

**L'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNEMENT EN COLLABORATION. UNE  
ÉTUDE EXPLORATOIRE PORTANT SUR LE FORMAT DE  
L'INTERACTION ENSEIGNANT - ARCHITECTE EN ROUMANIE**

**Angelica Mihăilescu**

**Scientific Researcher, PhD, Institute for Education Sciences, Bucharest**

*Abstract : L'article présente les résultats d'une étude exploratoire portant sur le format de l'interaction enseignant - architecte en Roumanie. Il s'inscrit dans les préoccupations de mettre en relation les documents européens concernant l'impact des arts et de la culture à l'école et les pratiques de la construction concertée des parcours d'apprentissage dans la classe. Le recueil de données résulte d'une approche qualitative centrée sur les perceptions et les pratiques d'enseignement collaboratif des participants au déroulement du programme d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti à l'école primaire. Le but de l'analyse est d'examiner, moyennant les modèles et notions concernant l'interaction communicative, de quelle manière le statut et les rôles des interlocuteurs changent dans un nouveau contexte d'action didactique. Le format collaboratif a généré des rôles professionnels basés sur la complémentarité, la dynamique et la reconnaissance du statut d'expert de l'autre intervenant. Il met en évidence aussi des interactions participatives "démocratiques" susceptibles de modifier les relations asymétriques avec les élèves et les routines scolaires au bénéfice de l'apprentissage.*

*Keywords:* Enseignement collaboratif, interaction enseignant-architecte, éducation pour l'architecture

## **1. Introduction**

L'interaction en classe fait l'objet de nombreuses études, et les perspectives de recherche sont des plus variées. Citons, entre autres, l'analyse du discours, l'analyse conversationnelle,

l'analyse sociolinguistique et les neurosciences. Certes, la visée de ces études n'est pas identique. Il s'agit tantôt d'un questionnement formatif, d'une interrogation évaluative ou d'un traitement descriptif. Cependant, l'élément transversal de ces approches réside dans l'intérêt porté aux modalités efficaces de stimuler l'apprentissage chez les enfants. Dans l'état actuel, les documents européens font valoir un enseignement susceptible de générer des situations significatives et productives d'apprentissage, suffisamment motivantes pour fournir aux jeunes apprenants des occasions propres à favoriser l'observation active, l'analyse et la réflexion, sans oublier la résolution de problèmes. Cela revient à reconnaître que désormais l'interaction entre les apprenants et l'enseignant doit se dérouler dans d'autres conditions, plus proches des situations réelles de communication. Le contrat d'apprentissage quant à lui connaît un processus continu de redéfinition tant au niveau référentiel qu'au niveau relationnel. Notons également que, du point de vue de l'ethnographie de la communication ou de l'ethnométhodologie, l'étude des normes et rituels spécifiques du discours didactique fait émerger de nouvelles représentations sur l'interaction se déroulant en classe. À cet égard, il n'est pas inutile de rappeler que les modèles d'organisation de l'interaction communicative, les théories portant sur les actes de langage, la réflexion sur la nature des relations interpersonnelles ou les codes de politesse rendent possible la description adéquate du cadre des échanges, du statut des participants à l'interaction et des rôles endossés (Goffman 1987; Sacks, Schegloff et Jefferson 1974; Kerbrat-Orecchioni 1992).

Si les relations interpersonnelles supposent certaines configurations dans la communication professeur/élèves, l'intervention d'un actant à des fins d'enseignement collaboratif va pouvoir modifier le cadre participatif des échanges communicatifs en classe (Goffman 1987). Ainsi, il apparaît pour le moins opportun d'examiner de quelle manière le statut et le rôle des interlocuteurs changent dans le nouveau contexte d'action didactique. Dès lors, il est utile de questionner les bénéfices interprofessionnels, ainsi que les retombées sur le processus d'apprentissage du côté des élèves. On tiendra compte du fait que, dans les documents cadres européens relatifs aux politiques linguistiques éducatives, les attentes liées à la prestation didactique recourent l'image du professeur aux compétences stratégiques avérées apte à assumer des rôles comme décideur, médiateur, catalyseur de motivation et entraîneur (Tardif 1992). De même, il est hautement significatif de cerner le format propre à l'intervention conjointe de deux actants en position d'enseignant pour multiplier les chances d'appréhender l'effet de la coopération enseignante sur l'intérêt et l'envie d'apprendre chez les enfants et les jeunes. Or il

est légitime de se demander si cela conduit/peut conduire, et dans quelle mesure, à réduire des comportements marqués par la routine et le conformisme. Est-ce que l'inégalité constitutive de la communication en classe est redéfinie pour autant? Posons en principe que, dans le contexte des activités scolaires, lorsqu'on offre à de jeunes apprenants plusieurs rôles d'interlocuteur ratifiée (Goffman 1987) en vertu des interactions participatives, l'enseignant, mais aussi l'apprenant ont la possibilité d'une meilleure prise de conscience quant aux implications des stratégies de communication et d'apprentissage (Cyr 1998).

