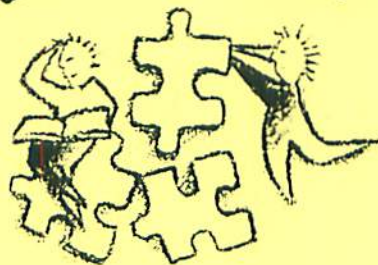


Actes du 19^e colloque de l'AQPC

RASSEMBLER NOS FORCES

*AUTOUR de la classe, des enseignants et des enseignantes,
des programmes et des collèges*



10D 63

Apprentissage collaboratif et
développement d'attitudes

Claire DENIS



Association québécoise
de pédagogie collégiale

APPRENTISSAGE COLLABORATIF ET DÉVELOPPEMENT D'ATTITUDES

Claire DENIS, professeure de sociologie
Collège de Sherbrooke

Origine du projet de recherche

À un moment ou l'autre de sa carrière, tout enseignant finit par douter de l'efficacité de son enseignement. Cette question existentielle se présente avec encore plus d'acuité lorsque l'on fait partie des disciplines dites « contributives » à un programme d'étude. Cette relation avec un programme, habituellement un programme technique, place inévitablement l'enseignant dans la position d'un satellite. Ce statut donne notamment l'impression aux élèves que la matière à l'étude n'a pas tout à fait la même importance. Pourtant, les disciplines contributives font partie intégrante du programme et comportent des éléments jugés essentiels à la formation. C'est à la suite d'une période d'interrogation sur l'efficacité d'un cours de 45 heures en pareil contexte que l'idée de la présente recherche s'est élaborée.

Dans l'ancien programme des Techniques policières dans les collèges du Québec, l'un des objectifs des cours de sociologie consistait à mettre en perspective certains phénomènes sociaux, dont ceux à l'origine de la différenciation sociale et de la marginalité. En comprenant mieux les causes sociologiques de ces phénomènes, les policières et policiers deviendraient mieux outillés pour analyser une situation et pour planifier certaines interventions. Le nouveau programme, revu selon l'approche par compétences, a renforcé et explicité cette attente, en mettant notamment au programme une compétence axée sur la réalité multiculturelle et ethnique du Québec. Cette compétence a entre autres pour objet de permettre aux élèves de mieux connaître les différentes problématiques associées au phénomène de la multiethnicité et de favoriser une intervention policière effectuée avec constance et rigueur, tout en demeurant respectueuse des différences culturelles. On espère également favoriser une approche de travail qui va au-delà des lieux communs et des préjugés courants, qui ont tendance à donner des explications réductrices à des phénomènes sociaux fort complexes. Plus particulièrement, on souhaite éviter une intervention policière fondée sur les préjugés ou pis, sur le racisme.

Parallèlement à la réflexion sur l'efficacité de mon enseignement et sur les attentes générées par le nouveau programme, j'ai expérimenté une stratégie d'enseignement basée sur les principes de l'apprentissage collaboratif.

D'une part, suite à cette expérimentation et à différentes lectures, j'ai fait l'hypothèse que cette stratégie pédagogique devrait s'avérer pertinente pour les apprentissages reliés au champ des attitudes. D'autre part, comme je trouvais difficile de traiter de la réalité multiculturelle dans un collège situé en dehors de la région montréalaise, les autres régions du Québec étant encore fortement monoethniques, il me semblait qu'une approche pédagogique qui table sur la diversité et les différences au sein d'une classe et d'une équipe de travail pourrait pallier cette difficulté. Cette stratégie d'enseignement a d'ailleurs été largement utilisée pour composer avec la réalité multiculturelle et ethnique, aux États-Unis notamment, et a fait ses preuves en pareil contexte (Sharan, in Slavin et al., 1985). Il me restait donc à vérifier si l'apprentissage collaboratif pouvait être tout aussi intéressant en milieu monoethnique et surtout à comprendre les effets de cette stratégie sur les apprentissages réalisés par les élèves.

