

OPTIMISER L'APPRENTISSAGE DU TRAVAIL D'ÉQUIPE

Le travail d'équipe comme outil pédagogique peut faire partie de la solution au besoin d'expérience significative des étudiants de l'ordre collégial à la recherche de défis substantiels.



MICHELLE DESCHÊNES
Conseillère en conception
de formation à la Société
immobilière du Québec



SÉVERINE PARENT
Professeure en techniques
de bureautique, microédition
et hypermédia
Cégep Limoilou

Apprendre ensemble, c'est engager un processus dans lequel les apprenants sont appelés à partager ce qu'ils connaissent, à échanger sur leurs différentes conceptions des nouveaux éléments, à construire ensemble des connaissances et à maîtriser des compétences qui seront le fruit de leurs interactions. Les apprentissages en profondeur (Bélanger, Auger, 1996) gagnent du terrain sur les apprentissages en surface: les étudiants ne se contentent plus de répondre à la demande pour réussir l'examen, ils tiennent à comprendre, à saisir les faits et les phénomènes qui leur sont présentés. Proposer d'apprendre ensemble, c'est aussi cadrer l'approche sur les étudiants et les interactions possibles entre eux menant vers la maîtrise des compétences. Cette approche centrée sur les étudiants relève du constructivisme et surtout du socioconstructivisme, une des assises du nouveau programme de formation de l'école québécoise (le renouveau pédagogique).

Dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, il importe de distinguer l'approche coopérative de l'approche collaborative et de reconnaître les avantages et les limites de chacune. Afin de tirer profit des deux approches, l'enseignant pourrait les utiliser conjointement afin d'amalgamer les bénéfices de la distribution de l'expertise aux bénéfices de la négociation. Quelle que soit l'approche choisie, le travail d'équipe est doublement exigeant: on doit considérer l'évaluation des apprentissages liés à l'objet d'étude ainsi que celle de ceux liés à la méthodologie employée.

POUR CONSTRUIRE ENSEMBLE

L'approche pédagogique socioconstructiviste cherche à engager les étudiants dans la construction de leur savoir dans un contexte social. Cette approche place les étudiants en interaction afin qu'ils apprennent avec et par les autres. «Dans cette optique, le partenaire est perçu comme une ressource. Le progrès cognitif résulte de la dynamique entre l'objet, l'aide apportée par autrui et la capacité de l'individu à en tirer profit.» (Tact, 2007) Les partenaires, que ce soit les pairs, l'enseignant ou les experts de contenu, s'impliquent dans la progression des apprentissages. L'enseignant et les experts de contenu fournissent de l'information aux étudiants qui doivent s'impliquer dans le processus d'acquisition, d'appropriation, d'intégration de l'information fournie. «Les confrontations entre les individus [les étudiants] sont source de développement. Le savoir naît de l'échange et est partagé. La participation est centrale car l'individu est alors vu comme un acteur en quête d'adaptation à une culture.» (Tact, 2007)

Les étudiants placés en situation où ils doivent enseigner aux autres auront inévitablement à s'impliquer dans un processus d'apprentissage organisé. En plus de comprendre le contenu, ils devront structurer, contextualiser et communiquer leurs acquis.

Apprendre ensemble, dans une perspective socioconstructiviste, c'est donner aux étudiants la possibilité d'avoir accès aux savoirs et aux connaissances que leurs pairs ont accepté de partager. C'est accepter de s'inscrire dans un processus collectif d'apprentissage, où les connaissances individuelles sont mises en commun et où l'échange d'information sert aussi à construire un produit collectif.

