

Roberta Andreetta Di Blasio

## La coopération entre élèves

### Une piste pour développer les compétences relationnelles et une voie pour diminuer les troubles du comportement

#### Résumé

*Psychologue en milieu scolaire et en institution depuis plusieurs années, je fais partie d'une équipe pluridisciplinaire réunissant des psychologues, des logopédistes et des psychomotriciennes, dans le cadre d'un service «parascolaire». Nous travaillons avec les enseignants ordinaires, les enseignants spécialisés et d'appui, les inspecteurs, les directeurs d'écoles, le réseau scolaire dans son ensemble, les parents et les élèves. Dans le cadre de notre service, nous intervenons pour des enfants en âge de scolarité obligatoire.*

*Le phénomène des difficultés de comportement de certains élèves, constitue un sujet qui interpelle fortement les différents partenaires du système scolaire.*

*Dans cette contribution, j'aborderai cette thématique en proposant un modèle d'intervention dans les classes. L'accent sera mis sur le rôle joué par la mise en place d'un climat de coopération afin de développer des compétences relationnelles et pour contenir les troubles du comportement.*

#### Zusammenfassung

*Seit mehreren Jahren arbeite ich als Schulpsychologin in einem multidisziplinären Team (Logopädie, Psychologie und Psychomotorik), sowie im «paraschulischen» Dienst. Wir arbeiten mit den Regel-, Sonderschul- und Stützlehrerinnen, mit der Schuldirektion, dem Schulinspektorat, dem gesamten schulischen Netzwerk, mit den Eltern und den Schülerinnen und Schülern zusammen. Unser Dienst ist für Kinder im obligatorischen Schulalter konzipiert.*

*Das Problemverhalten einiger Schülerinnen bzw Schüler beschäftigt zusehends und wirft Fragen bei verschiedenen Partnern im Schulsystem auf.*

*Im Folgenden werde ich ein Interventionsmodell für Klassen vorstellen. Im Vordergrund steht der Aufbau eines Kooperationsklimas um Beziehungskompetenzen zu fördern und Verhaltensauffälligkeiten zu verringern.*

#### Définitions

Parler de *compétences relationnelles*, implique de s'intéresser «à l'ensemble des habiletés d'une personne à gérer ses relations avec les autres, à résister à la pression des autres, à savoir demander de l'aide, à comprendre la situation de l'autre (empathie), à l'aider ou le soutenir (comportements pro-sociaux)» (Meram et al., 2006, p. 24). Il est en outre utile d'élargir cette définition afin de tenir comp-

te de ce que Meram et al (2006) appellent les *compétences psychosociales*, soit, «l'habileté d'une personne à coordonner avec succès ses ressources cognitives, affectives et comportementales, de concert avec les composantes de son environnement, pour la réalisation de ses tâches ou de ses objectifs» (p. 24). Ces auteurs citent dix compétences psychosociales, présentées par couples (p. 25): savoir résoudre les problèmes – savoir prendre des déci-

sions; avoir une pensée créative – avoir une pensée critique; savoir communiquer efficacement – être habile dans les relations interpersonnelles; avoir conscience de soi - avoir de l'empathie pour les autres; savoir gérer son stress - savoir gérer ses émotions.

D'après Bonnet-Burgener, Brouze et Chardonens (2007, p. 57), *«le développement des compétences relationnelles a pour but d'apprendre à un individu à développer les attitudes sociales qui lui permettront de respecter autrui et d'intégrer les règles de vie qui faciliteront la communication avec les autres et privilégieront le dialogue et la négociation plutôt que la résolution des conflits sur un mode violent ou répressif. Par la même occasion, cela favorisera chez lui une meilleure connaissance de soi et des autres»*.

En ce qui concerne le terme de *trouble du comportement*, afin d'éviter une vision trop «pathologisante», je préfère, pour ce qui est le cadre spécifique de l'école, me référer à la définition donnée par Curonici, Joliat et McCulloch (2006), à savoir: *«toute manifestation comportementale qui dérange la bonne marche de la classe et/ou l'évolution scolaire de l'élève»* (p. 156). Cette définition a le mérite de laisser une large place à la possibilité d'avoir une action et une influence sur le comportement manifesté par l'élève car elle ne nous enferme pas dans une description statique et immuable. Cette vision se base sur des critères opérationnels et contextuels et permet d'analyser les troubles du comportement selon plusieurs axes: individuel, familial, social, contextuel.