Objectif principal et cadre de la recherche

C'est dans le cadre du cours « Communautés culturelles et ethniques », offert quatrième session du programme des Techniques policières du Collège de Sherbrooke, que cette recherche pédagogique a été réalisée. L'idée de cette étude a évolué pour finalement s'arrêter sur un objectif simple et complexe à la fois : tenter de comprendre l'influence de la collaboration sur le développement des attitudes. On espère agir sur les attitudes de nos élèves et ce avec raison, comme on le voit dans le cas du programme en Techniques policières. L'opinion publique a tendance à ne plus tolérer des policières et policiers qui feraient preuve de comportements inéquitables envers différentes catégories de citoyens. Alors, comment un seul cours peut-il arriver à effectuer un travail aussi important sur des individus ? L'apprentissage collaboratif me semblait une stratégie prometteuse pour travailler cette dimension de nos enseignements.

Tout le cours a donc été structuré pour permettre aux élèves de réaliser la plupart de leurs apprentissages dans le cadre d'exercices nécessitant de collaborer avec leurs collègues. L'apprentissage collaboratif est une notion qui englobe plusieurs types de pratiques pédagogiques. « L'apprentissage collaboratif constitue un terme

générique chapeautant un ensemble de principes et de techniques pédagogiques émergeant des théories cognitivistes et définissant l'apprentissage comme un construit social qui résulte d'une activité de collaboration » (Dussault-Désy, 1994, p. 43). Les techniques les plus connues réfèrent aux activités de coopération telles le casse-tête d'expertise ou les travaux d'équipe. Mais on peut inclure également, sous le vocable de collaboration, les activités où les élèves ont à résoudre collectivement des problèmes ou encore où chacun doit partager avec son groupe le résultat de ses travaux. Au niveau post-secondaire, on peut poser en principe que l'élève sait déjà bon nombre de choses et devient capable de contribuer à l'opinion commune qui se construit au sein de l'équipe et de la classe. L'élève devient plus clairement responsable de ses apprentissages et de la qualité du travail de l'équipe ou de la classe. Le professeur n'est plus l'unique expert. Son rôle se modifie et il doit surtout veiller à la qualité des enseignements transmis et à les compléter, au besoin.

Les attitudes forment un champ de recherche actuellement en croissance puisque de plus en plus de spécialistes en pédagogie reconnaissent l'importance des apprentissages réalisés sur ce plan. Cependant, ce domaine de formation demeure difficile à traiter. Les attitudes constituent une variable inférée qu'il n'est pas possible d'observer directement. Elles peuvent être définies comme un potentiel de réponse devant une situation donnée. Ce que l'on peut observer directement, ce sont des conduites. Lorsque l'on explicite le sens donné à nos actions, c'est à nos valeurs que nous faisons référence. Les valeurs impliquent une charge émotive certaine. D'ailleurs, dans maintes disciplines, nous nous heurtons tous, à un moment ou l'autre, à des situations pédagogiques qui nous placent en conflit avec les élèves du point de vue de leurs valeurs ou de leurs croyances. La dimension émotive des valeurs et des attitudes qui en découlent ne doit pas être négligée.

Dans le cadre d'une formation de niveau collégial, nous avons tout intérêt à réfléchir plus longuement sur des stratégies pédagogiques qui viendraient clarifier et soutenir l'enseignement et l'apprentissage de concepts fondés sur des valeurs et sur l'émotivité dans diverses situations pédagogiques. Cela est particulièrement important dans le cadre des programmes de sciences et de techniques humaines. Rocher (1969, p. 59) soutient que la charge affective des valeurs constitue « un puissant facteur dans l'orientation de l'action des personnes et des collectivités ». Pour une policière ou un infirmier, comment favoriser l'intégration harmonieuse de valeurs utiles pour exercer sa profession de la façon la plus équitable possible pour tous les types de clientèles ? Comment agir sur les sensibilités de manière à ce qu'un individu en vienne à intégrer des

concepts qui mettent en cause des valeurs et des attitudes ? Pour réaliser cette démarche d'apprentissage, l'on doit inévitablement intégrer à sa vision du monde un cadre d'analyse qui se fonde largement sur des valeurs. Les valeurs jouent un rôle important dans la vie en société puisqu'elles servent notamment à porter des jugements, à justifier et à expliquer nos conduites individuelles et collectives (Delruelles-Vosswinkel, 1987 ; Rocher, 1969).

