

Québec français



L'apprentissage coopératif

Nicole Lavergne

Number 103, Fall 1996

La pédagogie de la coopération

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/58556ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. *Québec français*, (103), 26–29.

L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif devient chaque jour plus populaire au Québec. Il est utilisé du niveau primaire au niveau universitaire, dans tous les ordres d'enseignement et pour toutes les matières. Il a fait l'objet de nombreuses études qui ont démontré qu'avec l'apprentissage coopératif le rendement scolaire s'améliore.

par Nicole Lavergne

Qu'est-ce que l'apprentissage coopératif ?

Apprendre est un processus actif et constructif, une action menée par l'étudiant pour traiter l'information, l'intégrer à sa structure cognitive (sa représentation du monde construite au fil des années, des expériences et du corps de connaissances acquises) et élaborer des liens avec ses autres connaissances. Puisque, comme le dit Meirieu, ce processus n'est possible que par la médiation du langage, l'enseignant doit créer les conditions pour que ce langage puisse jouer son rôle, par exemple le travail en groupe.

Selon le dictionnaire le *Petit Robert*, un groupe est un ensemble de personnes ayant quelque chose en commun, l'apprentissage du français, pour notre propos. Le travail de coopération se

base sur la collaboration entre les membres du groupe. Encore faut-il que ce travail soit efficace et donne des résultats. Le groupe peut être un outil d'apprentissage, mais à quelles conditions ?

Comment le structurer pour qu'il le devienne ? Est-il possible d'élaborer une tâche, planifier un cours ou une activité pour que les interactions étudiants/étudiants prennent place ?

L'apprentissage en groupe requiert l'assignation d'objectifs d'apprentissage précis et l'évaluation des acquisitions ; il exige que

l'on reconsidère le mode de fonctionnement des équipes de travail, de telle manière qu'il se fasse au profit de chacun de ses membres. Le travail en petits groupes n'échappe donc pas à tout contrôle et l'enseignant peut faire en sorte que « ça marche ». Peut-on se donner plus de prise, de pouvoir sur le succès du travail d'équipe ? Le professeur peut-il construire des activités efficaces pour qu'il y ait apprentissage ? La capacité de travailler en groupe se développe-t-elle, s'apprend-elle ?

À toutes ces questions, l'apprentissage coopératif répond oui et nous permet de voir comment structurer nos interventions afin d'éviter la seule consigne : placez-vous en dyades et faites cet exercice.

L'interdépendance positive

L'interdépendance positive est une notion centrale de l'apprentissage coopératif. Elle exige une collaboration de tous les membres du groupe et sous-entend la responsabilité individuelle et la réciprocité. En raison de cette interdépendance, le succès dépend de tous.

Imaginez une activité dont les consignes écrites ont été mises entre les mains d'un étudiant effacé, timide, à la prononciation laborieuse. Cette personne est la seule de son équipe à avoir sous les yeux les directives de la tâche à accomplir. Elle doit les communiquer et se faire comprendre des autres membres de l'équipe. Les membres de l'équipe ont comme responsabilité de comprendre les directives, sous peine de ne pouvoir accomplir la tâche. Ils pose-

ront donc des questions de vérification à l'étudiant en question, le feront répéter, s'assureront de comprendre.

L'interdépendance peut se créer par les ressources matérielles comme dans l'exemple cité ci-haut. On peut aussi la créer par l'expertise. Non pas que des personnes aient une expertise préalable à l'accomplissement de la tâche, mais on peut leur donner les moyens de devenir des experts. Il faut utiliser une structure de travail qui comporte des groupes de base d'où l'on retirera un ou des étudiants, le temps qu'ils s'approprient certaines connaissances qui, lorsque ces étudiants regagneront leur groupe de base, feront d'eux des experts.