COOPÉRER OU COLLABORER

Il y a différentes solutions pour amener les apprenants à construire ensemble leurs connaissances. Parmi elles, on trouve la coopération (répartition de la tâche entre les membres d'un groupe) et la collaboration (chaque membre utilise ses ressources pour aider le groupe à atteindre un but commun). L'exemple que nous utiliserons pour mieux illustrer les différences entre l'apprentissage en coopération et celui en collaboration est le suivant:

En vue de l'examen final d'un cours, un enseignant propose à ses étudiants de créer un document synthèse des apprentissages liés aux compétences à maîtriser. Il leur explique que l'examen sera fait individuellement, mais qu'ils auront droit au document produit lors de l'examen et qu'ils ont la possibilité de faire ce travail en équipe.



APPROCHE COOPÉRATIVE

Le travail coopératif offre la possibilité de faire profiter le groupe d'une expertise « distribuée » pour former une représentation complète et intégrée d'une problématique. En d'autres mots, le groupe est constitué de membres « experts » qui interviennent dans leur domaine respectif.

Partons du principe du « casse-tête » où chaque étudiant de l'équipe est responsable de devenir « l'expert » d'un aspect de la tâche et appliquons-le à l'exemple de préparation d'une révision de toute la matière de la session.

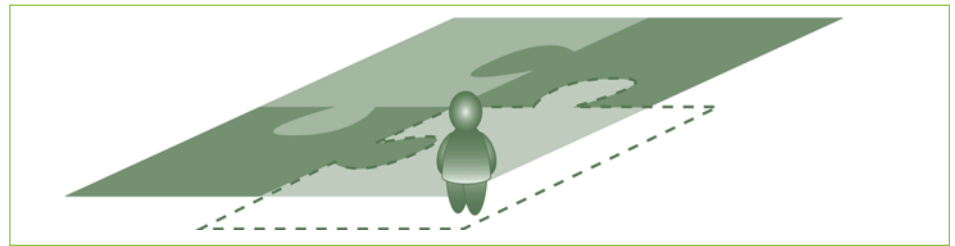
Les membres de l'équipe doivent d'abord se répartir les différentes sections du cours. Chacun travaille de son côté afin de synthétiser l'ensemble des contenus dont il est responsable (Conway, 1997), et ce, sans intervenir dans le travail de ses coéquipiers. Les membres de l'équipe rassemblent le résultat de leur travail respectif et obtiennent un document qui traite de l'ensemble du cours.

Ainsi, il y a construction d'un savoir communautaire qui est beaucoup plus que le résultat de l'addition des connaissances de chacun.

Il s'agit d'une pratique relativement fréquente qui a ses avantages (notamment, l'impression d'aller plus vite) mais dont les résultats peuvent souffrir de certaines faiblesses. Il est très probable que des sections attribuées à différents membres de l'équipe se répètent ou nécessitent que l'on en lie des aspects importants. Le travail d'équipe en coopération prend plus souvent qu'autrement la forme d'une structure pédagogique décidée par l'enseignant. Le cheminement tout comme l'exploration ont souvent lieu dans une

structure et selon un support prévu. En production coopérative, le but et le type de production attendu peuvent avoir été déterminés à l'avance par l'enseignant, les apprenants étant invités à participer aux différentes parties qui formeront un tout, à l'image d'un casse-tête. Cependant, les apprenants peuvent être impliqués à divers niveaux et à divers degrés dans le choix de la problématique, le mode de production et l'évaluation.