Grisé et Trottier (1995) ont effectué un travail significatif de réflexion sur la dimension affective dans nos pratiques pédagogiques. Ils utilisent le terme d'habiletés socioaffectives pour désigner les apprentissages qui relèvent du champ des valeurs et des attitudes. Ce terme a pour avantage de regrouper sous un même vocable tant des qualités personnelles que des habiletés pratiques, pas toujours faciles à cerner, mais qui sont essentielles à une pratique professionnelle de qualité. Cette notion réfère également de façon explicite aux émotions générées par différentes situations. Ce concept constitue certes un outil pertinent pour aborder cette dimension de notre pédagogie. Comme le suggèrent Grisé et Trottier (1997, p. 37) dans leur démarche pédagogique pour enseigner des habiletés socioaffectives au collégial, il a fallu cerner les principales habiletés pertinentes pour interagir sereinement en milieu multiethnique. Une attitude professionnelle favorable à la communication interculturelle fait appel à des attitudes telles la tolérance, l'ouverture aux autres, le respect des différences, l'empathie, la constance, la rigueur, la neutralité, l'objectivité, l'autocritique, le contrôle de soi et autres règles de conduite semblables.

Méthodologie : analyse qualitative par théorisation

L'apprentissage de la communication interculturelle constitue selon nous une occasion privilégiée de tester une stratégie d'enseignement fondée sur les principes de l'apprentissage collaboratif, tout en faisant avancer la question de la formation au plan des attitudes. En fait, cette étude aurait pu être réalisée dans le contexte de tout cours où les sujets relèvent en partie du domaine affectif en suscitant la controverse ou en confrontant les valeurs ou les croyances des élèves.

Pour tenter de comprendre l'influence de la collaboration sur le développement d'attitudes nous avons opté pour une méthodologie qualitative ayant pour assise l'analyse qualitative de théorisation (Paillé, 1994). Il s'agit d'une méthode d'analyse de données qualitatives qui place le chercheur dans une situation semblable à l'anthropologue qui tente de comprendre une culture inconnue. Le sens donné aux situations sociales ou aux événements ne doit

pas se voir entachée par la culture du chercheur ou par ses hypothèses de travail. L'analyse et la compréhension du phénomène observé doivent plutôt résulter d'une conception interne, telle que vue par les individus concernés. Il faut tenter de saisir ces représentations sociales en cernant comment ils expliquent et donnent du sens aux les situations qu'ils vivent. Il est préférable, par conséquent, de se contenter de recueillir l'information telle que comprise et interprétée par les acteurs eux-mêmes pour ensuite laisser émerger les variables explicatives pertinentes. Il s'agit d'en arriver à dégager le sens des événements pour proposer une modélisation du phénomène.

Trois moments forts de collecte de données ont été prévus en cours de session. Suite à ces trois activités pédagogiques de collaboration, un nombre variable d'élèves ont été interviewés. Une partie du travail demandé aux élèves devait s'effectuer en classe, ce qui m'a permis de filmer les élèves en action pour ensuite visionner ces documents. C'est à partir de ce visionnement que les élèves sollicités pour une entrevue ont été sélectionnés. Par le biais des entrevues et de l'analyse des différents matériaux, la perception des élèves de leur cheminement a été étudiée. À la fin de la session, la plupart des élèves ont été convoqués en entrevue. De plus, un journal de bord a été utilisé pour suivre leur évolution. Les trois outils de cueillette m'ont permis d'effectuer des recoupements venant renforcer ma codification et cerner les catégories pertinentes à une modélisation des phénomènes observés.

