

Recherche PAREA

Établir une structure relationnelle de coopération en classe au collégial : conditions et stratégies

Martine St-Germain, conseillère pédagogique au cégep de l'Outaouais

Depuis quelques années, un groupe d'enseignantes en collaboration avec une conseillère pédagogique ont pris le temps, grâce au programme de subvention PAREA¹, de réfléchir à leurs pratiques. Elles se sont intéressées plus particulièrement à leurs modes d'intervention en classe qui favorisent l'apprentissage au collégial. Elles ont étudié le modèle d'interaction professionnelle d'Yves St-Arnaud (2003) et elles ont essayé d'en transférer les principes dans leur façon d'entrer en relation avec leurs étudiants en classe. Ce modèle de St-Arnaud (2003) introduit les notions d'efficacité relationnelle et de coopération et propose des stratégies de partenariat, de concertation, de non-ingérence, d'alternance et de responsabilisation.

En cours d'expérimentation, l'idée de mieux comprendre comment un enseignant peut mettre en place, en classe sur une période de 15 semaines, cette structure relationnelle de coopération de manière efficace s'est avérée incontournable. Ce cours expose les raisons et les principales conditions et stratégies qui ont permis à ce groupe d'enseignantes de mettre en place avec leurs étudiants une structure relationnelle de coopération.

Quand la coopération favorise l'apprentissage

La mise en place d'une structure de coopération s'inscrit dans les approches socioconstructivistes et a toujours en toile de fond une intention d'identifier des moyens pour favoriser l'apprentissage et l'engagement des étudiants, car aujourd'hui, l'univers virtuel dans lequel baignent les jeunes a modifié les relations sociales en classe. À toute heure du jour, les étudiants ont la possibilité d'une communication synchrone entre eux et avec le monde, et ce, silencieusement (Proulx, Millerand, Rueff, 2010). Les murs de la classe ne sont plus aussi imperméables. Cette nouvelle réalité virtuelle accessible en classe heurte les habitudes de l'enseignant. Aussi faut-il prévoir une adaptation dans les pratiques pédagogiques afin de créer des ponts entre ces réalités communicationnelles divergentes.

¹ Il est impératif ici de souligner l'apport considérable que permet ce programme de subvention, car la réflexion sur les pratiques et les rencontres de discussion prennent beaucoup de temps et nécessitent une libération du personnel enseignant et du personnel professionnel.

Dans la relation pédagogique qui se construit au quotidien l'enseignant se trouve à être comme un médiateur entre les savoirs et ses apprenants. L'enseignant, en jouant ce rôle de médiateur, aide ceux-ci à devenir responsables dans la construction de leurs savoirs (Capra et Arpin, 2002). Cette médiation prend la forme d'un dialogue pédagogique initié par l'enseignant et géré par lui. Certes, l'élève y participe, mais l'enseignant doit se rendre compte que c'est d'abord à lui qu'incombe la responsabilité de mettre en place une relation de qualité, puis de la structurer et de la diriger.

Ce rôle de médiateur, étant donné sa nature, invite parfois l'enseignant à rompre avec les habitudes de transmettre les connaissances pour recentrer son intervention sur l'acte d'apprendre de l'élève. Cependant, cette centration sur l'apprenant modifie sa façon d'intervenir auprès des élèves et questionne ses pratiques pédagogiques. C'est alors l'occasion pour l'enseignant d'analyser ses gestes pédagogiques et de s'exercer à réguler son intervention dans l'action. (Capra et al., 2002 : 68)

Le concept de coopération est assez connu de tous, mais le modèle de coopération proposé par St-Arnaud (2003 : 9) « désigne un type particulier de relation qui s'est avéré être une source de grande efficacité professionnelle ». Dans le contexte qui nous intéresse, en salle de classe, ce modèle se réfère à la structure de la relation que l'enseignant prend la responsabilité d'instaurer et de maintenir.

L'état d'être de l'enseignant, une invitation au dialogue

Un des éléments essentiels qui se dégagent de cette recherche, c'est l'importance de « l'état d'être » de l'enseignant. Cet « état d'être » permet d'instaurer la coopération pour arriver à créer un partenariat avec les étudiants². L'intention derrière cet « état d'être » est un réel désir de connaître ses étudiants, de vouloir réellement s'y intéresser pour leur permettre de prendre leur place en classe. Pour y arriver, l'enseignante doit d'abord avoir une solide planification et des activités bien organisées qui permettent aux étudiants d'échanger entre eux et avec l'enseignante. Durant les activités planifiées, les étudiants pourront faire des choix qui relèvent de leur champ de compétence dès le premier cours.