La qualité des relations de communication entre les élèves et le(s) professeur(s) est à mettre en relation avec le degré de satisfaction des participants aux activités de classe. En l'occurrence, la satisfaction des interlocuteurs peut s'accroître dans les situations mobilisant un apprentissage de type participatif. Il n'en va pas autrement lorsque les interactions sont axées sur la communication et la coopération en instance de résolution de problèmes. Notons que l'effet est d'autant plus fort si les problèmes abordés s'approchent sensiblement de ceux qu'offre la vie réelle:

"Alors que l'enseignement a souvent été considéré comme une profession isolée, où les enseignants s'enferment dans leur classe, les données de l'enquête TALIS mettent en évidence que cette attitude n'est plus actuelle. L'étude illustre l'importance de la collaboration entre les enseignants. Ceux-ci ont déclaré avoir plus de confiance en leurs capacités, dans la mesure où ils ont participé à des activités de formation professionnelle dans le format collaboratif au moins cinq fois par an. L'utilisation des méthodes collaboratives cinq fois par an ou davantage peut être mise en relation avec le niveau d'efficacité professionnelle et de satisfaction personnelle, selon les perceptions des enseignants"(Centrul Național de Evaluare și Experimentare 2014: p.3).

S'agissant du contexte européen, un exemple d'enseignement collaboratif est constitué par la méthodologie EMILE (enseignement intégré d'une matière non linguistique et d'une langue étrangère) (Centre Européen pour les Langues Vivantes 2010). Un autre exemple pourrait consister dans les activités de formation en direction des futurs enseignants dans la mesure où ceux-ci ont besoin d'activités tournées vers la collaboration enseignante (le tutorat). Reconnaissons que ces possibilités ne sont pas encore explorées dans le système roumain d'enseignement. En revanche, l'ouverture de l'école à l'éducation non formelle favorise les

expériences d'enseignement en binôme, notamment sur des périodes limitées, (la plupart des séances se déroulant hors du temps scolaire). Dans ce contexte, mettre en place et gérer concrètement des programmes d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti représente une nouveauté pour l'école roumaine, et cette nouveauté tient pour l'essentiel aux modalités collaboratives mises en œuvre par l'enseignant et l'architecte.

À présent, les activités de classe s'appuient largement sur un format d'interaction de caractère frontal traditionnel, ce qui ne concourt que fort médiocrement au développement de compétences de type participatif chez les jeunes apprenants. Aussi, le peu de diversité dans le format des interactions en classe fait-il apparaître l'image d'un élève qui souhaite établir une relation active avec son professeur et ses camarades par le biais d'un contrat d'apprentissage participatif (Bercu, Nasta, Teșileanu 2012: p.20). Qui plus est, l'élève en question désire accéder plus souvent à un rôle réellement actif ("je participe à" au lieu de "j'assiste à"). Compte tenu de ces attentes, on conviendra aisément que les effets du Programme "l'École autrement", lancé en 2011, représentent un catalyseur capable de faire évoluer le format d'interaction en situation de communication didactique (Velea, Măntăluță 2013). Cela est vrai dans la mesure où les expériences accumulées par les enseignants ayant conduit des activités éducatives dans le cadre de ce programme se verront transférées à titre de bonnes pratiques au processus d'enseignement/apprentissage tout au long de l'année scolaire. Quoiqu'il en soit, on constate que les initiatives visant à structurer des activités éducatives s'appuyant sur un format collaboratif sollicitant conjointement un enseignant qualifié et un spécialiste reconnu dans le domaine non formel sont en hausse sans avoir réussi pour autant à tirer parti de tous les mécanismes d'interaction souhaitables avec l'école. De plus, ces expériences ont concerné des périodes limitées inscrites dans le Programme "l'École autrement" ou se sont déroulées en lien avec certains projets de l'école, liés, le plus souvent, au calendrier des activités extrascolaires.

Mon dessein est de mettre un accent particulier sur les dispositions curriculaires et méthodologiques visant l'éducation à l'architecture et à l'environnement bâti, dans l'ensemble des aspects esquissés précédemment, en concrétisant de la sorte l'intérêt que je porte à l'exploration des perceptions des enseignants et des architectes qui se sont impliqués durant une année dans la construction et l'expérimentation du dispositif. Il s'agit en l'occurrence de l'application qui a été conduite en 2015 au niveau de l'enseignement primaire. Mon parti-pris est donc de me concentrer sur l'analyse du degré d'adaptation des participants aux caractéristiques

du format d'interaction en classe. J'ai tout lieu de penser que les réponses obtenues nous permettront d'identifier si le format collaboratif qui retient notre attention dans ces pages saura apporter des bénéfices aux jeunes apprenants et, partant, si elles sont à même d'induire des changements dans le système formel d'éducation en Roumanie.