Contexte de la recherche : quelques difficultés particulières

La dynamique de groupe dans les programmes techniques est en général beaucoup plus dense que ce que l'on peut observer au préuniversitaire. Les élèves se retrouvent constamment ensemble, pour trois ans, ce qui, de toute évidence, tisse des liens très forts entre eux. Cette dynamique peut s'avérer fort positive ou fort négative, selon ce qui se produit au sein d'un groupe. La santé du groupe est très certainement tributaire de sa capacité de résoudre les conflits qui émergent inévitablement dans toute situation sociale. En Techniques policières, la dynamique interne au groupe se voit renforcée par la culture organisationnelle propre à ce programme et par les attentes exprimées clairement par les professeurs associés directement à la technique en termes de leadership et de capacité de travailler avec les autres. De plus, les élèves s'identifient rapidement à la profession et ressentent rapidement les effets de la stigmatisation que subissent les policiers dans notre société. Ce sentiment d'être étiqueté, d'être qualifié de « tête enflée » et de quelques autres épithètes

souvent accolées à la profession policière, génère un certain repli sur soi.

La recherche s'est par ailleurs déroulée au moment où le nouveau programme a été implanté, ce qui a apporté quelques complications à la démarche. Cette conjoncture a nécessité la mise au point d'un nouveau cours et de nouvelles activités pédagogiques, avec les risques que cela comporte. De plus, au plan de la gestion du programme, plusieurs retraites ont été prises au moment même où le nouveau programme s'implantait, entraînant des ajustements pour l'équipe de professeurs concernés, ce qui n'a pas été sans effets sur l'encadrement des élèves de cette cohorte.

Lors de cette session, le cours était donné à deux groupes. Un seul groupe avait été ciblé pour cette recherche. Cependant, ce groupe était composé de plusieurs leaders très forts et de quelques individus extrêmement compétitifs. Cette situation a donné lieu à quelques conflits que le groupe a eu de la difficulté à contenir. Par ailleurs, j'ai élargi l'échantillon à mon second groupe car la dynamique et le climat de ce groupe étaient si difficiles que, suite à une discussion avec notre expert-conseil en méthodologie, j'ai effectué un certain nombre d'entrevues dans ce groupe pour tenter de comprendre ce qui s'y passait. Ce groupe présentait de sérieux conflits internes qui se manifestaient régulièrement. Notamment, certains avaient peine à contenir leur mépris envers d'autres collègues de la classe. Néanmoins, la collecte de données s'est effectuée essentiellement à partir du premier groupe. Cependant, en ce qui concerne la gestion des conflits, les deux groupes ont été utilisés pour tenter de mieux comprendre ce phénomène. Par ailleurs, il faut prendre note du fait que cette expérimentation s'est déroulée avec deux groupes très difficiles, comme j'ai rarement eu l'occasion d'en observer au cours de ma carrière d'enseignante.

Principaux phénomènes observés

Suite à cette démarche, trois thèmes principaux se sont imposés : le travail en équipe, l'apprentissage collaboratif et ses effets ainsi que l'acquisition des « attitudes » attendues. Lorsqu'on tente de comprendre les effets de la collaboration sur les attitudes, la dynamique du groupe et la perception du travail en équipe viennent inévitablement teinter la perception des apprentissages réalisés. Cette donnée fondamentale a fini par orienter tout le schéma d'entrevues, surtout en ce qui a trait à la gestion du travail d'équipe et à la capacité de l'équipe de résoudre ses conflits internes. Voici donc quelques aspects importants qui ressortent de ce que les élèves m'ont dit à propos du

cours, de la stratégie pédagogique utilisée et des apprentissages qu'ils estiment avoir effectués.

1. Le travail en équipe, c'est pas de la tarte !

Le travail en équipe constitue la pierre angulaire de l'apprentissage collaboratif. D'une part, pour que les individus deviennent conscients de la stratégie collective de collaboration instituée dans le cours, ils doivent connaître les règles de base du travail en équipe. Ces règles leur avaient été enseignées l'année précédente et, après vérification, ils semblaient en avoir une connaissance suffisante pour fonctionner. D'autre part, la façon dont se constituent les équipes affecte significativement la dynamique de l'équipe ainsi que le climat dans lequel se réalisent les apprentissages. Incidemment, certaines habiletés nécessaires au travail en équipe, comme celle de communiquer adéquatement ou de composer avec un point de vue divergent, sont semblables à celles attendues pour l'ensemble du cours. Il m'est donc apparu important de comprendre comment les équipes se constituent et comment les membres procèdent pour traiter les difficultés qui se présentent en cours de travail.