Apprentissage coopératif et classe de langue

Les interactions en salle de classe

Observons de plus près ce qui se passe très souvent dans une classe. L'enseignant explique des notions, puis il pose des questions auxquelles les élèves répondent et enfin, il donne de la rétroaction (ou bien il donne du renforcement positif ou bien il corrige). Les échanges ou interactions vont presque toujours de l'enseignant vers les étudiants et rares ou encore inexistantes sont les interactions des étudiants entre eux. Faites-vous observer par un ou une collègue ou encore enregistrez un de vos cours et vous constaterez vous-même le type d'interactions ainsi que le nombre de minutes où vous avez la parole par rapport au nombre de minutes où les étudiants l'ont. Le travail coopératif ou travail en groupe génère des relations d'échanges multiples où l'enseignant est déplacé vers l'arrière-plan. Autrement dit, l'enseignante ou l'enseignant parle moins, se met en retrait et laisse la place à l'étudiant.

Le travail coopératif ou travail en groupe génère des relations d'échanges multiples où l'enseignant est déplacé vers l'arrière-plan.

La diversité

La classe n'est heureusement plus considérée comme une collection homogène d'individus ouverts à l'assimilation d'un savoir unique, mais notre pratique reflète-t-elle vraiment ce changement ? Nos écoles prônent le respect du rythme et du style d'apprentissage, mais que veut dire cela quand tous les enfants du premier cycle du primaire passent les mêmes examens, au même moment ?

En enseignement des langues secondes, nous réclamons à grands cris des classes homogènes, mais surtout, nous continuons d'enseigner pour l'étudiant moyen, sans adapter nos interventions pédagogiques à tous et à chacun. Or, pour le praticien du groupe, l'essentiel est de revenir à la réalité qui s'impose en face d'une classe : la diversité. L'apprentissage coopératif non seulement tient compte de cette diversité, mais en fait un élément central qui contribue à l'apprentissage.

La communication authentique

En classe de langue seconde, la pratique active s'avère une composante essentielle des stratégies d'apprentissage, mais les situations de communication demeurent trop souvent artificielles. Par l'apprentissage coopératif, les étudiants communiquent dans des contextes naturels et significatifs.

Dans le but de former des équipes, j'utilise une technique qui a pour résultat de délier les langues des adultes des classes les plus amorphes. Il s'agit de demander aux personnes de se lever puis de se mettre en ligne en suivant l'ordre des mois d'anniversaire de naissance (technique que j'ai moi-même expérimentée lors d'un atelier donné par James Howden). Immédiatement, les étudiants bougent, parlent, racontent qu'un frère est né à la même date ; un tel se plaint d'être au bout de la ligne parce que né en décembre, un autre demande à sa voisine en quelle année elle est née ou encore remarque qu'il faudra fêter une telle la semaine pro-

chaine. Il y a là un discours expressif spontané d'une richesse rarement atteinte en cours normal. Laissez-la poindre.

Avantages de l'apprentissage coopératif**Cognitifs :**

Avec l'apprentissage coopératif, l'étudiant est amené à comprendre beaucoup plus qu'à s'informer. En effet, dans un groupe, il doit, à cause des autres, pouvoir expliquer plus en profondeur, clarifier, éliminer les incohérences, mieux comprendre et faire des abstractions. De plus, parce qu'il découvre et manipule, il est davantage en mesure de retenir l'information. En langue seconde, le travail de groupe appliqué à des tâches qui font appel à de véritables intentions de communication (non pas répondre à des questions portant sur la couleur de la blouse de sa voisine qui, tout le monde le voit bien, est verte) favorise l'expression orale, soit la communication en contexte naturel et significatif. L'interaction y est maximale et les occasions de pratiquer y sont multipliées. L'apprentissage coopératif donne accès à un langage plus développé qu'à celui des formes trop souvent minimales du langage fonctionnel. Les personnes y utilisent plus souvent des connecteurs et des articulateurs logiques, éléments difficiles à faire acquérir quand le contexte ne s'y prête pas.