Figure 1 : Schématisation du produit de l'approche coopérative



APPROCHE COLLABORATIVE

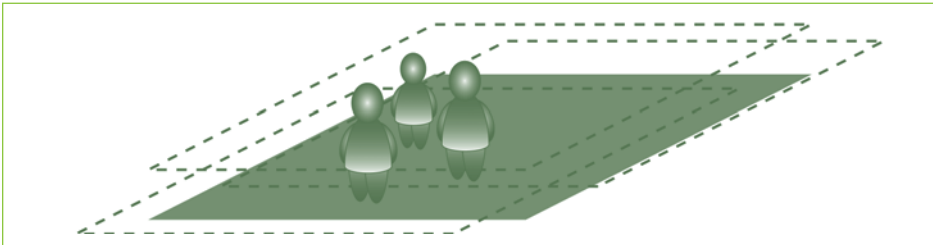
Reprenant l'exemple de l'élaboration d'un document synthèse en vue de revoir l'ensemble des acquis d'un cours, les étudiants pourraient être invités à procéder en collaboration. L'approche collaborative exige un travail d'équipe étroit de la part de tous les membres du groupe. Chaque membre a un rôle complémentaire et tous ont un objectif commun, dans le cas qui nous intéresse, la production d'un document synthèse. Les membres de l'équipe devront trouver un terrain de médiation afin de produire le document attendu : rencontre en présence, rencontre par le biais des technologies de communication, en temps réel ou différé. Le rôle des membres passe en alternance d'apprenants à experts de contenu. La négociation permet de converger vers une meilleure compréhension de l'objet d'étude. Dans le document synthèse produit, un travail de médiation, d'amalgame et de collaboration ont été effectués ; il n'est plus possible de dissocier les différentes parties du travail.

L'approche collaborative supporte que les connaissances ne se construisent pas de façon isolée : « elle est [...] le résultat de transactions complexes entre sujets connaissant, où l'imitation et l'emprunt jouent un rôle déterminant et où interviennent des stratégies de validations réciproques » (Bibeau, 1997). Dans un processus de travail en collaboration, chacun partage ses connaissances et bénéficie de celles des autres. Le temps, les connaissances, les idées partagés ne font pas l'objet d'une simple soustraction : on ne perd pas ce que l'on partage et ce que l'on gagne n'est pas ce que l'autre perd. Ainsi, il y a construction d'un savoir communautaire qui est beaucoup plus que le résultat de l'addition des connaissances de chacun. Les connaissances s'accroissent donc de part et d'autre. La collaboration implique donc l'aspect affectif des acteurs, mais aussi leurs capacités cognitives et sociales.

Il existe certaines conditions à la réussite du travail en collaboration. Parmi celles-ci, notons le besoin de retour par le groupe en échange de l'investissement fait par un individu. Les différents acteurs impliqués dans un échange collaboratif tendent vers ce profit social (Homans, 1958) où chacun investit et chacun bénéficie, créant ainsi un équilibre et faisant de la collaboration un succès.



