cognitif (1.1) qu'au plan de l'atteinte des objectifs d'ordre affectif (1.2).

1.1 Les avantages au plan cognitif

L'apprentissage cognitif, soit celui du domaine des connaissances, renvoie à l'ensemble des objectifs qui traitent du rappel des connaissances et du développement des habilités et des capacités intellectuelles.⁷ Les objectifs d'apprentissage du domaine cognitif sont classés et hiérarchisés, suivant la taxonomie bien connue de Bloom,⁸ sur une échelle de six niveaux, chacun d'eux se situant à un palier différent. Certains sont élémentaires, d'autres exigent une démarche intellectuelle plus complexe.⁹ Ainsi, selon la théorie de Bloom, l'apprentissage des connaissances est un processus progressif qui doit s'effectuer d'un niveau élémentaire plus concret vers un niveau supérieur plus abstrait. L'atteinte des objectifs liés à un palier est nécessaire avant qu'un étudiant puisse passer à un palier supérieur. Ces niveaux sont, par ordre croissant : l'acquisition des connaissances (1.1.1), la compréhension (1.1.2), l'application (1.1.3), l'analyse (1.1.4), la synthèse (1.1.5) et l'évaluation (1.1.6). L'atteinte de l'ensemble de ces niveaux permet de construire un véritable processus de pensée autonome.

Dans quelle mesure le travail d'équipe favorise-t-il l'atteinte de ces objectifs d'apprentissage? Pour répondre adéquatement à cette question, il importe de scruter le contenu des objectifs de chacun des niveaux.

1.1.1 L'acquisition de connaissances

Les objectifs du premier niveau visent l'acquisition des connaissances. Il s'agit essentiellement, pour l'étudiant, d'acquérir de nouvelles notions. On pense ici à la mémorisation de faits particuliers ou généraux, de méthodes propres à un système ou à un processus de pensée.¹⁰ Pour l'étudiant en droit, il peut s'agir des connaissances liées à des définitions, des principes, des règles ou des lois.

7. B. S. Bloom et al., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, t. 1, *Domaine cognitif*, trad. par M. Lavallée, Montréal, Education Nouvelle, 1969 à la p. 9 [ci-après *Domaine cognitif*].

8. *Ibid.*

9. R. Prégent, *supra* note 2 à la p. 33.

10. *Domaine cognitif*, *supra* note 7 aux pp. 67-99.

L'acquisition des connaissances se subdivise en trois catégories. La première, la connaissance de données particulières, exige que l'étudiant puisse se rappeler des éléments spécifiques d'information; dans un contexte juridique, cette étape pourrait consister à *se rappeler* des faits d'un jugement ou des règles de la formation d'un contrat. La seconde, la connaissance des moyens, permet à l'étudiant d'utiliser les données particulières qu'il a acquises. Par exemple, il peut lui être demandé de situer de façon chronologique les données acquises ou de comprendre les façons d'organiser cette information. L'étudiant en droit pourrait ainsi être requis de connaître les éléments qui permettent de structurer les faits d'une décision judiciaire ou encore devrait pouvoir *identifier* les paliers d'appel. Enfin, la dernière catégorie est la connaissance des représentations abstraites. Il s'agit ici de connaître ce qui permet d'organiser une théorie, par exemple la capacité d'*énumérer* les règles d'un concept juridique tel que l'abus de droit.

1.1.2 La compréhension des connaissances

Bien sûr, soucieux de la formation de ses étudiants, un professeur de droit ou un chargé de cours ne saurait se satisfaire de l'atteinte de ce premier niveau d'apprentissage. Celui-ci doit s'assurer que l'étudiant comprenne. Le fait qu'un étudiant retienne par coeur une information ne signifie pas nécessairement qu'il la comprend. L'enseignant doit vérifier chez ce dernier la capacité de transformer l'information acquise, de l'interpréter et d'extrapoler cette information à d'autres situations qui n'ont pas encore été explorées. Le second niveau d'objectifs est donc celui où l'étudiant apprend à se servir de l'information, sans cependant être rendu à l'étape où il peut établir des liens entre les diverses informations qu'il possède.

À ce stade, l'étudiant va au delà de la simple écoute passive ou de la mémorisation. Il lui faut être en mesure de réaliser trois opérations.¹¹ Premièrement, il doit pouvoir décrire en ses propres mots les concepts appris; il fait preuve alors d'une capacité de transposition. Ce faisant, il est en mesure de répondre à une question ou de discuter d'un sujet mémorisé. En second lieu, l'étudiant doit pouvoir interpréter une information. Il lui faut alors développer

11. *Ibid.* aux pp. 100-106.

la capacité de s'interroger sur des situations factuelles pour savoir si elles respectent les règles juridiques acquises. Enfin, il doit s'ouvrir à l'extrapolation, en étant capable, par exemple, de juger si des faits légèrement différents auraient entraîné des conséquences juridiques différentes.

Pour atteindre ce deuxième niveau d'apprentissage, un enseignant doit donc proposer des activités qui permettent à ses étudiants de *transposer*, d'*interpréter* et d'*extrapoler*. S'il se contente de fournir de l'information à l'aide d'exposés magistraux, il ne peut présumer que ses étudiants comprennent.