En début de session, j'ai observé que, lorsque je laissais les élèves choisir leurs équipiers, je me retrouvais devant des équipes stables. J'ai donc demandé aux élèves comment ils procédaient pour choisir leurs équipiers. Dans l'ensemble, cela se produit le plus souvent pas essais et erreurs et au bout d'un certain temps, dans la même classe, on en vient à connaître les élèves avec qui l'on s'entend le mieux. Les critères de sélection des équipiers s'appuient surtout sur la perception qu'on a de l'autre au plan de sa manière de travailler et de son rendement. Dans plusieurs cas, on tient également compte des affinités personnelles qu'ils se reconnaissent. Aussi, la réputation de certains individus se construit rapidement, ce qui fait que les « rejets » finissent par être connus rapidement. En fait, ils finissent même par devoir se regrouper. Aussi, bien malgré moi, je me suis retrouvé face à des équipes imperméables que j'ai qualifiés de « castes » puisqu'il devenait presque impossible pour les élèves, sauf si je l'ordonnais dans le cadre de travaux précis, de changer de groupe.

Une forme de hiérarchie s'est également formée entre les équipes : deux équipes très fortes, deux équipes moyennes dont l'une composée exclusivement de filles, une équipe plus faible et une équipe d'exclus plutôt faible également. En appliquant les techniques de l'apprentissage collaboratif, je cassais cette dynamique de castes construite essentiellement au cours de la première année d'étude. Le climat de compétition extrême, quelque peu malsain, qui régnait dans chacune de mes deux classes a eu pour effet

de teinter fortement les rapports entre les équipes et au sein de la classe. En les forçant à travailler avec des personnes non choisies, je les insécurisais et rouvrais certaines plaies mal guéries qui originaient de travaux d'équipe réalisés au cours des trois sessions précédentes.

La dynamique entre les gars et les filles a aussi joué sur ce repli sur soi de la plupart des équipes. Les filles formaient un peu moins du tiers du groupe et ce dans les deux classes. Pourtant, lors de travaux nécessitant des équipes de quatre, j'observais régulièrement, dans chacun des deux groupes, une équipe composée uniquement de filles. J'ai donc cherché à comprendre ce qui incitait les filles à se regrouper. Si elles ont choisi de travailler ensemble, c'est avant tout parce que les expériences d'équipe qu'elles ont réalisées avec les gars de la classe ont été jugées peu valorisantes. Le pouvoir de décider leur échappait et elles ont eu l'impression que les gars leur laissaient peu de place, en décidant notamment du rôle qu'elles allaient tenir. Alors, tant qu'à servir de dactylo ou de correctrice des textes, aussi bien travailler entre filles et donc entre égales !

Des groupes fermés, cristallisés pour des raisons plus ou moins fondées, des individus exclus, voire nettement stigmatisés dans certains un cas, bref, un tableau peu reluisant de mon point de vue. L'équipe des « intouchables » avait cependant un leader. Ce dernier, un individu présentant des valeurs personnelles chrétiennes, a accepté de prendre sous son aile le principal « reject » de la classe. Il était d'ailleurs le seul à accepter de travailler avec celui que presque tous qualifiaient de « boulet à traîner ». De plus, tous les individus rejétés pour toutes sortes de raisons, ont fini par se regrouper autour de ce leader. Ces « intouchables » ont tout de même réussi à s'en sortir honorablement au plan des résultats de leurs travaux, ce qui confirme qu'une déficience au plan des habiletés académiques n'est pas automatiquement la cause de cette exclusion. Il est à noter que ce leader au sein des intouchables aurait probablement pu se joindre à d'autres équipes. Il était conscient de l'attitude du groupe envers certaines personnes et demeurait prêt à prendre le risque de travailler avec les moutons noirs du groupe, même si la note accordée aux travaux pouvait en être affectée.