M'inscrivant dans une approche systémique en milieu scolaire, je rejoins l'optique de Curonici, Joliat et McCulloch (2006), selon lesquelles, le trouble du comportement (individuel ou en groupe), constitue une

double valeur: de différenciation par rapport à la norme mais, également, d'adaptation au système. Intéressons-nous de plus près à cette idée.

### **L'état d'organisation du système et la structure des interactions**

Pauzé et Roy (1987), ont mis en évidence le lien entre les troubles du comportement en classe et l'état d'organisation du système. Selon ces auteurs, un *agrégat* (groupe peu organisé, caractérisé par l'anonymat, l'absence de règles, de frontières et d'organisation interne et par des interactions faibles ou même absentes entre les individus) donne lieu à l'apparition de petits clans, de «caïds» ou de «boucs émissaires» et cela se révèle être une façon pour le groupe d'organiser les interactions. Par contre, le groupe classe organisé en *système* se caractérise par un tissu relationnel qui atténue et contient les troubles du comportement et permet un climat plus favorable aux apprentissages. Dans l'approche de ces auteurs, est sous-jacente l'idée que, dans le cas d'un agrégat, les éléments qui le constituent sont encore dépourvus d'une recherche de finalités communes.

Selon Curonici et McCulloch (1997); Curonici (1999); Curonici, Joliat et McCulloch (2006), dans le cas d'interactions vues comme étant problématiques, apparaît une prédominance d'échanges verticaux entre enseignant et élèves alors que les relations horizontales élève(s)-élève(s) sont surtout marquées par des conflits. L'enseignant éprouve le sentiment de réagir au lieu d'agir et assume un rôle de contrôle.

Signalons au passage, qu'il n'est pas rare, d'ailleurs, d'entendre les enseignants se plaindre de la difficulté, dans ce type de fonctionnement de la classe, de ne pas pouvoir enseigner et d'exprimer leur sentiment

de «jouer un rôle de pompier». Leur attention, leur énergie et leur temps sont souvent totalement mobilisés (et parfois même phagocytés) par la gestion, dans «l'ici et maintenant», des comportements qui posent problème. A cause de cela, l'enseignant ne peut plus assumer sa fonction d'encadrement et est destitué de sa «place de capitaine». Il perd ainsi son droit à enseigner et les élèves sont privés de leur droit d'apprendre.

Intéressons-nous maintenant aux troubles du comportement en nous penchant sur leurs possibles fonctions.

### Quelle signification donner aux troubles du comportement en classe?

Curonici, Joliat et McCulloch (2006), estiment que les troubles du comportement représentent non seulement une «*souffrance individuelle*» mais également «*un message adressé au contexte dans lequel il se manifeste*» (p. 176). Différentes fonctions sont ainsi mises en évidence par ces mêmes auteurs (pp. 177–198):

- *fonction protectrice*: étant une manière d'éviter l'échec scolaire (avéré ou redouté);
- *fonction organisatrice*: représentant une tentative d'organiser le système classe;
- *fonction adaptative*: sorte de réponse aux représentations supposées ou réelles des adultes;
- *à double fonction adaptative*: par un phénomène de loyauté aux représentations que les parents ont des exigences de l'école;
- *à fonction de recherche de lien et de lutte contre l'isolement*: recherche d'appartenance au système relationnel de la classe et pour donner de soi une image valorisée et acceptable.

Ces différentes fonctions renvoient au contexte relationnel/interactionnel des troubles du comportement. Il paraît donc primordial, dans les interventions qui peuvent être menées, de prendre en compte cet aspect et ne pas se limiter à l'aspect individuel.