Bien réalisé et encadré, le travail en équipe facilite l'acquisition et la compréhension des connaissances. L'apprentissage cognitif de chaque membre peut être favorisé par le dynamisme et la synergie contenue à l'intérieur de l'équipe, par la multiplicité des expériences et par le fait d'être exposé aux idées des autres. L'obligation de confronter sa compréhension d'un point de droit et de défendre son point de vue engendre une meilleure assimilation de la matière. Cette confrontation est aussi de nature à permettre de mieux structurer les concepts propres à une théorie. En outre, le recours à la discussion en équipe et l'explication fournie à un pair, activités propres au travail en équipe, revêtent une dimension pédagogique dans laquelle les étudiants sont appelés à développer les capacités de transposition, d'interprétation et d'extrapolation.

1.1.3 L'application des connaissances

Au troisième niveau d'apprentissage, l'étudiant apprend à appliquer les connaissances acquises. Il ne sert à rien de comprendre si l'on ne peut appliquer. L'étudiant doit, en conséquence, faire preuve d'autonomie en cette matière. On attend de lui qu'il soit en mesure d'appliquer la loi sans qu'on lui explique comment elle intervient dans un cas particulier. À partir d'une situation de faits donnée, il lui est demandé de dégager les règles juridiques applicables sans

instructions particulières. Il s'agit de placer l'étudiant dans une situation qui l'oblige à utiliser ses connaissances théoriques pour résoudre un problème pratique. Cet exercice lui permet

«1° d'identifier les éléments connus et inconnus du problème; 2° de restructurer ces éléments conformément à un modèle connu; 3° de choisir une méthode ou un principe permettant de résoudre le problème ; 4° de résoudre ce problème en employant cette méthode ou en appliquant ce principe».¹²

La résolution de problèmes simples réalisée en équipe constitue une excellente façon d'atteindre les objectifs du niveau d'application. La discussion, l'interaction et la confrontation produites par la synergie du groupe participent à installer un climat favorable à l'échange des points de vue et des solutions envisageables. Du choc des idées jaillit la lumière. Ainsi en est-il de la discussion qui s'anime autour des différentes solutions apportées par le groupe. La comparaison des solutions au problème soumis, mais bien plus encore la justification de chacune d'elles contribuent à confronter chaque membre de l'équipe à sa compréhension du problème et aux mécanismes de résolution qu'il a employés. Afin de bien les expliquer et de les justifier à ses coéquipiers, l'étudiant doit, dans un premier temps, s'assurer lui-même de bien maîtriser les concepts et les règles qu'il a appris (premier et second niveaux d'apprentissage), mais aussi d'être en mesure de comprendre le procédé d'application juridique qu'il a suivi (troisième niveau d'apprentissage). L'avantage de l'équipe est net : on assimile souvent mieux un processus lorsqu'on est forcé de l'expliquer aux autres. Chaque étudiant reçoit au surplus une rétroaction immédiate sur ses hypothèses de solution, ce dont il ne peut bénéficier lorsqu'il travaille de manière isolée.

Les trois derniers niveaux d'objectifs mettent en cause des activités intellectuelles plus abstraites.

12. R. Prégent, *supra* note 2 à la p. 38.

1.1.4 L'analyse des connaissances

Le quatrième niveau est celui relatif à l'analyse. Bloom en parle comme d'une aide à la compréhension et un prélude à l'évaluation.¹³ Il s'agit de

«développer chez les étudiants l'habileté à distinguer dans une communication, le fait de l'hypothèse, à identifier les conclusions et les propositions qui les étayent, à distinguer le matériel pertinent de celui qui ne l'est pas, à noter comment une idée se rapporte à une autre, à découvrir quelles hypothèses non exprimées sont impliquées dans un exposé [...]»¹⁴.

Analyser implique donc la recherche des éléments utilisés dans la communication et la reconnaissance de la fonction de chacun de ces éléments. L'analyse force ainsi l'étudiant à chercher les relations entre les diverses parties d'un texte ou d'une communication. Ces opérations impliquent organisation et structure. Ce niveau peut être atteint lorsque l'on exige de l'étudiant qu'il recoure, dans le cadre d'un ensemble d'informations précises, à des raisonnements déductifs ou hypothétiques. L'enseignant s'attend donc à ce que celui-ci puisse scinder une situation problématique en ses diverses composantes, identifier les rapports entre chacune d'elles, puis expliquer les principes sous-jacents en vue de résoudre le problème.¹⁵ Ainsi, à la lecture d'une décision judiciaire, l'étudiant en droit doit-il être capable, une fois ce niveau atteint, de distinguer ce qui constitue l'*obiter dictum* de la *ratio decidendi*. De même, il devrait pouvoir distinguer les types de raisonnement juridique mis de l'avant par le tribunal.

Les projets qui visent la réalisation de travaux pratiques élaborés et l'étude de cas sont des moyens qui permettent d'atteindre les objectifs de ce niveau. Associés au travail d'équipe, ces projets fournissent l'occasion d'un meilleur apprentissage. Tout comme pour l'objectif du troisième niveau (application), la défense d'un point de vue dans le cadre d'une discussion et l'interaction entre les membres de l'équipe favorisent le développement de la

13. *Domaine cognitif, supra* note 7 à la p. 163.