## **2. Le contexte de la recherche**

Force est de constater que, dans les écoles roumaines, il n'existe pas un programme à long terme d'éducation artistique, culturelle ou pour le patrimoine au niveau de l'enseignement général (à part les disciplines scolaires la musique et l'éducation plastique). Ce programme aurait, le cas échéant, l'avantage de contextualiser les diverses recommandations européennes concernant cette composante essentielle du développement personnel et social. Toutefois, on constate que l'offre d'éducation provenant de la zone non formelle ne laisse pas de se diversifier en termes de thèmes abordés et de tentatives de générer davantage d'expériences collaboratives. C'est justement cette tendance que viennent illustrer les activités destinées à l'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti, dont l'objectif déclaré est de développer des représentations communes quant à l'utilité qu'il y a, à long terme, à former les apprenants par la culture. C'est ainsi qu'est né un curriculum intitulé "Éducation pour l'architecture et l'environnement bâti". Il rassemble dans un cadre cohérent des activités conçues pour les petits apprenants du cursus primaire (troisième et quatrième années, volet *cours à option*). Le programme officiel rédigé à cette fin préconise l'allocation d'une heure de cours par semaine. Des ressources supplémentaires sont susceptibles d'être mobilisées en puisant dans l'enveloppe horaire réservée au Programme "l'École autrement" ou dans le budget horaire mis à disposition des activités extrascolaires, au gré des écoles. À noter que le cours optionnel consacré à l'architecture et à l'environnement bâti est appliqué exclusivement dans les écoles qui en ont exprimé le souhait. Le prérequis est que les écoles concernées sont tenues d'accepter et de soutenir un partenariat d'enseignement mobilisant conjointement les compétences d'un enseignant et d'un expert architecte.

C'est l'Association roumaine "De-a arhitectura" qui a pris l'initiative de ce cours et qui a offert la matrice des activités extrascolaires en langue roumaine, magyare et allemande, et ce à partir de 2013 (Asociația "De-a arhitectura" 2015). Les activités ont été dument sélectionnées par les écoles intéressées (il s'agit majoritairement d'écoles relevant du système public). Le programme scolaire a été introduit dans le système formel d'éducation à la rentrée 2014. Les

écoles qui ont fait le choix de ce cours à option se trouvent principalement dans vingt-six localités urbaines. À tout compter, 96 classes d'élèves (de 10 et 11 ans) ont participé à l'expérience, soit 2476 élèves, 94 enseignants et 98 architectes. Pour ce qui est du support logistique, celui-ci a été fourni par l'association citée plus haut, et c'est toujours celle-ci qui s'est chargée de recruter et de former les architectes volontaires. Un cours de formation a été élaboré au bénéfice des intervenants volontaires, mais aussi des enseignants qui ont relevé le défi. La mise en place, la promotion et l'extension du réseau de coopération furent placée également sous la responsabilité de l'association.

Cette étude porte sur l'analyse du fonctionnement du format d'interaction collaborative enseignant – architecte. Dans ce cadre, on s'intéresse aux questions suivantes: Est-ce que ce format participatif se limite à redéfinir des rôles de l'enseignant et de l'architecte ou bien, il comprend aussi l'élève? Ce système d'interaction en classe provoque-t-il un changement de perception sur l'élève? Peut-on prendre en compte des effets de l'enseignement collaboratif sur ce qu'on appelle l'inégalité constitutive qui caractérise l'interaction en situation didactique? Le cas échéant, est-ce qu'on peut vraiment offrir à l'élève plusieurs possibilités de devenir un interlocuteur ratifié dans la classe?

Pour trouver des réponses à ces questions, nous avons utilisé un recueil de données issues d'une approche qualitative consacrée à l'évaluation des activités et des programmes d'éducation artistique et culturelle à l'école, surtout du programme d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti. La recherche a été menée, en 2015, par une équipe d'experts de l'Institut des Sciences de l'Éducation dont j'ai fait part moi aussi. À cette fin, le déroulement de l'étude exploratoire repose sur une enquête au moyen de questionnaires, enquête centrée sur les perceptions et les pratiques des professeurs et des architectes engagés dans le programme d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti pendant une année. Les résultats de cette analyse concernant les perceptions des caractéristiques du format d'interaction collaborative telles quelles ont pu être identifiées, selon le témoignage des participants à cette expérience, sont de nature à concourir une image fiable sur la co-construction d'un format interactif (Bozec, Barrère, Montoya 2012) dans l'enseignement roumain. Sur la foi du rapport final, on estime que l'étude fournit des informations préalables pour la mise en place des approches plus complexes d'investigation dans l'éducation ou la pragmatique linguistique.