Les expériences que j'ai eu l'opportunité de mener, m'ont permis de vérifier l'efficacité, pour les interventions en milieu scolaire, d'actions pouvant permettre la création d'un tissu relationnel entre les élèves, selon le modèle de Curonici, Joliat et McCulloch (2006). Afin d'atteindre cet objectif, je m'appuie sur la mise en place d'actions coopératives au sein de la classe.

### Le développement de la coopération dans les classes

Depuis quelques années, plusieurs textes sur ce sujet ont été publiés à l'intention des professionnels de l'enseignement. En particulier, le sujet est abordé dans les ouvrages traitant de l'apprentissage coopératif et de la gestion de la classe participative, comme, par exemple: Abrami et al., 1996; Caron, 1994 et 1997; Gaudet et al., 1998; Howden et Martin, 1997; Ouellet, 1996.

Selon la définition donnée par Howden et Martin (1997, p. 1), «*l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui met précisément l'emphasis sur le travail en groupe restreint dans lequel des élèves de capacités et de talents différents ont chacun une tâche précise et travaillent ensemble pour atteindre le même but*».

Les équipes sont formées d'une façon hétérogène pour ce qui concerne le niveau de performance scolaire des élèves. Les effets recherchés par les structures coopératives des activités proposées sont *l'interdépen-*

*dance positive* (chaque fois que la réussite d'une personne augmente le succès d'une autre) et la *responsabilisation* (chacun s'occupe de son propre apprentissage tout en aidant les autres membres du groupe à atteindre les objectifs fixés). La tâche à réaliser à l'intérieur du travail d'équipe coopératif est planifiée de manière à ce que chacun ne puisse la réaliser seul («j'ai besoin de toi et tu as besoin de moi pour réussir»).

Abrami et al. (1996), précisent qu'en ce qui concerne la classe, une structure compétitive pourra susciter des sentiments d'aliénation, d'impuissance et d'incompétence, en particulier chez les élèves les moins doués. L'expérience coopérative, par contre, fait naître des sentiments d'intégration, d'habilitation et de compétence. La structure coopérative facilite ainsi la création d'un sentiment d'appartenance et d'affiliation ainsi que la possibilité de se sentir accepté, écouté, valorisé. Ces sentiments augmenteront l'envie de s'engager dans le groupe. La coopération va ainsi faire naître l'envie de coopérer et cette dernière va la renforcer en retour.

### Des pistes pour l'intervention

En lien avec l'interprétation systémique décrite auparavant, le but de mes interventions vise, d'une part, le développement d'un tissu relationnel entre les enfants et, d'autre part, le rétablissement, chez l'enseignant, du sentiment de pouvoir agir et de retrouver la maîtrise de la situation.

L'objectif est notamment de mettre en place un contexte coopératif visant une expérience de la réussite par la recherche commune de solutions à la problématique vécue par la classe et par des activités qui s'inspirent de l'apprentissage coopératif. L'idée principale réside dans le fait d'éviter de mettre les différents acteurs (élèves et ensei-

gnant) dans des situations qui font émerger leurs conflits, celle-ci étant une dynamique qu'ils connaissent et pratiquent déjà suffisamment. Au contraire, l'intervention vise à orienter la réflexion, la discussion et l'action vers le domaine des solutions.

### Vision large du système

Je porte une attention particulière à ne pas circonscrire cette action au seul groupe des élèves d'une classe ou au sous-système enseignant-élèves, mais à avoir une vision plus large. Il est toujours utile de s'interroger sur l'état d'organisation du système censé encadrer les élèves (enseignants, parents, instances scolaires, etc.) et, si nécessaire, d'encourager la coopération au niveau de ce groupe.

La prise en compte d'actions allant dans ce sens peut être un moyen intéressant pour favoriser, à l'école, la mise en place de relations (entre enfants et aussi entre adultes) plus fonctionnelles. Une action visant donc l'amélioration du climat apportera en outre un avantage considérable à l'école car elle favorisera les apprentissages.

D'après Caron (1994), le climat est la composante la plus importante à gérer, car de lui dépend l'apprentissage. Pour cette auteure, plus les élèves ont des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement, plus il est utile de s'interroger sur le climat de la classe et de chercher à l'améliorer.