14. *Ibid.*

15. R. Prigent, *supra* note 2 à la p. 39.

faculté d'analyse. En outre, la recherche de plusieurs éléments dans une situation donnée procède beaucoup mieux en équipe, chaque membre apportant sa contribution à la réalisation de la tâche. L'addition des forces constitue un atout non négligeable dans le contexte d'une tâche imposante ou complexe.

1.1.5 La synthèse des connaissances

L'objectif du cinquième niveau se veut un processus créatif. La synthèse est l'étape où l'on cherche à développer chez l'étudiant «l'expression personnelle et l'indépendance de pensée».¹⁶ Elle consiste, dans les limites d'un problème particulier, à réunir des éléments afin de constituer un tout. Dépassant l'étape du simple résumé, lequel se situe plutôt aux deux premiers niveaux d'apprentissage, la synthèse exige de l'étudiant qu'il construise un texte nouveau qui offre plus que la somme des informations colligées dans les documents originaux. Par sa réflexion, l'étudiant doit contribuer à la création d'un texte inédit ou à la découverte d'une idée nouvelle.

Par exemple, la rédaction d'un mémoire d'appel ou de première instance (notes et autorités) fait appel à cette habileté. Le mémoire fournit à la fois la synthèse du droit sur une question particulière, mais permet également de faire ressortir les éléments avantageux pour l'une des parties au litige. Il s'éloigne, comme nous l'énoncions précédemment, du simple résumé et requiert la maîtrise cumulative des cinq premiers niveaux d'apprentissage. De même, la production d'une oeuvre personnelle, l'élaboration d'un plan d'action, la résolution de problèmes complexes ou la mise sur pied d'un projet constituent l'aboutissement d'un effort de synthèse.

Le travail d'équipe peut permettre d'atteindre plus facilement les objectifs de ce niveau lorsque les étudiants sont appelés à résoudre un problème ou à réaliser un plan d'action ou un projet collectif. Pareille tâche peut aussi être réalisée en plusieurs parties, en confiant la réalisation de chacune à plusieurs personnes.¹⁷ Générateur d'idées, le travail en équipe favorise indubitablement l'expression de la créativité, beaucoup plus que ne saurait le faire l'isolement.

16. *Ibid.* à la p. 41.

17. *Ibid.* à la p. 42.

Par les différentes perspectives qu'elle présente, la discussion à l'intérieur d'un petit groupe peut contribuer à enrichir la réflexion personnelle, à la rendre plus nuancée et plus convaincante. La synthèse qui se dégage de l'exposé de différents points de vue et convictions accroît le bagage académique de chacun des membres de l'équipe. Les propos de Bloom situent bien cette perspective tout en la résumant :

«[...] les étudiants peuvent travailler en groupe pour définir les problèmes importants [...], proposer des hypothèses expliquant des phénomènes [...]. De telles activités devraient favoriser la pensée créatrice, une certaine indépendance dans la façon d'aborder le problème, ainsi que l'esprit de coopération [...]».¹⁸

1.1.6 L'évaluation des connaissances

Dans la poursuite des objectifs de la taxonomie de Bloom, il appartient enfin à l'étudiant de développer son jugement critique. Ainsi, l'évaluation se présente comme le niveau ultime des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif. Elle s'assimile à la capacité de porter un jugement qualitatif ou quantitatif. En d'autres mots, l'étudiant doit faire preuve de sens critique à l'égard d'idées ou de règles auxquelles il a été confronté ou de travaux qu'il a réalisés. Par exemple, il devrait être en mesure d'évaluer les inconsistances d'un raisonnement juridique ou les conséquences juridiques, économiques ou sociales d'une décision judiciaire.

L'évaluation procède de deux manières : il est possible de juger de façon intrinsèque ou de façon comparative. Dans le premier cas, on fait référence «à des critères de logique, de cohérence ou de rigueur scientifique»,¹⁹ alors que, dans le second cas, on confronte l'objet d'étude à d'autres études semblables.

18. *Domaine cognitif, supra* note 7 à la p. 188. Les propos de Benjamin S. Bloom s'intègrent dans le cadre de propos sur la formation générale des étudiants. Il s'interroge notamment ici sur la formation des étudiants au niveau élémentaire. Ces propos conservent, nous semble-t-il, toute leur valeur au niveau universitaire.

19. R. Prégent, *supra* note 2 à la p. 44.

La discussion, les critiques ou les autocritiques écrites ou orales constituent des activités qui favorisent l'atteinte des objectifs de ce niveau. Pareilles activités sont inhérentes au travail d'équipe bien réalisé. Avant de présenter sa solution, le membre d'une équipe procédera dans bien des cas à une autocritique. Il arrive d'ailleurs fréquemment que cet examen ait lieu simultanément à la présentation orale. De plus, l'émission d'une idée appelle souvent son évaluation par les membres récepteurs dans l'équipe. Il est, en effet, plus facile de critiquer les idées des autres que les siennes. L'interaction générée par le groupe crée un climat propice à la critique. La diversité des points de vue apportés par les différents membres de l'équipe constitue un atout majeur dans le développement de cette habileté, en invitant tous et chacun à voir ou à concevoir l'idée différemment, à prendre du recul face à certaines idées préconçues et, surtout, à ne rien tenir pour acquis. On peut même avancer que ce développement se réalise beaucoup plus facilement en équipe qu'en travaillant de manière isolée.