Le recueil de données lors du questionnaire centré sur les perceptions et les pratiques des participants au déroulement du programme d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti, enregistre les réponses des 43 architectes, qui ont collaboré avec des écoles de tout le pays, la plupart du milieu urbain. Parmi ces écoles, on compte un certain nombre d'institutions scolaires qui ont fait le choix d'utiliser des méthodologies alternatives d'éducation (par exemple, Waldorf). La plupart des architectes impliqués dans le projet ont une année d'expérience sur ce programme d'éducation. Plus de 60% des participants à la recherche ont collaboré avec les enseignants au déroulement du programme d'éducation pour l'architecture pour les élèves du quatrième échelon de l'enseignement primaire, tandis que le reste s'est occupé du troisième. Les 36 professeurs qui ont participé à cette étude dispensent des cours dans des écoles de tout le pays provenant du milieu urbain, auquel s'ajoutent deux villages. Presque tous les enseignants ont plus de quinze ans d'expérience dans la classe. Tous les répondants au questionnaire déclarent d'avoir participé au stage de formation initiale organisé par l'Association "De-a arhitectura" pour les architectes et les professeurs ayant exprimé leur désir de dérouler le programme à la classe.

### **3. Les résultats de la recherche**

#### **3.1. Quelques considérations préliminaires**

La formation initiale des architectes (**A**) et des professeurs (**P**) qui ont choisi de développer le programme d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti a pour but de préparer des professionnels à planifier les leçons et les activités dans le format de la collaboration en équipe. Pendant ces sessions, les intervenants travaillent conjointement pour concevoir les scénarios des unités didactiques et préparer les différentes activités d'apprentissage. Par la suite, ils vont travailler en tandem pour établir concrètement les tâches à accomplir et définir leurs responsabilités directes dans la classe. Il est important de noter que les architectes et les professeurs ne participent pas à la formation en tant qu'équipe constituée auparavant.

Concernant les expériences concrètes pendant les classes, l'architecte gère prioritairement les connaissances du domaine de l'architecture et de l'environnement bâti, tandis que le professeur remplit d'habitude les rôles de médiateur de la communication entre l'architecte et les élèves. Dans cette situation précise, ses rôles varient de la gestion de la compréhension des enfants à l'organisation et la supervision de la classe.

Les **P**et **A** questionnés considèrent que la participation des jeunes apprenants aux classes d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti a produit des effets non seulement sur le plan des connaissances, mais aussi sur celui de la formation des comportements culturels dans la vie quotidienne. Ils se réfèrent également à certains effets sur la formation d'attitudes responsables ou des compétences liées à l'expression créative, à la communication et la coopération dans les groupes, à la réflexion critique, etc. De l'avis des répondants, les jeunes élèves s'avèrent intéressés de connaître l'architecture de leur environnement aussi bien que celui du pays ou de l'étranger. Les thèmes abordés, les images des différentes constructions des autres pays, les styles architecturaux, les histoires des lieux, ainsi que les moyens d'impliquer les enfants à découvrir la valeur de l'espace dans lequel ils vivent (à travers des présentations virtuelles et d'explorations directes) se trouvent parmi leurs préférences.

Les notions spécifiques du domaine et les informations présentées par l'architecte aident les enfants à identifier des solutions "techniques" et "esthétiques" pour réaliser en équipe leur projet d'aménagement urbain et à justifier leurs idées d'intervention urbaine, au moment de l'exposition des maquettes au public. Grâce à des activités pratiques, ces nouvelles connaissances sont aussi examinées du point de vue de leur application dans la vie quotidienne ("Pendant ces deux années, mes élèves se sont appropriés les notions clés de la terminologie spécifique. Maintenant, ils connaissent mieux ce qui est vrai ou faux", opinion **P**).

### **3.2. Les perceptions du statut professionnel et du rôle**

Selon les participants à la recherche, l'enseignement en équipe exige que les interlocuteurs prennent en compte des aspects concernant les qualités professionnelles et les performances académiques sélectionnées de la perspective de l'image centrée sur la complémentarité des rôles et le transfert mutuel des connaissances.

L'attribution des rôles complémentaires au sein de l'équipe pédagogique, en termes de relations interpersonnelles, permet d'identifier les problèmes de configuration de l'image de soi et l'image de l'autre (**P-A**). Connaître l'image de l'élève dans cette situation de communication didactique suppose la médiation des **P** et **A**.