La notion de coopération peut ainsi être vue, non seulement comme une piste dans l'action pédagogique et éducative de l'école, mais également, et ici réside tout l'intérêt de cette approche pour des psychologues et des pédagogues, comme un moyen favorisant la création et la consolidation du groupe.

### Expériences réalisées

Les expériences que j'ai réalisées jusqu'à maintenant, peuvent se résumer en trois catégories:

- intervention(s) à long terme (plusieurs mois jusqu'à une année scolaire complète) dans des classes de l'enseignement ordinaire (degrés primaire et secondaire),
- intervention(s) ponctuelle(s) (deux à quelques visites en classe) dans des classes ordinaires (degré enfantine et primaire),
- intervention(s) à long terme avec des élèves de type classe de développement, de langage et de l'enseignement spécialisé.

Je tiens d'emblée à préciser que la durée des interventions ne dépend pas du type de classe, mais plutôt des objectifs visés entre les différentes personnes impliquées, du temps à disposition à partir de l'entrée en matière (moment de l'interpellation de la part de l'enseignant) et des occasions qui se sont offertes.

### Principes généraux

Dans la pratique, les principes généraux suivants ont été retenus:

- partager une définition commune (mais pas nécessairement unique) de la situation qui pose problème,
- co-construire l'intervention (d'abord avec l'enseignant puis avec les élèves et si nécessaire avec les parents),
- verbaliser clairement les attentes respectives de changement et les objectifs visés afin de tendre vers des finalités communes entre les personnes concernées,
- favoriser l'émergence de la coopération entre les différents acteurs afin de créer un contexte de réussite,
- éviter de mettre les différents acteurs dans des situations qui font émerger leurs conflits,

- orienter la réflexion, la discussion et l'action vers le domaine des solutions,
- agir dans l'optique d'une valorisation continue des ressources des personnes impliquées.

### Mise sur pied des interventions

Dans toutes les interventions, indépendamment de leur durée, je travaille en étroite collaboration avec les enseignants, les parents et les élèves.

En ce qui concerne les enseignants, je les rencontre avant la première visite en classe afin de discuter de la problématique (de leur point de vue), d'expliquer ma façon de travailler et de comprendre les troubles du comportement, de proposer un recadrage (en termes systémiques), de co-construire l'intervention et de définir avec eux s'il y a nécessité d'organiser une rencontre avec les parents.

Pour ce qui est des parents, ils sont avertis par les enseignants du passage de la psychologue dans la classe et, en termes très sobres, des raisons qui motivent cette intervention. Si les enseignants estiment qu'il est nécessaire d'organiser une soirée des parents, celle-ci aura lieu dans le but de partager l'expérience en cours avec la classe et de renforcer l'alliance avec les parents.

Enfin, j'interviens au niveau de la classe soit par des interventions médiates (espace de discussion et réflexion entre enseignant et psychologue, puis application par l'enseignant), soit par des interventions directes (préparées avec l'enseignant et menées en sa présence, voire co-animées) (Andreetta Di Blasio, 2007; Andreetta Di Blasio, à paraître, pour avoir des exemples d'intervention).

### Processus d'évolution d'un groupe

Tuckman et Jensen (1977) décrivent cinq étapes pour rendre compte du processus d'évolution d'un groupe, soit: la formation, la confrontation, l'établissement de normes, la production et la conclusion. Ces auteurs suggèrent qu'on ne doit pas avoir peur des conflits qui surgissent dans un groupe car cela représente un passage nécessaire pour sa constitution et sa consolidation. De plus, ils montrent qu'au lieu de défaire le groupe dès que des conflits surgissent, il est plus utile de travailler sur la création d'un esprit d'équipe, sur l'établissement d'une interdépendance positive et sur l'acquisition, par les élèves, d'habilités à interagir, de façon à les aider à franchir les premières étapes du processus de formation du groupe.

### **Conclusion**

Dans cet article, j'ai voulu souligner l'intérêt d'une optique fondée sur le développement de la coopération dans le groupe classe, afin de créer un tissu relationnel permettant de développer les compétences relationnelles et pouvant limiter ou contenir les troubles du comportement.