En définitive, l'étudiant dont la formation juridique est complète devrait connaître les règles de droit, les comprendre, être en mesure de les appliquer à une situation particulière, d'analyser leurs composantes, de les réorganiser afin de les utiliser de façon créatrice pour le meilleur intérêt de son client et, enfin, d'évaluer leur pertinence et leur impact pour le client et pour la société en général.²⁰

Ces objectifs, liés au domaine des connaissances, ne sont cependant pas les seuls nécessaires à l'apprentissage humain. La formation universitaire ne peut aucunement être limitée à l'acquisition de connaissances. Au contraire d'une machine, l'étudiant évolue, vit des émotions, obéit à certains systèmes de valeurs, etc. Comme l'énonce Prigent, «le fait d'apprendre implique également la modification, le renforcement, ou l'intégration de plusieurs aspects affectifs, comme les croyances, les attitudes, les valeurs ou les intérêts».²¹ Il importe donc d'étudier les avantages et les impacts de la formule du travail en équipe sur les objectifs d'apprentissage du domaine affectif.

20. A. Petter, *Les objectifs d'apprentissage et le programme d'une faculté de droit*, Texte inédit, Université de Victoria, Colombie-Britannique, p. 11 (trad. par A. Robinson, Université Laval, Québec).

21. R. Prigent, *supra* note 2 à la p. 45.

1.2 Les avantages au plan affectif

Apprendre oblige l'étudiant à modifier ou à renforcer plusieurs aspects affectifs de sa personnalité. Les valeurs, les croyances, les attitudes et les intérêts ont un impact direct sur sa capacité d'apprentissage. Les experts décrivent les objectifs d'apprentissage du domaine affectif comme un processus d'intériorisation qui a pour conséquence de rendre l'étudiant plus apte à répondre, à valoriser puis à conceptualiser les connaissances qu'il acquiert. Ce processus lui permet de développer des valeurs l'aidant par la suite à constituer un système de référence qui caractérisera sa façon de vivre.²²

La taxonomie relative aux objectifs du domaine affectif comprend cinq niveaux : la réception (1.2.1), la réponse (1.2.2), la valorisation (1.2.3), l'organisation (1.2.4) et la caractérisation par une valeur ou un système de valeurs (1.2.5). À l'instar des objectifs d'ordre cognitif, ces niveaux sont également cumulatifs.

1.2.1 La réception

Le premier de ces niveaux est la réception. Apprendre exige que l'on soit conscient des stimuli qui nous entourent. Cette prise de conscience doit cependant être orientée; en plus d'être attentif, il importe que cette attention s'exerce au moment opportun. Cet objectif d'apprentissage ne peut être atteint que si l'étudiant fait preuve de réceptivité aux stimuli et qu'il apprend à diriger son attention en conséquence. L'étudiant en droit qui atteint ce niveau sait être attentif à l'opinion des autres et est en mesure de saisir que ces opinions véhiculent des points de vue différents.

Les objectifs de ce premier niveau sont, on en conviendra, inhérents au travail en équipe. La réunion de quelques étudiants dans un petit groupe maximise la qualité d'attention de chacun, de préférence au degré de réceptivité qu'ils peuvent démontrer individuellement dans un «groupe masse». Chaque membre se sent davantage concerné par les propos de ses coéquipiers et les

22. D. R. Krathwohl, B. S. Bloom et B. B. Masia, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, t. 2, *domaine affectif*, trad. par M. Lavallée, Montréal, Éducation nouvelle, 1969 à la p. 51 et s.

possibilités de distraction se veulent moins nombreuses. En outre, en présence d'une bonne synergie, soucieux d'être écouté et compris à son tour, chaque membre aura tendance à accorder aux autres la qualité d'écoute qu'il souhaite obtenir en retour.

1.2.2 La réponse

Le second niveau d'apprentissage affectif consiste à apprendre à répondre. À cette étape, l'étudiant réagit aux stimuli. Pour atteindre ce niveau, il doit être disposé à répondre et ressentir, en conséquence, une «satisfaction». L'étudiant devient «suffisamment motivé pour ne plus avoir seulement la volonté de recevoir mais pour prêter, pourrait-on dire, une attention active à ce phénomène.»²³

L'étudiant qui, dans le cadre du partage des tâches, déterminé par une équipe de travail, accepte de lire une décision judiciaire parce que cela est requis pour les fins d'une activité et qui apprécie de le faire pour permettre à l'équipe d'atteindre l'objectif qu'elle s'est fixé, réalise une tâche lui permettant d'atteindre cet objectif du second niveau. La répartition des tâches contribue également au développement de la responsabilisation de l'étudiant. Travailler en collaboration avec d'autres personnes est certes plus motivant que de le faire seul. À l'intérieur d'une cellule de travail se crée une énergie de solidarité qui peut rendre la tâche à accomplir moins monotone et plus stimulante.

1.2.3 La valorisation

À l'étape de la valorisation, l'étudiant est en mesure de manifester ses préférences pour des valeurs qui lui tiennent à coeur, de même qu'il se montre prêt à les défendre. L'atteinte de cet objectif implique qu'il puisse alors exprimer son accord ou son désaccord avec les idées d'un tiers ou manifester sa sympathie ou son antipathie à l'égard d'un point de vue. Le comportement de l'étudiant est alors «motivé non par le désir de plaire ou d'obéir, mais par l'engagement

23. *Ibid.* à la p. 134.

individuel vis-à-vis de la valeur fondamentale qui détermine le comportement».²⁴

Grâce au forum qu'il procure et à la diversité de valeurs et d'opinions que peut receler un petit groupe, le travail en équipe propose une situation idéale pour atteindre cet objectif. Les discussions et les prises de décision collective constituent des véhicules tout indiqués pour les manifestations préférentielles de valeurs.