Les points de vue exprimés par les participants à l'étude sur le transfert des connaissances révèlent l'existence des avantages communs, ce que signifie une garantie de la qualité des actions concertées d'enseignement en collaboration. **P** considère que le domaine de l'architecture est présenté d'une manière adéquate, condition accomplie par la présence d'un expert dans ce

domaine. Dans l'ensemble, **P** se montrent intéressés d'assimiler des informations nouvelles qui appartiennent à une profession différente de la sienne, de se familiariser à des nouvelles notions et connaissances et, finalement, de se représenter plus clairement les rapports entre ce domaine et l'éducation formelle, à l'école. De leur côté, **A** sont intéressés surtout de connaître des nouvelles méthodes de travail avec les élèves. Pour eux, l'expérience du travail d'équipe offre la possibilité du transfert de méthodes et, par conséquent, de bénéficier d'une "formation validée" par ceux qui ont de l'expérience dans l'enseignement, qui "savent travailler avec les enfants". Il est important de noter aussi et surtout l'attitude et la volonté de travailler ensemble que les opinions des deux catégories de professionnels participants mettent en évidence dans la recherche. **P** ainsi que **A** estiment qu'"on a quelque chose à apprendre les uns des autres" en coopérant pour atteindre un objectif commun, qui consiste à tout faire dans l'intérêt de l'élève ("J'apprécie la valeur ajoutée réalisée par l'équipe pédagogique avec un intervenant extérieur au système éducatif", opinion **P**).

Le processus de régulation de l'action dans la classe met en lumière la nécessité de bien calibrer les interventions didactiques par rapport à la capacité d'assimiler des enfants. La catégorie de répondants **P** évoque les limites et les blocages qui puissent être générés par le manque d'expérience pédagogique du **A** et qui puissent aussi altérer la qualité du guidage et de l'adaptation au niveau des élèves pendant la co-construction des parcours d'apprentissage. **A** sont conscients de ces risques. A ce sujet, l'analyse des perceptions révèle de la motivation de la part des **A** pour bien accomplir son rôle professionnel pendant les actions communes de régulation de l'enseignement dans la classe. Ils essayent de se procurer les outils nécessaires pour mieux résoudre les problèmes qui découlent de son manque d'expérience à s'adapter au niveau des élèves ou de sa propre impatience concernant les rythmes des élèves. Les opinions des participants sur les modalités de bien structurer les interactions dans la classe sont marquées par des attentes concernant les capacités professionnelles de **P** de manipuler une grande diversité de méthodes d'interagir avec les enfants et d'assurer ainsi leur conformément à la "forme scolaire" (les routines de la classe, le respect du temps scolaire, le maintien de l'ordre, etc.) (Bozec, Barrère, Montoya 2012). **A** semble motivé plutôt à s'investir dans la construction d'un langage professionnel commun, identifié en équipe. Les architectes déclarent aussi qu'ils sont en quête d'instruments propres à surmonter les obstacles dûs aux réactions des élèves, qu'ils ne savent pas précisément comment interpréter: l'attitude réservée des enfants

lorsque les interevants introduisent des notions nouvelles; les attitudes des élèves qui considèrent les classes d'architecture comme légères, libérées des contraintes ordinaires de la vie scolaires et réservées surtout à la créativité et au jeu, etc.

La disponibilité réciproque à mieux se connaître de point de vue professionnel montre un impact significatif sur la construction des relations de travail en équipe des deux experts. Selon l'opinion des participants à la recherche, cette volonté de travailler ensemble peut se matérialiser par la connexion au domaine d'expertise de l'autre par l'intermédiaire des cours de formation. Ils considèrent aussi que leur participation en équipe, dès le début, au cours de formation dédiée au programme d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti peut représenter un fort atout pendant leur collaboration.

### **3.3. La construction du format d'interaction professeur - architecte**

Selon les opinions des **P** et **A**, l'organisation du format interactif est déterminée par la nature des relations de collaboration des participants pendant les classes d'éducation pour l'architecture. **P** associe la disponibilité de communiquer en équipe à des attributs concernant l'intérêt d'interagir avec son interlocuteur, l'adaptabilité, le tact, le travail en équipe. La catégorie **A** reconnaît l'importance de ces indicateurs dans la structuration de la relation interpersonnelle, mais elle semble plutôt préoccupée par le degré de participation du **P** dans la co-construction du parcours de formation dans la classe, tout en reconnaissant l'importance des autres attributs de la relation concernant la communication, la collaboration, la cohésion. Les représentations des **P** et **A** quant au déroulement des échanges collaboratifs attestent la convergence des opinions sur la mise en œuvre des relations interpersonnelles déterminées par des interventions complémentaires ("J'ai apprécié le fait qu'ils peuvent se compléter mutuellement; c'est le professeur qui pose des questions et fait les connexions nécessaires avec d'autres disciplines", opinion **A**; "La coopération pendant l'action didactique et les interventions en complémentarité dans la classe", opinion **P**). Selon **P**, parmi les effets positifs de ce type de communication, il faut compter aussi une bonne opportunité pour lui-même de répartir les tâches ainsi que pour les élèves qui semblent plus intéressés à participer à des activités en classe.