Certains groupes seraient, de par leur culture d'origine, contraints de s'adresser au professeur d'une manière spécifique ; avec l'apprentissage coopératif, ces personnes ont l'occasion de varier les différentes façons d'entrer en contact et de plus, elles n'ont pas à « perdre la face » pour solliciter des explications du professeur, avouer une incompréhension.

Sociaux :

L'apprentissage coopératif contribuerait au développement des habiletés relationnelles et à l'établissement de relations interpersonnelles positives. Chez les adultes en classe de langue seconde,

divers groupes ethniques se côtoient. Le fait de travailler ensemble à des objectifs communs fait progresser vers la compétence interculturelle puisque chacun apprend à se connaître et qu'ainsi la peur, l'anxiété et les préjugés s'atténuent.

Affectifs :

Parce qu'il a la chance de travailler en plus petites unités, l'apprenant développe sa confiance en lui-même. De plus, l'estime de soi augmente lorsque l'on contribue au succès d'un groupe et à l'accomplissement d'une tâche.

Gestion de classe :

Hétérogénéité. — Faire travailler ensemble des personnes qui ne parlent pas la même langue les oblige à communiquer en français. Tout professeur de langue apprécie déjà les vertus de cette technique. En classe de langue seconde, l'hétérogénéité fait partie de la quotidienneté. Même si des instruments de classement efficaces permettent de former au départ des groupes homogènes, deux semaines plus tard, des écarts se profilent puis deviennent de plus en plus marqués. L'apprentissage coopératif permet aux apprenants de fonctionner à leur niveau respectif et la gestion de groupes hétérogènes est ainsi rendue plus facile.

Autonomie et gestion des comportements indésirables. — Le concept central de l'apprentissage coopératif, l'interdépendance positive, favorise la participation de tous. Tout ne repose plus que sur les épaules ou l'autorité du professeur et les membres d'un groupe en contrôlent le fonctionnement ; ils peuvent même se permettre de mettre fin à des comportements indésirables ou non productifs. De plus, l'apprentissage coopératif permet d'explorer des rapports qui conduisent les étudiants vers l'autonomie. L'enseignant a, lui, plus de

Le fait de travailler ensemble à des objectifs communs fait progresser vers la compétence interculturelle puisque chacun apprend à se connaître et qu'ainsi la peur, l'anxiété et les préjugés s'atténuent.



temps pour observer et planifier l'aide individuelle nécessaire.

Limites de l'approche

Quelle garantie a-t-on que s'instaure, dans un groupe scolaire, une collaboration efficace fondée sur la meilleure utilisation des compétences ? N'y a-t-il pas danger d'accaparement du projet par quelques-uns des membres ? On semble supposer que les personnes vont se rapprocher et se former mutuellement, que les plus forts vont former les plus faibles. Est-ce sûr ? Apprendre à faire quelque chose à quelqu'un est une opération plus délicate qu'effectuer soi-même cette tâche. Comment éviter qu'on donne à certains individus des tâches pour lesquelles ils n'ont pas les compétences ? Comment éviter que certains individus ne se sentent mis à l'écart ou ne se considèrent comme de simples spectateurs de l'activité collective — ce qui doit constituer une source énorme de frustration ? N'y a-t-il pas d'énormes pertes de temps pour les étudiants et des préparations longues et multiples pour l'enseignant ?

Est-ce qu'une série de phénomènes affectifs, de mouvements irrationnels d'enthousiasme, de découragement ou d'agression

peuvent venir perturber le fonctionnement du groupe ? Et qu'y puis-je, moi, enseignant ?

Rappelons-nous qu'il ne s'agit pas de demander aux étudiants de travailler ensemble à un exercice (qui, bien des fois, se ferait tout aussi bien individuel-

lement) sans aucune consigne, sans aide ni préparation. En effet, décréter la liberté de parole sans la structurer revient à laisser s'exprimer ceux qui possèdent la compétence langagière, l'assurance et la force physique suffisante pour être entendus.

pièges mentionnés ci-haut. Le travail de groupe n'échappe pas à tout contrôle ; pour ce faire, il doit cependant être très bien planifié.