1.2.4 L'organisation

Une fois que l'étudiant a développé un système de valeurs, il lui faut alors l'organiser. Il s'agit du quatrième objectif. Cette organisation exige qu'il structure et intègre son propre système de valeurs. Il lui faut donc voir comment une valeur se rattache à celle qu'il possède déjà et à celle qu'il acquerra éventuellement. Il lui faut aussi apprendre à organiser des valeurs en soi disparates. Un tel système se construit lentement, à la lumière des différentes expériences qui amènent l'étudiant à remettre en cause ou à conserver les valeurs qu'il a intégrées.

Pour apprendre à organiser un tel système de valeurs, il importe que l'étudiant soit confronté à des opinions différentes et à des situations qui l'obligent à débattre de ses propres valeurs. Dans ce contexte, quoi de mieux qu'une équipe de travail pour participer à l'atteinte de l'objectif en cause? Le groupe amène l'étudiant à nuancer davantage ses propos et à revoir ses conceptions. En ce sens, le travail en équipe développe l'esprit critique et l'autocritique. De façon connexe, au moyen des confrontations intellectuelles, les changements d'attitude ou de valeur sont plus facilement réalisables en groupe qu'individuellement, ne serait-ce qu'en raison de la pression exercée par le groupe ou des relations amicales qui peuvent s'établir à l'intérieur de l'équipe.

24. *Ibid.* à la p. 158.

1.2.5 La caractérisation par une valeur ou un système de valeurs

Le dernier objectif d'ordre affectif est la caractérisation. La caractérisation est ce qui permet de décrire un individu en fonction de

«ses caractéristiques personnelles uniques, c'est-à-dire de ses ensembles fondamentaux d'orientations qui se composent d'une grande variété de comportements disparates et [...] de sa philosophie de vie — ou de sa composition de l'univers; — ses principes, ses idéaux, son credo personnel, qui permettent l'intégration et la cohérence des différents aspects de sa vie.»²⁵

Les auteurs considèrent que cet objectif ne peut être atteint dans le cadre d'un enseignement, puisqu'il exige que l'étudiant ait développé une philosophie personnelle.²⁶ Cette philosophie, bien qu'elle puisse se structurer à la faveur d'enseignements, nécessite une réflexion construite à la lumière d'une multitude d'apprentissages cognitifs et affectifs. Par la mise en commun d'expériences riches en diversité, l'équipe peut, à ce titre, constituer un forum propice à ces divers apprentissages hors de la salle de cours et du contexte de l'enseignement traditionnel.

Le travail d'équipe comporte manifestement plusieurs avantages au point de vue de l'apprentissage affectif, lesquels facilitent l'atteinte des différents niveaux décrits ci-haut, en plus de favoriser l'atteinte des objectifs d'ordre cognitif. Qu'il s'agisse de l'énergie de solidarité qui contribue à motiver l'étudiant à travailler et à apprendre, de la création de liens d'amitié qui rendent l'acceptation de la critique plus facile ou de la solidarité interculturelle ou intergénérationnelle qui participe à l'intégration universitaire de certaines catégories d'étudiants, ces conditions d'apprentissage se veulent tout aussi importantes dans le processus de formation de l'étudiant qu'un bon bagage de connaissances.

Outre le rappel des fondements en matière d'objectifs d'apprentissage, les propos qui précèdent avaient pour but de démontrer la pertinence du travail

25. *Ibid.* à la p. 187.

26. *Ibid.* aux pp. 187-188.

en équipe dans le cadre d'une formation juridique. Mais, considérée isolément, cette pertinence n'est pas garante de l'atteinte des objectifs poursuivis. La meilleure façon de tirer les avantages du travail en équipe et d'en minimiser les inconvénients reste encore de consacrer le temps nécessaire à l'étape de la formation d'une équipe. Il importe donc, dans la seconde partie, de présenter certaines règles élémentaires gouvernant cette étape trop souvent escamotée de la formation d'une équipe.

2. La formation d'une équipe

D'entrée de jeu, nous avançons que le travail en équipe constitue désormais une pratique courante dans le milieu professionnel. Il importe donc de préparer les étudiants à cette réalité. En plus d'appivoiser l'avenir, cette activité leur permettra d'acquérir des habiletés qu'une formation «classique» ne peut offrir à elle seule. On pense ici au sens de l'organisation ou des responsabilités, au leadership et à la capacité de tenir efficacement des réunions.

Les règles élémentaires sous-jacentes au travail en équipe efficace doivent donc faire partie intégrante de la formation universitaire juridique. L'expérience démontre, en effet, que la plupart des étudiants ignorent l'existence de ces règles. En fait, elles échappent à leur connaissance tout simplement parce qu'elles ne leur ont jamais été enseignées. L'étude de ces règles ne fera pas l'objet de nos propos. Nous nous contenterons d'aborder les questions préliminaires qui s'imposent avant même que l'on puisse efficacement travailler en équipe. Nous verrons quelles sont les conditions préalables qui doivent exister pour que l'on puisse former adéquatement une équipe (2.1) et quel rôle l'enseignant doit jouer dans la préparation et dans l'encadrement de cette étape (2.2).