Le rôle professionnel que **A** attribue à **P** et qu'il considère aussi comme représentant un point fort de sa prestation didactique est lié à des attributs concernant les stratégies, l'organisation et la régulation du processus d'apprentissage et d'enseignement.

En conséquence, **A** considère **P** capable de prendre des décisions concernant la sélection des connaissances conformément au niveau de compréhension des enfants. En vertu de sa qualité de professionnel dans le curriculum, **P** est aussi celui qui peut imaginer les stratégies par lesquelles il devient possible de mettre en relation les apprentissages inhérents à ce cursus et les autres disciplines scolaires. C'est **P** qui a la perspective globale sur l'éducation et qui sait quelles sont les connexions à faire pour profiter du curriculum de l'éducation pour l'architecture dans d'autres domaines à apprendre au niveau de l'enseignement primaire. La valorisation de la fonction de réglementation des interactions dans la classe que **P** accomplit, signifie aussi que **A** identifie toujours d'autres bénéfices pour lui-même: "**P** connaît mieux ses élèves"; "il peut réaliser aisément la coordination des équipes"; "il a plus d'autorité que **A** devant les élèves". **A** considère que **P** l'aide et, surtout, offre une légitimité de sa présence dans la classe: "la présence de **P** dans la classe influe sur la confiance des élèves dans **A**".

Le processus d'interconnaissance laisse **P** à élargir la représentation de l'image de **A**, au-delà de ses qualités professionnelles, vers les qualités interpersonnelles à savoir les similitudes de la personnalité, disponibilité et intérêt pour l'autre, mais aussi l'adaptation au programme scolaire et le respect de ces consignes. Du côté **P**, la participation dans la classe est déterminée par leurs motivations initiales, par l'évolution de la relation personnelle qui se noue avec **A**, ainsi que par leurs perceptions des architectes volontaires reconnus en tant qu'experts. Dans ce cas-là, ils n'osent intervenir. Quant à la catégorie **A**, même si on attribue à **P** le rôle de maintien de l'ordre et de mobilisation des élèves, beaucoup souhaitent que les enseignants s'impliquent davantage. Certains **A** perçoivent leur rôle en termes d'aide au professeur et ils éprouvent des fortes incertitudes dues au manque de confiance en leur expérience pratique dans le domaine de l'éducation formelle, lorsque **P** ne les aident pas ou même les abandonnent. Enfin, l'évolution des relations collaboratives entre **P** et **A** implique la négociation des places et des rôles dans la co-construction du parcours d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti qui restent parfois flous ; certains sont mis en évidence par le biais de cette recherche.

### **3.4. Les rôles des élèves dans le contexte collaboratif professeur-architecte**

Dans le paragraphe précédent, j'ai essayé de décrire les rôles que **P** et **A** assument généralement ou qu'ils distribuent les uns aux autres. À ce stade de l'analyse, on peut affirmer que les deux parties prenantes à l'interaction didactique perçoivent l'expérience de l'enseignement en collaboration sous le signe de la solidarité et de la complémentarité professionnelle.

Pour avancer dans l'analyse des rôles mises en œuvre par **P** et **A**, on a la chance de pouvoir les explorer à partir des opinions recueillies concernant les rapports que les interlocuteurs établissent avec les enfants pendant les activités collaboratives dans la classe.

Pendant les activités, **P** et **A** mettent en place des formes de travail inédites pour les jeunes apprenants, plus collectives, qui exigent de nouvelles consignes pour régler et valider des formes éducatives alternatives. Pendant toute l'année scolaire, mettre en place et gérer concrètement des programmes d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti s'appuie sur une méthodologie centrés sur la dynamique des interactions, la proximité entre les adultes et les élèves et l'expérience pratique pendant les activités (expéditions urbaines, atelier pour construire de maquettes, visites, bricolage, dessin, conception des plans ou ébauches pour le développement urbain, etc.). Afin de diversifier les contextes d'apprentissage dans la classe, **A** utilise fréquemment les médias pour introduire des concepts ou informations nouveaux. Ce type de support de travail est nettement préféré par les enfants (à noter qu'il n'est pas constamment utilisé pendant d'autres classes et disciplines).