Une telle dynamique de classe remet en question la capacité de s'ouvrir aux autres. Le degré de tolérance envers les autres, ceux jugés inaptes, était peu élevé. La capacité de régler les conflits et d'harmoniser les différences en termes de façon de travailler et de performance sont essentielles à l'acquisition de certaines habiletés socio-affectives. Or, la situation qui prévalait dans ce groupe était peu favorable au développement de ces habiletés. Cette hiérarchisation des individus et des équipes

contrevient avec le sens même de la collaboration et on peut même affirmer qu'elle agit en sens contraire. Si le travail d'équipe doit être utilisé, il faut absolument l'encadrer adéquatement, car il peut en résulter de graves dommages, surtout dans les programmes où les élèves se retrouvent ensemble tout au long de leurs études.

2. L'apprentissage collaboratif : contraignant, mais enrichissant !

Même si travailler en équipe n'est pas une mince affaire, les élèves sont conscients de l'importance d'apprendre à fonctionner avec les autres et à régler leurs différends. L'apprentissage collaboratif est conçu un peu différemment du travail d'équipe habituel. On prendra davantage le temps de définir les responsabilités de chacun et de rendre les individus responsables de leur apport, on prendra également le temps de construire des équipes équilibrées et hétérogènes de préférence, au lieu de laisser simplement les élèves choisir leurs équipiers. Aussi, les activités de collaboration imposées en cours de route ont été salutaires ; le fait de les forcer à changer de coéquipiers, tout en reconnaissant l'apport individuel au sein de l'équipe lors des évaluations, a modifié leur perception du travail en équipe.

Les élèves ont particulièrement apprécié le casse-tête, cette technique de coopération où chacun détient une part de l'information et est appelé à l'enseigner aux autres. En effectuant l'exercice de verbalisation de leur apprentissage, ils sont devenus conscients que le fait d'enseigner aux autres facilitait leur propre apprentissage. En outre, l'évaluation individuelle du travail de chacun des membres de l'équipe les rassure, ce qui a permis de baisser la tension et agir positivement sur la forte concurrence caractérisant cette classe. Ils ont pour la plupart admis qu'il y avait des aspects positifs au fait de changer d'équipiers, même s'ils ne l'auraient pas fait spontanément. Ils ont compris qu'ils devront nécessairement travailler avec des personnes qu'ils ne choisiront pas toujours et qu'en ce sens, les exercices de collaboration réalisés à partir d'équipes imposées, favorisent des apprentissages pertinents. Ils jugent difficile cependant d'être évalués par leurs pairs et préfèrent que l'expert, c'est-à-dire l'enseignant, fixe la note. Ils sont néanmoins conscients que ce type de situation, où les pairs exercent un jugement sur notre façon d'être ou sur nos performances, se produira inévitablement en contexte de travail.

De nouvelles dynamiques sociales se présentent donc par l'entremise de l'apprentissage collaboratif. On accepte de s'appuyer sur des non experts pour réaliser des apprentissages tout en sachant que l'expert effectue un monitoring de la qualité du travail et de l'information. Les rôles se

voient inversés dans le processus d'apprentissage. On assiste à une redistribution de l'expertise en agissant, à l'occasion, en tant qu'expert soi-même. L'on se sent responsable de ses apprentissages d'une manière plus évidente. L'espace en classe est également occupé différemment. L'enseignant occupe plus rarement le centre de l'action ; les élèves prennent davantage de place.

Bref, les élèves apprécient un travail de collaboration bien encadré, même lorsque cela force des individus à travailler avec des coéquipiers non choisis. Même les élèves qui n'aiment pas du tout travailler en équipe, qui éviteraient complètement ce type de travaux s'ils le pouvaient, admettent qu'apprendre à travailler avec les autres constitue un apprentissage important. L'apprentissage collaboratif permet d'effectuer du travail sur sa capacité d'entrer en relation avec les autres et de rencontrer des objectifs en tenant compte de l'apport de chacun. Il force également à s'ouvrir aux autres et évite la création de castes hermétiques. S'ouvrir aux autres, prendre le risque de travailler avec eux, c'est là un apprentissage significatif voire une leçon de vie !