2.1 Les conditions préalables

Un équipe de travail ne devient véritablement efficace que lorsqu'elle apprend à transformer l'énergie de chacun de ses membres en une synergie, c'est-à-dire une énergie collective.²⁷ Cette transformation est possible dans la mesure

27. R. Prégent, *supra* note 2 à la p. 205.

où deux facteurs sont respectés. En premier lieu, il importe que chaque membre identifie et valorise une cible commune.²⁸ En second lieu, il apparaît nécessaire de créer des relations interpersonnelles harmonieuses.²⁹ Ces préoccupations doivent donc être présentes dès l'étape initiale de la formation d'une équipe, à défaut de quoi l'équipe de travail ne dépassera pas le stade d'un regroupement de personnes travaillant à la réalisation d'une tâche commune et menant, plus souvent qu'autrement, à la juxtaposition de prestations individuelles.

Le psychologue québécois Yves St-Arnaud symbolise ainsi la dynamique de l'énergie dans un groupe³⁰ :

$$E^t = E^p + E^s + E^e + E^r$$

Cette équation illustre que l'énergie totale présente dans un groupe (E^t) est composée de la somme de l'énergie de production (E^p), de l'énergie de solidarité (E^s), de l'énergie d'entretien (E^e) et de l'énergie résiduelle (E^r). Quelques commentaires permettront de mieux comprendre l'importance que l'on doit attacher à la composition d'une équipe.

On conviendra que l'énergie totale d'une équipe de travail doit être consacrée principalement à la réalisation d'un objectif commun ou d'une tâche à accomplir. Il s'agit de l'*énergie de production*. Cette énergie est productive dans la mesure où chaque membre de l'équipe partage la même perception de l'objectif à atteindre. Cette énergie sera d'autant plus forte que les membres, en plus d'avoir une perception commune, valorisent l'atteinte de cet objectif et sont motivés par la réalisation de la tâche.

En second lieu, l'équation de St-Arnaud montre clairement qu'une équipe ne peut fonctionner en l'absence d'une *énergie de solidarité*. L'équipe doit donc consacrer une partie de son énergie totale à maintenir un climat de confiance et à entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses et durables. L'énergie

28. Y. St-Arnaud, *Les petits groupes : Participation et communication*, 2e éd., Montréal, Presses de l'Université de Montréal / Éditions du CIM, 1989 aux pp. 12-15.

29. Voir, notamment, J.-M. Aubry et Y. St-Arnaud, *Dynamique des groupes*, Montréal, Éditions de l'homme, 1963 aux pp. 13-15.

30. St-Arnaud, *supra* note 28.

de solidarité sera d'autant plus grande que «les membres sont en mesure de se manifester mutuellement de la sympathie, de la compréhension et du respect, et ce malgré les différences de personnalités ou les divergences de vue avouées».³¹ Ainsi, plus les membres d'une équipe éprouvent du plaisir à se rencontrer, à discuter et à cultiver des relations interpersonnelles, plus l'énergie de production sera efficace. Pour qu'une équipe conserve un niveau acceptable d'efficacité, il sera toutefois important qu'elle ne consacre pas plus de temps à l'énergie de solidarité qu'à son énergie de production.

Une équipe dont l'énergie de solidarité est bien enracinée consacrerait peu de temps à *l'énergie d'entretien*. Cette dernière est celle que doivent consacrer les membres pour assurer des conditions de travail favorables. Une bonne équipe de travail doit être en mesure d'éliminer les obstacles qui l'empêchent d'atteindre son objectif ou qui nuisent à l'existence de relations interpersonnelles harmonieuses, par exemple les conditions matérielles impropres dans lesquelles se déroule le travail, le retard de certains participants ou le stress accompagnant la fin du trimestre. L'équipe doit consacrer une partie de son énergie totale à éliminer ou à maîtriser ces obstacles; plus l'énergie d'entretien est élevée, plus faible se veut forcément celle réservée à la production. Il ne faut pas croire pour autant qu'une bonne équipe de travail n'a pas à consacrer une partie de son temps à l'énergie d'entretien. Une équipe efficace est plutôt à même de régler rapidement et adéquatement les obstacles qui nuisent à l'accomplissement de sa tâche, sans évidemment consacrer l'essentiel de son énergie à cette finalité. Si tel était le cas, elle deviendrait totalement improductive.

L'équipe devrait donc utiliser toute l'énergie disponible à accomplir sa tâche, à maintenir un climat de travail agréable et à surmonter les obstacles qui peuvent se présenter à elle. En conséquence, *l'énergie résiduelle*, ou non utilisée, devrait donc demeurer inexistante à l'intérieur du groupe. Cette énergie demeure souvent à l'état latent, constituée la plupart du temps d'un refus de collectiviser les énergies individuelles en présence. Ainsi en va-t-il du retard ou de l'absence de certains membres aux réunions, de la passivité de certains ou encore de leur refus de s'impliquer activement. En agissant de la sorte, les membres privent l'équipe d'une énergie potentielle. L'énergie demeure cependant disponible à

31. R. Prigent, *supra* note 2 à la p. 206.

l'intérieur de la sphère d'activité du groupe, sauf qu'elle n'est pas mise à son service, c'est pourquoi St-Arnaud la comptabilise. On comprend alors que plus l'énergie résiduelle est faible, plus l'équipe a des chances de bien réaliser la tâche qui lui est dévolue. Au contraire, plus elle est élevée, plus grandes sont les possibilités que l'équipe n'atteigne jamais ses objectifs.