Problèmes de parcours

Quand on décide d'instaurer l'apprentissage coopératif dans sa salle de classe, il faut, bien entendu, se préparer et prévoir certaines difficultés. Ainsi, que faire quand une équipe finit son travail bien avant les autres ou quand un étudiant insiste pour travailler seul ? Que faire de l'étudiant qui parle trop ou de celui qui est trop passif ? Ces situations ne sont pas l'exclusivité du travail coopératif, mais la structuration de celui-ci apporte des solutions qui s'ajoutent à celles que l'enseignant d'expérience utilise déjà. Cela nous amène à mentionner les rôles des étudiants. Certaines tâches, en particulier les ateliers de discussion, s'accomplissent plus facilement et permettent la participation de tous si des rôles sont distribués aux étudiants. On pourra nommer un animateur, un gardien du temps, un secrétaire, un lecteur ou encore un modérateur. Ainsi l'étudiant qui parle trop sera nommé secrétaire ou encore celui qui est trop passif jouera le rôle de l'animateur. Rappelez-vous cependant que les étudiants doivent apprendre ces rôles et que n'est pas animateur qui veut...

Rôle de l'enseignant

Le professeur-animateur doit refuser d'assumer la tâche de direction ou d'organisation totale des interactions de la salle de classe et rompre ainsi avec l'attente des personnes à son égard. Il agit comme une personne-ressource qui prépare les matériaux de travail et il fournit aux étudiants un objet ou un ensemble d'objets sur lesquels l'activité interactive s'exerce ainsi qu'un mode d'emploi de cette activité.

Pendant le travail en coopération, le professeur ne reste pas passif ; il observe les groupes de travail afin de déterminer si la tâche a été suffisamment et clairement expliquée, il évalue le degré

de participation de chacun ainsi que les apprentissages langagiers, il observe les stratégies des étudiants et, au besoin, les guide dans un processus de résolution de problème ; il n'intervient directement dans un groupe que si celui-ci est paralysé.

Apprendre à travailler en collaboration

Il convient maintenant d'aborder la notion de l'apprentissage de l'apprentissage coopératif. La capacité de travailler en équipe n'est pas innée. Elle sous-entend des habiletés qui peuvent s'acquérir et se développer. Dans une classe de langue, il importe d'apprendre les habiletés liées aux rôles, à la tâche, au fonctionnement du groupe, autant du point de vue des comportements adéquats que du point de vue des moyens langagiers pour les mettre en œuvre. Des instruments et exercices spécifiques existent en ce sens. Les étudiants doivent aussi s'approprier divers mécanismes et instruments d'observation ou de rétroaction. L'objectivation sur le travail de groupe peut se faire par autoévaluation ou encore par des discussions en grand groupe. Cette étape, que l'on ne doit surtout pas négliger, constitue un pas de plus vers l'apprentissage du travail en équipe. Enfin, des exercices spécifiques d'initiation au travail de groupe doivent prendre place dès les premiers cours.

Que faire si votre classe entière « ne veut rien savoir » du travail en sous-groupes, n'y accorde aucun intérêt ou le pense néfaste ? Il faudra l'y préparer par des exercices de promotion du travail de groupe. Un de ces exercices, qui contribue à convaincre plus que n'importe quel discours (parce qu'il est d'ordre expérimental) et qui fonctionne toujours, est celui du jeu de la mémoire. L'enseignant lit à l'ensemble de la classe une liste d'une quarantaine de mots déjà vus en classe. Les étudiants se concentrent et, à la fin de la lecture, ils doivent écrire individuellement les mots qu'ils se rappellent. En vertu de la durée et de la capacité de la mémoire à

court terme, ils ne pourront se rappeler qu'environ sept mots. Dans un deuxième temps, ils se joignent à un autre étudiant et ils mettent leur liste en commun. Puis deux équipes se rejoignent ensuite et font de même. Si votre groupe est assez grand, vous formez enfin des équipes de huit personnes. Elles réussiront à retrouver les 40 mots, parfois même un peu plus (les mots supplémentaires sont des mots apparentés par le sens).