Figure 2 : Schématisation du produit de l'approche collaborative

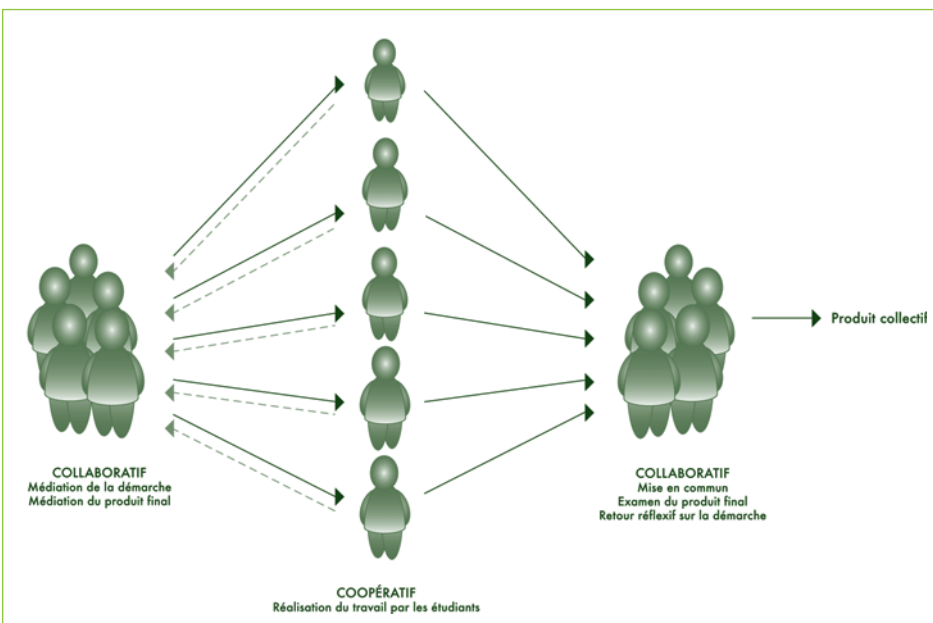


APPROCHE PLURIELLE

Les approches coopérative et collaborative possèdent des avantages et des limites. Il n'y a pas qu'une seule formule qui soit adéquate, d'ailleurs aucune ne gagne à être utilisée unilatéralement.

La réalisation d'un travail en mode collaboratif peut s'avérer fastidieuse; à chaque étape, tous les intervenants doivent être présents pour participer à la négociation et à la réalisation d'un produit final. En mode coopératif, chacun peut travailler en parallèle, permettant possiblement une économie de temps. Cependant, l'utilisation du mode coopératif uniquement ne nous permet pas la profondeur de la réflexion et de la négociation de sens que nous offre l'approche collaborative. Nous proposons une approche plurielle tirant à la fois profit des approches coopérative et collaborative. De façon générale, on pourrait schématiser la solution proposée par la figure 3.

Figure 3 : Schématisation de l'approche plurielle proposée



Toujours en utilisant l'exemple de l'élaboration collective d'un document synthèse en vue d'un examen final individuel, une approche plurielle permet de procéder en trois temps, alternant ainsi les approches collaborative et coopérative :

Dans un premier temps, les étudiants gagnent à négocier le sens du travail à effectuer et les méthodes qu'ils utiliseront pour y parvenir. Leur médiation initiale vise à la fois à déterminer leurs attentes, individuelles et collectives, en regard du produit final ainsi que sur la démarche collective qu'ils emploieront. Ce serait, par exemple, le moment de déterminer quels sont les éléments importants à inclure dans le document synthèse, les liens à entre ces différents contenus, le format du document final, etc. Ce serait aussi le moment de déterminer les rôles de chacun des membres de l'équipe ainsi que les responsabilités qui s'y rattachent.

Dans un second temps, la réalisation du travail s'effectue en coopération. Les étudiants produisent individuellement la section du travail dont ils ont la responsabilité. Puisque les liens entre les contenus ont été établis à l'étape précédente, les étudiants responsables de ces contenus, devenus des experts de leur partie du travail, savent qu'ils doivent interagir avec d'autres experts pour produire une synthèse cohérente.

Puis, un retour sur le travail produit par chacun des membres de l'équipe s'impose. C'est à ce moment que les experts de chacune des sections font état de leur démarche et de leurs résultats. Ainsi, ils exposent leur travail au jugement des autres et chaque membre devient responsable du produit final.



Lors de la réalisation du travail, il se peut que les membres de l'équipe, en acquérant une expertise supplémentaire de leur domaine, se rendent compte qu'ils n'ont pas tout prévu, qu'ils ont par exemple sous-estimé une portion du travail. Un retour à un mode collaboratif s'impose alors: il est nécessaire de renégocier la démarche et le résultat final.

APPRECIATION

Le retour réflexif dans le cadre d'une démarche collaborative se met en place autour des apprentissages (individuels et collectifs) et de la méthodologie employée. Il est alors important d'introduire des activités de réflexion à plusieurs moments de la démarche pour permettre aux étudiants de faire eux-mêmes le point sur leur degré de participation aux apprentissages. Les pistes proposées ici concernent le document synthèse produit par les étudiants et non l'examen individuel: c'est le produit collectif qui nous intéresse. Parmi les éléments à considérer en ce qui concerne la méthodologie, on pourrait retrouver:

Le choix des méthodes pour:

- La communication et l'intégration des membres
- La résolution de conflit
- Le développement du leadership et du sentiment d'appartenance
- Le processus de prise de décision

Les choix que les étudiants font quant:

- Aux processus par lesquels les activités sont réalisées
- Aux rôles qu'occupent les acteurs, aux responsabilités ainsi qu'aux tâches associées

En faisant cet exercice plusieurs fois en cours du travail, les étudiants deviendront plus conscients de leur démarche d'apprentissage pendant qu'ils apprennent.