Ayant ces notions à l'esprit, quels éléments faut-il alors considérer au moment de la formation d'une équipe?³²

Dans un premier temps, il convient de s'assurer que les étudiants ont une connaissance minimale de soi et des autres membres qui composeront l'équipe. En effet, une bonne connaissance de ses propres exigences et comportements et de ceux qui nous entourent apparaît comme un préalable essentiel à toute relation minimalement harmonieuse dans une équipe (E^s). Cette prise de connaissance doit être doublée d'une discussion sur la perception de la tâche à réaliser en équipe, dont le but évident est de vérifier si les membres partagent une cible commune avec une perception et une motivation similaires (E^p).

Deuxièmement, il semble crucial de sensibiliser les étudiants à l'importance des échanges à l'intérieur d'une équipe (E^s). Trop d'équipes de travail sont vouées à l'échec en raison du manque de communication qui les habite. Il doit exister un minimum d'interrelations entre les membres pour qu'une équipe fonctionne. Ces échanges doivent aussi véhiculer un minimum de signification émotive. Pour aspirer à une certaine cohérence, l'équipe doit atteindre un niveau de vie émotif minimal. Pratiquement, ceci veut dire que les membres de l'équipe doivent partager une certaine dose de connaissances au plan personnel, de façon à pouvoir se définir collectivement les uns par rapport aux autres.

En troisième lieu, l'équipe doit, à la manière d'une microsociété, se donner des règles de fonctionnement. En l'absence de telles règles communes, l'équipe ne peut fonctionner de manière proprement efficace et productive. Les membres de l'équipe doivent donc définir, notamment, certaines règles qui

32. On peut consulter sur cette question P. Dionne et G. Ouellette, *La gestion des équipes de travail*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1981 aux pp. 5-24.

concernent la participation, la présence, l'horaire des réunions, les échéanciers, etc. Ils peuvent aller jusqu'à adopter un code d'éthique qu'ils s'imposent volontairement de respecter.³³

Conscient de ces réalités et de ses responsabilités à l'égard de la formation de ses étudiants, l'enseignant doit être en mesure de proposer à ces derniers des moyens adéquats, de manière à ce que l'équipe se forme favorablement.

33. Aux trois principaux éléments dont il faut tenir compte lors de la formation d'une équipe pourrait s'en ajouter un quatrième, beaucoup plus complexe, sur la sensibilisation des membres d'une équipe au phénomène de la sélectivité de la perception. Sur cette question, on peut lire : *Ibid.* à la p. 9. Quelques règles permettent de résumer ce phénomène. La première est la loi de la fermeture, notion bien connue dans le domaine de la communication. Il s'agit de la tendance à compléter les stimuli isolés pour constituer un tout complet. L'expression «qui ne dit mot consent» en constitue une illustration éloquentes (*Ibid.* à la p. 9). Une seconde règle est celle de la continuité. Celui qui perçoit établit alors des liens entre la situation présente et une autre qu'il a déjà connue. La troisième règle importante concerne la proximité. Il s'agit de la tendance à établir des liens entre des événements qui sont rapprochés. Enfin, la dernière règle est celle de la similarité, laquelle consiste à regrouper les éléments qui se ressemblent. Par exemple, un membre aura tendance à accorder telle caractéristique à tel groupe sans nuancer (ex. : «les hommes sont rationnels; les femmes sont émotives»). Ce phénomène de la sélectivité de la perception a un impact important dans le cadre d'une équipe de travail. En effet, ce phénomène est étroitement associé au concept de la marginalité. Par exemple, un individu émotif oeuvrant dans un groupe de personnes essentiellement rationnelles a de fortes chances d'être marginalisé. De la même manière, une perception différente de la tâche à accomplir risque d'être marginalisée. Le groupe a généralement tendance à vouloir rendre le marginal conforme aux positions collectives. Pareille attitude est de nature à perturber sérieusement le fonctionnement de l'équipe. Il importe de retenir qu'il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises perceptions. Une équipe ne saurait cependant bien fonctionner si tous n'ont pas la même perception de l'objectif commun à atteindre.

2.2 La préparation et l'encadrement de la formation d'une équipe

Il est malheureusement de pratique courante de demander aux étudiants de travailler en équipe sans leur offrir un soutien approprié. Les équipes se forment alors souvent au gré des sujets de recherche soumis ou en fonction de facteurs aussi aléatoires que le lieu où l'étudiant est assis dans la salle de cours ou la possibilité de compléter une équipe qui a besoin d'un coéquipier supplémentaire. L'expérience montre que les équipes d'étudiants sont trop souvent le fruit du hasard et que l'étape de la formation de l'équipe est totalement escamotée.

À la lumière des éléments énoncés précédemment, de telles façons de procéder peuvent difficilement garantir le bon fonctionnement d'une équipe de travail. Dans ce contexte, le rôle du professeur ou du chargé de cours s'avère fondamental. Ce dernier a le devoir d'offrir aux étudiants des outils, des balises qui leur permettront de former adéquatement une équipe.