3. Les attitudes attendues : une modeste contribution à un édifice complexe.

Pour comprendre le cheminement des élèves sur le plan des habiletés socioaffectives, il faut s'interroger sur les valeurs fondamentales des élèves et sur les qualités qu'ils estiment nécessaires à la profession. En outre, il est intéressant de tenter de cerner leur perception de leur évolution récente sur ce plan. J'ai dû rapidement me rendre à l'évidence que le cours ne constituait qu'une toute petite pierre dans un édifice qui se construit tout au long d'une vie. En ce sens, l'influence d'un seul cours, réalisé en grand groupe et en si peu de temps, demeure assez modeste.

Par ailleurs, l'effet de désirabilité sociale, c'est-à-dire cette conformité à la norme que tout individu tentera d'atteindre, surtout lorsqu'il s'agit d'avoir de bonnes notes ou d'éviter d'être mal jugé, affecte notre capacité d'évaluer le degré réel d'intégration des habiletés socioaffectives. Les élèves que j'ai rencontrés désiraient tous fortement réussir et être admis à l'institut de Nicolet à la suite de l'obtention de leur diplôme. Alors, inévitablement, ils tenteront de dire ce qu'ils croient que l'enseignant veut entendre... les immigrants sont bienvenus, je ne suis pas raciste, etc.

Plusieurs m'ont avoué avoir changé énormément depuis leur entrée en Techniques policières. Ils se connaissent mieux et ont davantage confiance en eux-mêmes. Ils sont devenus conscients de la nécessité de travailler fort pour réussir et sont plus sérieux au travail. Le programme

exerce en ce sens une action déterminante dans la modification de certains comportements et attitudes. Par contre, la plupart estiment que c'est avant tout leur famille qui leur a transmis leurs valeurs fondamentales.

Le cours, pour sa part, leur a permis de réfléchir sur leur opinion vis-à-vis le phénomène de l'immigration et sur leur réaction personnelle face à ce phénomène. S'ils ne sont pas tous devenus plus tolérants envers les néo-québécois, ils acceptent le fait qu'ils ont affaire à une réalité inéluctable. Comme beaucoup d'autres Québécois, ils estiment que les immigrants doivent travailler pour subvenir à leurs besoins et ne pas abuser de notre système d'aide sociale. De même, plusieurs pensent également que les immigrants devront tôt ou tard adopter les principales valeurs et traits culturels qui sont les nôtres. Cependant, le cours leur a permis de nuancer ces opinions et de ne plus percevoir l'immigration comme un phénomène menaçant. Un autre apport significatif du cours a consisté à leur faire prendre conscience des difficultés de communication qui peuvent résulter des différences culturelles. En outre, ils prennent conscience de l'importance d'évaluer leur propre niveau de tolérance dans des situations diverses. Par exemple, s'ils se sentent mal à l'aise avec le phénomène de la multiethnicité de la région montréalaise, ils deviennent conscients qu'ils devraient peut-être éviter d'y travailler. En ce sens, si le cours ne les rend pas plus tolérants, ils deviennent avertis du problème. Ils comprennent également, pour la plupart, qu'il est nécessaire d'agir avec constance et rigueur et d'adapter l'intervention dans certains contextes.