Bien que les projets soient soumis à des échéanciers prédéterminés, une certaine latitude peut être octroyée par l'enseignant. Il pourrait alors être possible d'effectuer un retour sur la capacité des étudiants à découper le projet en activités et en étapes pour atteindre les buts et objectifs ainsi qu'à allouer des périodes à chaque étape en fonction du temps disponible. Un retour réflexif se réalise sur trois plans: individuel, en équipe et en groupe-classe. Ce retour s'articule autour du choix des stratégies de travail d'équipe, notamment: Que retirent les étudiants du travail d'équipe? Que feront-ils différemment la prochaine fois? Qu'ont-ils corrigé depuis leur dernière expérience de travail d'équipe?

CONCLUSION

Apprendre ensemble est un processus itératif. Dans le retour réflexif et le processus métacognitif, les étudiants réfléchissent à leurs expériences passées et futures de travail en équipe. La combinaison de plusieurs expériences de travail en équipe, ainsi que les retours réflexifs sur ces expériences, permettront aux étudiants de développer des compétences méthodologiques. Le processus itératif leur donne l'occasion de faire évoluer leur savoir dans le cadre d'un projet. Le travail est une image ponctuelle d'un objet d'étude, il peut s'agir d'un produit fini comme d'un jalon témoin d'une évolution qui fera l'objet d'études ultérieures. Le travail effectué par les étudiants peut aussi être l'opportunité de faire évoluer le savoir. ♦

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BÉLANGER, M.-F. et D. AUGER, «Carrefour de la réussite au collégial. Session de sensibilisation aux besoins des nouvelles clientèles», 1996, extraits adaptés de l'article de Guy Romano, *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, 1991, p. 6-11.

BIBEAU, R., «Les défis de l'école virtuelle», *Québec Science-Cyberscience*, 1997. [En ligne] <http://ntic.org/guider/textes/div/bibvirt.html>. (Page consultée en août 2006).

CONWAY, J., *Educational Technology's Effect on Models of Instruction*, 1997. [En ligne] <http://copland.udel.edu/~jconway/EDST666.htm>. (Page consultée en juin 2006).

HOMANS, G. C., «Social Behavior as Exchange», *American Journal of Sociology*, vol. 63, n° 6, 1958, p. 597-606.

TACT (Téléapprentissage communautaire et transformatif), *Gestion de classe en réseau*. [En ligne] http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/cours/gc/textes/cap1_3.htm. (Page consultée en janvier 2007).

Détentrice d'une maîtrise en technologie éducative, Michelle DESCHÊNES a mené des études sur le savoir communautaire et la responsabilité collective dans le cadre de l'observation de l'activité en réseau d'une communauté d'apprentissage. Elle a été l'auteure de matériel didactique pour le Cégep@Distance, puis enseignante au département d'informatique du Cégep de Sainte-Foy pendant un an et demi. Elle est depuis peu conseillère en conception de formation pour la Société immobilière du Québec.

michelle.deschenes@siq.gouv.qc.ca

Séverine PARENT a obtenu un diplôme en enseignement collégial ainsi qu'une maîtrise en technologie éducative de l'Université Laval. Ses études, dirigées par Thérèse Laferrière, ont porté sur la réalisation d'images par les apprenants dans une approche socioconstructiviste. Elle a été formatrice pour un organisme faisant la promotion de l'intégration pédagogique des technologies. En plus d'enseigner et d'occuper un poste de conseillère pédagogique au Centre d'études collégiales de Montmagny, elle poursuit un doctorat à l'Université Concordia.

severine.parent@climoilou.qc.ca