L'enseignant doit, en premier lieu, faire état des conditions minimales du bon fonctionnement d'une équipe. La théorie de St-Arnaud et les notions présentées antérieurement devraient donc être communiquées aux étudiants.

Afin d'inviter chaque membre de l'équipe à acquérir une connaissance minimale des autres membres, le professeur ou le chargé de cours a la responsabilité de proposer un exercice de prise de contact. Il peut, pour faciliter cet exercice, leur suggérer de dresser le bilan des ressources de l'équipe. Chacun peut alors faire part de ses habiletés ou de ses compétences particulières. Idéalement, chaque membre de l'équipe devrait faire état de sa formation et de ses expériences en fonction de l'objet du travail à accomplir. Les étudiants seront ainsi mieux en mesure d'apprécier si les ressources de l'équipe potentielle présentent suffisamment de différences et de complémentarité pour assurer la réalisation adéquate de la tâche.

Dans le cadre de cette discussion, il est également souhaitable que chacun présente sa façon d'envisager le travail d'équipe. Cet échange devrait assurer les membres de l'équipe que les points de vue de chacun sont suffisamment convergents pour que l'équipe puisse fonctionner utilement. Par exemple, des questions sur les avantages et les inconvénients du travail en

équipe et sur l'expérience passée de chacun à cet égard devraient être abordées. La discussion qui s'ensuivra devrait permettre à chacun d'exprimer ses exigences personnelles et d'exposer son point de vue sur les conditions de réalisation optimales d'un travail en équipe. Lors de cette discussion, les étudiants devraient avoir conscience des principes exposés précédemment.

Les étudiants devraient aussi en profiter pour évaluer l'intérêt de chacun à réaliser le travail, de même que leur degré de motivation. Pareille évaluation tient compte de la motivation intrinsèque de chacun à accomplir certaines tâches et à assurer les conditions de réalisation du travail.

Enfin, il est important que chacun établisse clairement et en toute honnêteté ses disponibilités. Cette dernière question, en apparence aléatoire, peut contribuer à éviter que l'équipe soit confrontée à des problèmes insolubles en cours de réalisation qui entraveront gravement l'énergie de production.

Cet exercice a pour objectif fondamental de vérifier si l'équipe satisfait minimalement les conditions requises pour qu'elle puisse fonctionner efficacement : des ressources variées et complémentaires, des valeurs partagées, une sympathie naturelle entre les étudiants, une conception commune du travail à accomplir et une disponibilité opérationnelle. En l'absence de ces conditions optimales, il est recommandé aux étudiants de ne pas adhérer à ce groupe et de poursuivre leur recherche d'une équipe dans laquelle ils pourront évoluer plus favorablement.

Pour faciliter la tâche des étudiants, il est recommandé de leur proposer de conclure un contrat d'équipe. Conçu d'abord et avant tout comme un outil de discussion, ce contrat n'a rien de formel et prend strictement le sens d'une entente que les coéquipiers s'engagent à respecter. Évidemment, par déformation, les étudiants en droit se sentiront spontanément à l'aise avec un tel outil. Il devrait minimalement contenir les points suivants :

1. coordonnées personnelles (noms et numéros de téléphone);
2. les exigences personnelles pour que chacun puisse bien travailler dans cette équipe;

3. les qualités et les forces que chacun croit pouvoir apporter à l'équipe;
4. les objectifs que l'équipe cherche à atteindre;
5. les règles de conduite et d'éthique que les membres de l'équipe ont choisi d'adopter et qu'ils ont accepté de respecter.

C'est lors de la conclusion du contrat que l'étudiant fait le choix d'adhérer à l'équipe et de respecter ses règles de fonctionnement. Les avantages de cette formule d'apprentissage qu'est le travail en équipe ne peuvent se réaliser qu'à ce prix.

Conclusion

Le monde juridique évolue rapidement et la formation du juriste doit s'accorder avec cette évolution. Dans cet esprit, la formation du juriste au travail en équipe répond à une de ces nouvelles réalités. Notre bref propos visait à attirer l'attention sur les avantages du travail d'équipe, mais aussi sur le fait que le travail d'équipe, pour être bien intégré à la formation juridique, ne saurait faire l'objet d'une improvisation. Grande est la responsabilité de l'enseignant face à la formation de leurs étudiants en cette matière. Les principes dont nous avons fait état ne constituent, à ce titre, qu'une ébauche des conditions à satisfaire pour assurer l'intégration adéquate du travail en équipe dans la formation juridique.

Une étude plus poussée nous aurait permis de découvrir que les objectifs d'apprentissage cognitifs qui se situent au niveau supérieur de la taxonomie de Bloom se prêtent généralement mieux au travail d'équipe que ceux qui se situent au niveau inférieur (acquisition de connaissances, compréhension et application). Une formation juridique bien intégrée devrait donc tenir compte de ce fait dans le cadre de l'élaboration du programme des cours. Selon nous, le travail d'équipe ne peut être le fruit d'une initiative spontanée, mais doit plutôt s'intégrer dans un objectif général qui comprend à la fois une formation préalable au travail d'équipe et une intégration «réfléchie» à l'intérieur de cours préalablement identifiés.

Nous espérons que nos propos serviront à alimenter et à susciter la réflexion sur la formation que nous dispensons actuellement aux juristes de demain.