Quelques conclusions provisoires

Alors que j'avais une stratégie d'enseignement qui tentait d'appliquer les principes de l'apprentissage collaboratif, je me suis butée à toute une dynamique générée par des travaux d'équipe réalisés antérieurement. Si la recherche avait été effectuée dans le cadre d'une première session de cours, en première année, les résultats auraient certainement été différents. La structure et le climat de cette classe résultent en bonne partie de travaux d'équipes mal encadrés, où les individus apprennent par essais et erreurs à gérer leurs différends. De plus, la forte concurrence au sein du groupe pour l'obtention des meilleures notes a eu pour effet de stigmatiser les individus moins performants et de créer un climat de confrontation entre les équipes situées au sommet de la pyramide et les autres. Cette dynamique plutôt négative se manifestait par des opinions méprisantes de la part des équipes moins performantes envers les équipes dominantes. Ces dernières se faisaient traiter notamment de « têteux » de profs, de « têteux » de notes et autres qualificatifs du genre.

Le fait de casser la hiérarchie et de les forcer à travailler ensemble a eu certes des effets positifs. Il faut cependant faire très attention à l'encadrement lors de toute activité susceptible de générer des conflits d'intérêt. Le travail en équipe comporte certains effets pervers. On connaît tous le cas classique de l'individu qui profite du groupe, mais comment le groupe apprend-il à se prémunir contre ce type de difficulté ? Comment un individu stigmatisé réagit-il devant la pression du groupe ? On sait que cela peut générer des situations difficiles et on prend rarement le temps d'outiller les élèves pour y faire face. On ne se donne guère de politique non plus, dans nos plans d'études par exemple, pour établir des règles claires face aux difficultés de fonctionnement d'équipe.

En ce qui concerne le développement d'habiletés socio-affectives, la réflexion sur la définition de ces habiletés et sur l'évaluation de ces dernières doit se poursuivre. On a intérêt à préciser les notions reliées au champ des attitudes : valeurs, habiletés socioaffectives, attitudes, comportement attendu, savoir-être, etc. En ce qui concerne l'évaluation de ces habiletés, on peut se demander jusqu'où il est possible d'éviter le piège de la désirabilité sociale. Enseigner la vertu c'est bien, évaluer le péché c'est plus compliqué !

Pour ma part, il m'est apparu évident que la seule façon objective d'évaluer l'intégration et le degré de maîtrise de ce type d'habiletés se trouve dans le cadre de stages ou de mises en situation concrète. Lorsqu'on fait partie des disciplines dites contributives, l'entreprise devient complexe. Cela plaide clairement en faveur d'une concertation plus grande avec l'équipe du programme concerné. Une approche programme permettrait sans doute de suivre plus objectivement, à l'aide d'outils communs, le cheminement des élèves dans ce domaine. Il est clair que ces habiletés contribuent à l'édification de la personnalité et de la vision du monde d'un individu. Cette construction est un processus continu et plusieurs éléments participent à cette édification de l'identité personnelle et sociale. L'apprentissage d'une profession joue un rôle déterminant dans ce processus de socialisation. Un programme de formation efficace contribue certes à imprégner l'élève d'une vision du monde propre à cette discipline et accompagnée de certaines façons de faire et d'être. Reste à clarifier ces processus pour arriver à améliorer notre capacité d'intervention au plan des attitudes plutôt que de conserver l'impression de semer à tout vent. En somme, une réflexion pédagogique qui mérite d'être précisée et poursuivie sur plusieurs plans.

Références

- Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S., Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière : Centre d'études sur l'apprentissage en classe.
- Delruelle-Vosswinkel, N. (1987). *Introduction à la sociologie générale*. Bruxelles, Institut de sociologie. Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Dussault-Désy, Lucie, (1994). *Choisir l'apprentissage collaboratif comme outil d'intervention en classe de rédaction technique*, Essai présenté pour l'obtention d'une Maîtrise en enseignement, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Grisé, S., Trottier, D. (1995). *Affectivité et profession: le véritable défi*, Rimouski : Collège de Rimouski.
- Grisé, S., Trottier, D. (1997). *L'enseignement des attitudes, Guide formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski, Collège de Rimouski, Regroupement des collèges PERFORMA.
- Myers, D. G., Lamarche, L.(1992). *Psychologie sociale*. Montréal : McGraw-Hill.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23.
- Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale, tome 1, l'action sociale*. Montréal : HMH.
- Slavin, R. Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb C., Schmuck, R.(1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New-York : Plenum Press.