Les élèves expérimentent des activités plus ludiques que d'ordinaire à l'école, aussi que le travail en groupe. Les enfants apprécient encore ces activités parce qu'elles semblent s'éloigner des formes et des contenus scolaires dont ils ont été habitués par le format d'interaction frontale (le plus utilisé par les enseignants). Dans la liste de leurs préférences, on rencontre le travail pratique qui implique un parcours complet depuis l'étape d'observation et de construction d'un plan jusqu'à la fin du projet. Tout ceci leur donne la satisfaction de la mise en œuvre de leurs idées. Les formes différentes de travail et d'interaction promeuvent la figure d'un élève qui gagne un rôle plus actif dans sa formation et réduisent l'impact de la communication frontale. Ces échanges d'attitudes et de comportements s'appuient constamment sur le format collaboratif d'enseignement. **P** et **A** sont unanimes à apprécier l'impact de ce format sur le développement des compétences de communication et de collaboration en groupe chez les élèves. Selon les perceptions des enseignants, le format collaboratif **P** - **A** illustre la valeur d'un exemple de travail en équipe offert aux élèves pour que ceux-ci soient à même de développer leur propre expérience de collaboration. **P** note les progrès des élèves concernant les attitudes et les aptitudes à communiquer et au travail d'équipe: gestion commune des tâches, le respect de l'autre et de ses opinions, la capacité de prendre ses propres décisions, la disponibilité à accepter d'autres idées que les siennes, la motivation des élèves de mener à bon terme leur projet. Du

côté **A**, on considère que les élèves apprécient leur liberté de s'exprimer, le contact avec "une discipline qui leur donne la liberté de bouger pendant les activités et la possibilité d'exprimer leurs opinions sans avoir peur des erreurs". Les élèves apprécient aussi les discussions pendant les études de cas, ainsi que les projets qui leur sollicitent à imaginer un objet ou des ensembles d'objets en interaction. La liberté de discuter permet aux élèves de se situer dans une démarche créatrice et plus personnelle au regard des méthodes traditionnelles.

Le contexte d'apprentissage déterminé par le format d'interaction flexible offre à **P** des occasions utiles pour observer leurs l'élèves dans des situations différentes, qui constituent des alternatives à la communication frontale. Trop utilisé encore aujourd'hui dans la classe, ce format semble difficile à abandonner par les enseignants, peut-être par manque de confiance ou d'expérience dans d'autres méthodes. Dans ce cas-là, enseigner en collaboration peut donner des nouvelles expériences et des bénéfiques pour l'apprentissage, dû au climat moins formel et interactif.

Le changement des rôles des trois catégories d'interlocuteurs (**P** – élève – **A**) est influencé aussi par d'autres facteurs du contrat d'apprentissage, qui assure les enfants que les enjeux de leurs actions sont réels, non simulés. Cela se réfère au fait qu'il y a un parcours d'apprentissage qui suit du projet au produit final et qui révèle plusieurs traits distinctifs déterminant la recomposition des rapports scolaires. Du côté **P**, on se rapporte aussi à "la finalité du processus: les élèves ont la satisfaction d'avoir réalisé quelque chose de concret pendant les classes"; "le fait qu'ils peuvent changer leurs places, ils ne sont pas critiqués, ils sortent de l'école pendant les expéditions; les jeunes apprenants ont l'occasion d'exprimer leurs opinions"; "ils n'ont pas de devoirs à faire"; "la perception du temps scolaire comme étant moins réglé".

Les **A** observent eux aussi que les élèves sont satisfaits du nouveau contexte d'apprentissage qui rend possibles les discussions libres et les "défis de la logique". Les élèves sont contents de participer à des situations réelles d'apprentissage qui leur permettent d'explorer leur environnement.

La communication directe avec les intervenants de la catégorie **A** pendant les activités d'enseignement collaboratif modifie le format participatif, y compris les termes du contrat d'apprentissages qui, dans les conditions de la "communication naturelle", offre une perspective différente sur la dimension évaluative en situation didactique.

#### **4. Conclusions**

L'analyse des résultats auxquels conduit l'enseignement collaboratif professeur-architecte montre à l'évidence que cette expérience constitue un exemple abouti d'interaction en classe. L'inégalité constitutive de la situation de communication didactique s'y trouve redéfinie au regard du dispositif décentralisé, du fait de la coopération en instance d'enseignement, alors que le format d'interaction correspondant subit des transformations notables. L'instauration en classe d'un climat de communication favorable à l'interaction entre pairs et à la collaboration entre apprenants est attestée massivement par les perceptions des participants sur les rôles professionnels exercés et les modalités de structuration des relations interpersonnelles.

Nul doute, l'expérience innovante consistant à dispenser une matière interdisciplinaire en équipe procure une multitude d'occasions de connaissance interpersonnelle, de confrontation constructive permettant de relever certains défis. De la même manière, l'autoréflexion est stimulée tant sur le propre rôle professionnel que sur le rôle du partenaire en situation d'enseignement. La recherche que j'ai choisi d'évoquer est de nature à révéler un rapport professionnel basé sur la complémentarité des rôles, un rapport dynamique et équilibré faisant une place importante à la reconnaissance du statut professionnel de l'autre intervenant.