J'estime, dans ma pratique, que ce sont justement les actions visant l'émergence de la coopération entre les différents acteurs, qui sont un élément organisateur de leurs échanges.

Dans mon optique, une fois que la coopération est possible, un espace de négociation peut aussi apparaître et permettre aux différents protagonistes de s'organiser en système. Le passage de l'agrégat de départ au système fonctionnel final est ainsi possible.

Ce mouvement est à encourager tant pour le groupe des enfants que pour le groupe des adultes de telle sorte que l'évolution d'un système aide l'évolution de l'autre et vice versa.

Cette vision peut paraître très optimiste, voire idéaliste. Elle se fonde néanmoins sur des expériences concrètes, sur un dialogue entre théorie et pratique, et sur les réactions des enseignants concernés.

Certainement, une validation des résultats empiriques par des outils et des analyses issus de la recherche, pourrait être complémentaire à cette démarche qui se veut plus clinique.



*Roberta Andreetta Di Blasio*  
psychologue spécialiste  
en psychologie de l'enfance  
et de l'adolescence FSP  
andreetta100@bluewin.ch

### **Bibliographie**

- Abrami, Ph. C. et al. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théorie, méthodes, activités*. Montréal: Chenelière.
- Andreetta Di Blasio, R. (2007). Intervention dans les classes: l'individu, le système, la coopération et l'optique solutionniste. *Psychoscope*, 1-2, 30-32.
- Andreetta Di Blasio, R. (à paraître). La systémique à l'école, la coopération et l'approche solutionniste: des atouts pour le développement de compétences relationnelles et des outils pour contenir les troubles de comportement. *Thérapie Familiale*.
- Bonnet-Burgener, C., Brouze, Ch. & Chardonens, E. (2007). *Prévenir la violence des jeunes. L'alphabétisation émotionnelle: des outils concrets pour mieux comprendre*. Lausanne: Editions Favre SA.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre. Guide sur la gestion de classe participative (Vol. 1)*. Montréal: Chenelière.
- Caron, J. (1997). *Quand revient septembre. Recueil d'outils organisationnels. (Vol. 2)*. Montréal: Chenelière.

- Curonici, C. (1999). Troubles du comportement en classe: une fonction d'organisation, *Educateur*, 6, 40–41.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (1997). *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Paris: De Boeck Université.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Paris: De Boeck Université.
- Gaudet, D. et al. (1998). *La coopération en classe. Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal: Chenelière.
- Howden, J. & Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours. Des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal: Chenelière.
- Meram, D. et al. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils*. Lyon: Chronique Sociale.
- Ouellet, L. (1996). *Quand les enfants s'en mêlent. Ateliers et scénarios pour une meilleure motivation*. Montréal: Chenelière.
- Pauzé, R., & Roy, L. (1987). Agrégat ou systèmes: indices d'analyse, *Traces de faire*, 4, 41–57.
- Tuckman, B. & Jensen, M. A. (1977). Stages of Small Group Development Revisited. *Group and organization Studies*, 2, 419–427.

### Themenschwerpunkte der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik 2009

Heft	Schwerpunkt	Redaktionsschluss
1/2009	Integrative Konzepte der therapeutischen Fachkräfte	
2/2009	Berufswelt erwachsener geistig behinderter Menschen/ Lebenswelt im Alter	
3/2009	Gewalt/Verhaltensauffälligkeiten	19.01.2009
4/2009	Forschung in der Heil- und Sonderpädagogik	16.02.2009
5/2009	Früherziehung	09.03.2009
6/2009	Schule und Beruf (Übergang)	20.04.2009
7–8/2009	Therapien/Methoden (LOG/PMT)	18.05.2009
9/2009	Sonderpädagogische Konzepte und Qualität	15.06.2009
10/2009	Abklärungsverfahren	17.08.2009
11–12/2009	Heilpädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie	21.09.2009

Anregungen, Beiträge, Fragen etc. an: [redaktion@szh.ch](mailto:redaktion@szh.ch)