Cet « état d'être » chez l'enseignante veut aussi dire d'accepter de partager une partie du pouvoir habituellement réservé à l'enseignant maître de sa classe. Ce sont des stratégies relationnelles de concertation, d'alternance et de non-ingérence qui lui permettent de laisser la place qui revient à l'étudiant pour qu'il puisse faire ses choix en fonction de ses besoins réels. La clarification des champs de compétence de chacun permet cette mise en place de la coopération. L'enseignante a un rôle à jouer, elle a des responsabilités qui lui sont propres, mais les étudiants ont aussi un rôle à jouer et l'expression de ces responsabilités mutuelles favorise la coopération.

Le maintien du partenariat pendant toute une session semble possible, mais il nécessite la mobilisation de stratégies relationnelles efficaces à tout moment. En réalité, c'est jusqu'au dernier cours que l'enseignante doit rester vigilante et prendre conscience de sa

² L'utilisation du féminin fait référence aux trois enseignantes qui ont participé à cette recherche multicas.

structure relationnelle pour la maintenir en mode de coopération, car des obstacles relationnels peuvent surgir à tout moment et faire glisser le climat de coopération vers un climat de passivité et de résistance.

Cet «état d'être» de l'enseignante se manifeste par sa façon d'entrer en relation avec ses étudiants et ce, dès les premiers instants au début de la session. Cet «état d'être» inspire l'enseignante. Elle mettra en place des activités pédagogiques qui serviront à connaître ses étudiants. Elle leur posera des questions sur ce qu'ils savent, sur leurs représentations quant au projet du cours. Les stratégies, les questions peuvent varier d'un enseignant à un autre selon leur personnalité. Ce qui importe à cette étape, du début du cours, est que l'enseignante entame cet échange en cohérence avec sa personnalité et ce désir de réellement connaître ses étudiants.

Les manifestations de cet «état d'être sont» :

- l'écoute active ;
- l'observation vigilante des réactions des étudiants afin de pouvoir s'ajuster en fonction de la cible commune ;
- l'accueil de la différence, la reconnaissance de la valeur de l'autre;
- le non-jugement personnel, la transparence du processus;
- l'enthousiasme en présence des étudiants, le goût d'être là.

Ces différentes manifestations étaient communes aux trois enseignantes qui ont participé à cette recherche multicas.

Une solide planification pour permettre le partage

De plus, une constance chez les trois enseignantes a été leur solide planification, car pour être capables de suivre les réactions des étudiants et d'être accueillantes et enthousiastes, elles doivent bien connaître la route à suivre. Bien que ce plan puisse aussi changer en cours d'interaction en fonction des besoins ou des attentes des étudiants ou du programme, la cible du cours doit être assez claire pour l'enseignante.

Pour le premier cours, au moment de la planification, la réflexion se fait à deux niveaux :

- D'abord, elle se demande ce qu'elle veut savoir de ses étudiants et quelles questions seraient les plus propices pour répondre à son intention de connaître l'autre avec les contraintes organisationnelles de temps et de moyen de la salle de classe, voici un exemple de l'enseignante de français :
 - «*Que pensez-vous de la lecture, aimez-vous lire?*»
 - «*Racontez-moi la dernière lecture qui vous a animé?*»³
- Ensuite, l'enseignante veut aussi se faire connaître de ses étudiants, mais pour ce volet, elle ne peut pas se préparer puisqu'elle ne sait pas ce que les étudiants veulent savoir d'elle. Pour ce volet, elle n'aura qu'à répondre aux questions de ses étudiants, elle se

³ Cette connaissance de ce qui anime ses étudiants donnera des indices à l'enseignante de ce qui intéresse ses étudiants pour pouvoir, si possible, leur proposer une activité de lecture qui pourrait les motiver.

place en mode attente et leur laisse le temps de lui poser des questions et pour les inviter, elle leur demande :

- «*Que voulez-vous savoir de moi?*»

Ainsi, la planification est faite par l'enseignante, mais elle laisse de la place à l'étudiant pour qu'il puisse s'exprimer et prendre toute la place qui lui revient. Cette activité permettra à l'étudiant de sentir qu'il est considéré par l'enseignante et qu'il a une responsabilité à prendre s'il veut réussir son cours. Une enseignante empreinte d'un grand désir de connaître ses étudiants aura hâte d'entendre les questions de ses étudiants, car à ce moment-là, elle reçoit la curiosité de ses étudiants et une partie d'eux s'éveille et se dirige vers elle, la relation commence à se créer. Ces premiers échanges sont conviviaux, sans barrières; des liens se tissent entre tous.