Conclusion

Pour le novice en apprentissage coopératif (autant l'enseignant que l'étudiant), il faut amorcer le processus à petites doses, par des activités courtes et simples. Et surtout, il faut pécher par enthousiasme et persévérer, ne serait-ce que parce que le fait d'augmenter la confiance de chacun en lui-même, et de créer des rapports plus chaleureux, facilite en retour les apprentissages.

Bien d'autres aspects restent à traiter lorsqu'on aborde l'appren-

tissage coopératif. Par exemple, la taille et la durée de vie des groupes selon le contexte d'enseignement où l'on travaille, les techniques pour former les équipes, l'évaluation des apprentissages, les incitatifs, la responsabilisation, les habiletés reliées à la tâche et celles reliées au bon fonctionnement du groupe, les techniques pour apprendre ces habiletés, les activités et les structures propres au coopératif... La littérature abonde sur ce sujet et nous préférons ici terminer par quelques interrogations.

L'apprentissage coopératif peut-il se révéler néfaste pour certaines cultures ? Certaines méthodes d'enseignement/apprentissage auraient peut-être un effet négatif sur certains groupes ethniques.

Toute tâche peut-elle se réaliser efficacement en groupe ? La réponse étant non, l'apprentissage coopératif n'est pas une panacée qui vient résoudre tous les problèmes. Une variété de méthodes d'enseignement/apprentissage s'impose au nom de la diver-

sité mentionnée au début de cet article. Et si le rendement scolaire amélioré n'était que conjoncturel et que l'apprentissage ne prenait place qu'à cause, en grande partie, de la qualité de la relation avec l'enseignant et les autres étudiants ?

- * *Conseillère pédagogique, français, langue seconde et francisation-alpha, Secteur de l'éducation des adultes, CECM.*

Bibliographie sommaire

Abrami, Philip C. et al. *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Éditions de la Chenelière, Montréal, 1996.

Cohen, Elizabeth G., traduction de Fernand Ouellet, *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Éditions de la Chenelière, Montréal, 1994.

Doyon, M. et Ouellet, G., *L'apprentissage coopératif : théorie et pratique*, CECM, Service des études, Montréal, 1991.

Meirieu, Philippe, *Itinéraires de pédagogies de groupe*, Éditions Chronique sociale, Lyon, 1984.

Reid, J., Forrestal, P. et Cook, J., adaptation de Louise Langevin, *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*, Éditions Beauchemin, Laval, 1993.

L'objectivation sur le travail de groupe peut se faire par autoévaluation ou encore par des discussions en grand groupe.

Le métier de rédacteur

une exposition, une publication

Le métier de rédacteur n'est pas neuf. Pourtant, il reste méconnu. Voilà pourquoi les étudiants du programme de rédaction technique de l'Université Laval réalisent « Tout un cirque », une exposition sur le métier qui aura lieu au pavillon Alphonse-Desjardins du 3 au 27 octobre 1996. Vitrine sur le domaine de la rédaction professionnelle, l'exposition accompagnera par ailleurs le lancement de *Rédiger*, premier magazine grand public d'expression française au Canada spécialisé en rédaction.

Le magazine *Rédiger* est en vente au CIRAL (Centre international de recherche en aménagement linguistique), local 2249, pavillon Charles De Koninck, Université Laval, Québec, Canada, G1K 7P4. Tél. : (418) 656-3232 Téléc. : (418) 656-7144 Courriel électronique : ciral@ciral.ulaval.ca

Rédiger