Une autre vertu de cette recherche est de rendre possible et souhaitable le repérage et la validation des dimensions dans lesquelles un transfert de savoir(s) peut s'opérer. Dès lors la recherche met en lumière aussi un état de convergence au niveau des opinions exprimées par les enseignants et les architectes. Ceux-ci sont unanimes à apprécier deux aspects à titre de vecteurs stimulant pour l'apprentissage : d'une part, de multiples opportunités de participation active, d'autre part, la variété interne et la transférabilité du paradigme d'activités.

Tout ceci a de nombreuses incidences sur l'intérêt des élèves vis-à-vis des informations nouvelles, dans un domaine de la connaissance étroitement lié à leur milieu d'existence. À partir de là, il devient non seulement possible mais aussi passionnant de mettre au point des stratégies d'apprentissage capables de tirer parti des effets de cet exercice, effets immédiatement visibles ou à moyen terme. Insistons enfin, mais pas en dernier lieu, sur le format d'interaction exploré dans cette étude; ce format est susceptible d'offrir un support substantiel aux didacticiens soucieux de redéfinir le contrat d'apprentissage de telle sorte que soient mis en question l'étiquetage des rôles traditionnels et les routines scolaires. Il y a là implicitement un plaidoyer pour une vision moins rigide du processus d'enseignement, en faveur d'une démarche fondée sur

des interactions participatives complexes, véritablement démocratiques, aptes à resituer les relations asymétriques qui caractérisent du point de vue situationnel la communication didactique. Autant dire une attitude *pro dynamique* lorsqu'il s'agit d'assigner des rôles plus actifs à l'élève et de discréditer, si besoin était encore, le traitement que lui réserve la communication traditionnelle de type frontal entre l'enseignant et l'apprenant.

Éduquer les jeunes consciences pour l'architecture et l'environnement bâti a dès lors toutes les chances de devenir un exemple éloquent si l'on veut convaincre le monde éducatif de l'intérêt qu'il a à adopter, dans diverses configurations d'équipe, un tel modèle interdisciplinaire.

### **BIBLIOGRAPHY :**

1. Bercu, N., Nasta, D.I. et Teșileanu, A. (2012). *Mecanisme și practici de aplicare și de dezvoltare a curriculumului la nivel de școală și de clasă. Sinteza raportului de cercetare.* Disponible sur [http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/Sinteza\\_Raport\\_-2012\\_Curriculum.pdf](http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/Sinteza_Raport_-2012_Curriculum.pdf) (consultation du 09.05.2016).
2. Bozec, G., Barrère, A. et Montoya, N. (2012). *Les parcours "La Culture et l'Art au Collège": enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle.* Disponible sur [https://www.seine-saint-denis.fr/IMG/pdf/ok\\_synth\\_c3\\_a8serapport\\_f\\_c3\\_a9vrier2013-2.pdf](https://www.seine-saint-denis.fr/IMG/pdf/ok_synth_c3_a8serapport_f_c3_a9vrier2013-2.pdf).
3. Goffman, E. (1987). *Façons de parler.* Paris: Les Editions de Minuit.
4. Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (vol. 1). Paris: Armand Colin.
5. Tardif, J. (1992): *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive.* Montréal: Les Editions Logiques.
6. Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage.* Paris: CLE International.
7. Centrul Național de Evaluare și Experimentare (2014). *Raportul național TALIS 2013. Analiza mediului educațional din România.* Disponible sur [http://www.rocnee.eu/Files/raport\\_talis\\_2012.pdf](http://www.rocnee.eu/Files/raport_talis_2012.pdf) (consultation du 09.05.2016).
8. Asociația "De-a arhitectura" (2015). *Raport de activitate 2014.* Disponible sur
9. <http://de-a-arhitectura.ro/wp/wp-content/uploads/2015/02/raport-anual-2014.pdf> (consultation du 09.05.2016)

10. Velea, S., Măntăluță, O. (2013). *Școala altfel: să știi mai multe să fii mai bun! Evaluarea programului național de activități extracurriculare și extrașcolare 2012-2013*. Disponible sur [http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2014/06/Evaluare\\_Scoala\\_Altfel.pdf](http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2014/06/Evaluare_Scoala_Altfel.pdf) (consultation du 09.05.2016).
11. Centre Européen pour les Langues Vivantes (2010). *Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE* (2010). Disponible sur <http://www.emilangues.education.fr/formation/outils-europeens/cefee> (consultation du 09.05.2016).
12. Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-talking for conversation. In J. Schenkein (ed.). *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. London: Academic Press.