Coopérer veut dire travailler ensemble vers une cible commune, alors pour travailler ensemble, il faut un minimum de connaissance les uns des autres pour arriver à se faire assez confiance pour partager nos préoccupations et nos attentes face au cours et au développement de cette compétence.

Cette première étape est une invitation à dialoguer avec les étudiants afin de faire connaissance, élément essentiel de la structure relationnelle qui sera mise en place et maintenue durant la session. L'enseignante et les étudiants pourront ensuite s'ajuster au cours des rencontres en fonction de leurs besoins et de ceux des cibles du programme éducatif. Ce dernier étant le troisième élément dans la relation qui se crée entre l'enseignante et son groupe-classe. Le programme éducatif est omniprésent, comme la compétence associée au cours.

La structure relationnelle de coopération : une invitation à devenir des partenaires

Ces premiers échanges du premier cours vont donner le ton au reste de la session⁴. L'enseignante n'est pas la seule à intervenir, elle crée un partenariat avec ses étudiants. Les premiers instants permettent à chacun de faire connaissance, d'exprimer leurs perceptions du but du cours et d'échanger sur la cible commune. Il s'agira ensuite de conserver cette relation en cours de session, car la structure relationnelle dans un groupe classe est en constance évolution.

La structure relationnelle qui s'établit entre un enseignant et ses étudiants peut prendre trois formes (St-Arnaud, 2003), elle peut être une structure de service, une structure de pression ou une structure de coopération :

- La structure de service est présente lorsque l'enseignant répond «à la commande» de ses étudiants, les attentes des étudiants nécessitent de la part de l'enseignant une action;

⁴ Plusieurs autres stratégies sont décrites dans le rapport PAREA 2010-007.

- La structure de pression est présente lorsque l'étudiant répond «à la commande» de l'enseignant, les attentes de l'enseignant nécessitent une action de la part de l'étudiant;
- La structure de coopération est présente lorsque les besoins ou les attentes viennent tant des étudiants que de l'enseignant, les deux parties sont mobilisées pour l'atteinte du but commun, mais chacun à sa façon selon l'entente établie.

Habituellement, la structure relationnelle n'en est pas une de coopération au début de la relation. En effet, celle-ci s'établit grâce à l'initiative et des besoins de l'une ou de l'autre des parties. Ainsi, la structure relationnelle de pression ou de service du début de la rencontre peut se modifier pour devenir une structure de coopération. C'est l'enseignant qui a la responsabilité de veiller sur la structure relationnelle mise en place et de la modifier au besoin. L'enseignant est responsable de sa gestion de classe et la structure relationnelle en fait partie.

Le climat de confiance mis en place au début de la relation, au premier cours, et «l'état d'être» de l'enseignant sont déjà des conditions aidantes pour amener les étudiants à coopérer. Par contre, la structure de coopération peut vite glisser vers une structure relationnelle de pression si par exemple l'enseignant manque de temps pour compléter son cours et se met à diriger et à donner beaucoup d'informations difficiles à retenir pour l'étudiant. L'étudiant sentira la pression qu'exerce l'enseignant sur lui par manque de temps. L'enseignant attentif aura le réflexe de modifier la structure de pression pour une structure de coopération en amenant l'étudiant à s'exprimer et à reprendre sa place.

L'enseignant peut à tout moment moduler la structure relationnelle pour la ramener en structure de coopération. Le passage d'une structure à l'autre est normal. Il nécessite une grande conscience du présent, de ce qui se passe. D'une part, maintenir une structure de pression pendant tout un cours, peut causer la passivité de ses étudiants. D'autre part, l'enseignant ne doit pas se retrouver continuellement en structure de service. En effet, un va-et-vient entre les différentes structures préserve un équilibre et favorise la coopération et l'engagement des étudiants. Dans le cadre d'une structure de pression, un enseignant qui durant son cours aurait donné beaucoup d'informations, il peut prendre les dix dernières minutes du cours pour expliquer à ses étudiants son empressement. Afin de favoriser l'intégration, il leur demandera d'écrire, tout de suite, trois éléments retenus. Ensuite, il leur demandera de rédiger une question. Ensemble, ils prendront les quelques minutes restantes pour échanger entre eux. Cet échange se veut un exercice de transfert et d'appropriation. L'enseignant peut ajouter à cet exercice une rencontre hors cours à l'aide d'une plateforme éducative avant le prochain cours.

La relation de coopération exige que toutes les personnes en présence soient satisfaites de la situation. Or, pour savoir si les étudiants sont satisfaits, il le faut leur demander. Plusieurs moyens sont disponibles, il faut tenir compte du contexte du cours. Il semble que le questionnement soit la méthode la plus simple. Cela peut se faire : oralement, individuellement, en équipe, par écrit, en plénière, en débat, en projet, etc.

La question la plus simple de la part de l'enseignant est de demander à ses étudiants ce qu'ils ont compris et d'expliquer dans leurs mots les concepts qui viennent d'être discutés. Mieux vaut éviter la question fermée qui invite à seulement répondre par un oui ou par un non. Cette réponse de l'étudiant ne donne pas assez d'information à l'enseignant pour savoir où ils sont rendus dans leur processus d'apprentissage.

Pour un enseignant assez à l'aise avec sa matière, les questions peuvent aussi porter sur les moyens à prendre pour développer la compétence, sur les stratégies d'apprentissage à mobiliser. L'enseignant peut alors proposer quelques stratégies que les étudiants s'approprient et discutent ensemble avant de faire un choix sur la manière d'apprendre et de développer cette compétence. Dans le cadre de notre recherche, une enseignante est allée jusqu'à permettre à ses étudiants de choisir eux-mêmes leurs stratégies d'apprentissage et même d'évaluation. Cette enseignante n'a plus eu à gérer l'utilisation des cellulaires en classe, les étudiants étaient très présents à la tâche en classe, ils étaient aussi très motivés et engagés jusqu'à la dernière semaine, car ils travaillaient sur le projet d'apprentissage qu'ils avaient choisi.

En résumé

Tout au long de la session, l'enseignante qui met en place une structure relationnelle de coopération sera attentive aux réactions de ses étudiants et à la structure établie pour la garder en mode de coopération. À la fin de la session, il sera aussi nécessaire de bien boucler la structure relationnelle établie, de clore de bonne façon ces quinze semaines de partenariat avec une activité de partage choisie par l'enseignante ou les étudiants. L'activité choisie peut porter sur le processus ou sur des éléments de contenu selon le contexte du cours. Il devient difficile de proposer des modalités précises pour favoriser la mise en place et le maintien d'une structure relationnelle de coopération pour un cours donné puisque les stratégies peuvent varier selon les notions enseignées et la personnalité de l'enseignant. Néanmoins, il semble y avoir des points de convergence que vous pourrez constater en consultant le rapport complet de cette recherche.

L'«état d'être» nécessaire à la mise en place de la structure de collaboration se développe graduellement, un cours à la fois, une préparation à la fois. Il se gère aussi à chaque instant en salle de classe. La préparation de la leçon devient un outil privilégié, car bien que l'enseignante soit ouverte à tout ce qui pourrait émerger de la relation, il lui faut une solide préparation pour arriver à jongler avec le réel de la classe. En fait, la planification est un plan virtuel de l'action à venir en classe, mais dans la réalité, ce qui se produit en classe est toujours une improvisation, puisque les dialogues entre l'enseignant et ses étudiants ne sont ni écrits à l'avance, ni mis en scène (St-Arnaud, 2009). En conséquence, il y a l'étudiant virtuel, celui que l'enseignant s'imagine en faisant sa planification et l'étudiant réel, celui qui se présente en classe avec sa personnalité, ses intentions, ses besoins. L'enseignant qui veut favoriser une relation de coopération aura à faire la rencontre de ces étudiants réels. Les questions pour connaître les étudiants et pour qu'ils apprennent à se connaître deviennent essentielles.

Développer cet «état d'être» de coopération chez l'enseignant devient une clé précieuse, car elle a un effet aussi sur l'«état d'être» de l'étudiant. La reconnaissance de la place et des forces des étudiants permet à ceux-ci de faire des choix qui répondent réellement à leurs besoins d'apprentissage et ces choix leur permettent de s'engager avec rigueur dans leur projet. Ainsi, *choisir c'est s'engager!*

Capra, L. & Arpin, L. (2002). La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets. *Québec français*, No 26, 67-71.

St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle, Efficacité et coopération, 2e Édition revue et augmentée*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

St-Arnaud, Y. (2009). *L'autorégulation, pour un dialogue efficace*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.