

La coopération dans l'apprentissage de la langue au secondaire

Guy Lusignan

Number 103, Fall 1996

La pédagogie de la coopération

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/58555ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lusignan, G. (1996). La coopération dans l'apprentissage de la langue au secondaire. *Québec français*, (103), 22–25.

La coopération dans l'apprentissage de la langue au secondaire

Pour les enseignantes et les enseignants de français du secondaire, une question importante est de savoir comment ils peuvent amener tous leurs élèves à atteindre les objectifs du programme, à développer toutes les compétences prescrites en lecture, écriture et communication orale et à leur venir en aide au moment où ils en ont le plus besoin. Une autre question est sans doute de savoir quel dispositif pédagogique (stratégies d'enseignement, activités d'apprentissage, regroupement d'élèves, matériel didactique, matériel d'évaluation) il faut privilégier pour intervenir, non seulement sur le produit de l'apprentissage, mais également sur le processus.

par Guy Lusignan*

Quand on aborde le domaine du processus d'apprentissage, on fait directement référence aux stratégies cognitives et métacognitives à utiliser pour que les élèves développent leurs compétences langagières. La tâche est lourde, mais elle n'est pas désespérée. En effet, des recherches nombreuses en psychologie cognitive et sociale ainsi que des pratiques pédagogiques de plus en plus fréquentes au Québec et ailleurs donnent à espérer qu'une organisation de l'enseignement et de l'apprentissage, favorisant la collaboration et la coopération entre les élèves, aide l'enseignant et l'élève dans le développement de compétences en lecture et en écriture.

Apprentissage coopératif et théories d'apprentissage

L'apport de la psychologie sociale

De façon générale, l'apprentissage coopératif se définit comme une organisation de l'enseignement et de l'apprentissage qui favorise l'entraide entre un groupe d'élèves en vue de réaliser une tâche commune selon une structure de travail favorisant l'interdépendance. Dans une structure de

tâche coopérative, chacun contribue à la réalisation de la tâche finale en assumant une responsabilité personnelle et en tenant un rôle spécifique. Une structure d'apprentissage en coopération favorise une interaction cognitive et verbale entre les membres en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage commun.

Cette dimension du travail coopératif trouve son fondement dans le domaine de la psychologie sociale du développement du langage. Pour les chercheurs en psychologie sociale, la connaissance se construit grâce à une interaction entre les personnes vivant au sein d'une société. Dans cette perspective, le développement des connaissances est favorisé par l'assistance des adultes ou encore par la collaboration de pairs qui maîtrisent plus de connaissances ou d'habiletés¹. Deux autres types d'influences sont présents dans la collaboration et la coopération : la première est le transfert progressif de la compétence de l'expert au novice ; la deuxième, l'échafaudage qui est défini comme le support temporaire et ciblé d'un expert jusqu'à ce que l'apprenant maîtrise la tâche². Dans ce contexte, il est important de souligner, puisque c'est directement relié à la classe de français, le rôle du dialogue et de la

« conversation » dans l'apprentissage. Dans le travail en groupe coopératif, même s'il y a des relations non verbales nombreuses, l'essentiel de la réalisation de la tâche s'effectue par la communication verbale. Travailler en groupe, c'est communiquer dans une situation signifiante, c'est interagir en étant concentré sur la résolution d'une tâche d'apprentissage. De nombreuses habiletés sont mises à contribution : écouter attentivement, parler clairement et brièvement ; utiliser les termes appropriés, demander d'expliquer ou de réexpliquer en d'autres mots, questionner et répondre...

L'apport de la psychologie cognitive

Les recherches en psychologie cognitive dont sont issus les principes de l'enseignement et de l'apprentissage stratégiques³ ont fait ressortir que :

- tout apprentissage relève d'un processus complexe reposant sur le développement d'habiletés et de connaissances acquises grâce à un ensemble de stratégies cognitives (inférer, organiser l'information,...) et de stratégies métacognitives (planification globale de la tâche, choix des stratégies, gestion du temps...);
- le développement des compétences demande du temps ;
- il doit se réaliser dans des situations d'apprentissage contextualisées ;
- l'apprenant doit être motivé.

Quant à la motivation, il ressort clairement que deux dimensions sont essentielles en apprentissage : la perception que l'élève a de la contrôlabilité de la tâche et de ses compétences pour atteindre les objectifs. Un autre aspect dominant de la psychologie cognitive est l'importance allouée à la rétroaction informative (feedback) en cours d'apprentissage. Cette

rétroaction peut se faire par l'entremise d'activités d'objectivation ou d'évaluation.

Mais est-ce que la collaboration et la coopération entre les pairs peuvent favoriser un apprentissage stratégique ? Peut-être, comme l'indique l'un des principes directeurs du programme de français de 1995, « contribuer à la structuration de la pensée des élèves et à affiner leur sens critique » ? La réponse est généralement affirmative car, à certaines conditions, les recherches et les pratiques scolaires indiquent que la structure coopérative du travail favorise les échanges verbaux sur des connaissances déclaratives (quoi ?), sur des connaissances procédurales (comment ?) et sur des connaissances conditionnelles (quand ? et pourquoi ?). Au cours des échanges, le traitement des informations réalisé en groupe amène les élèves à s'expliquer entre eux *quelles informations* sont importantes, *comment* ils ont procédé pour obtenir l'information ou *quelles stratégies* ils ont utilisées pour accomplir une tâche ou résoudre un problème et *quand* et *pourquoi* ils ont décidé de retenir telle information ou telle stratégie. Le traitement de l'information et la résolution de problèmes en groupe coopératif favorisent des échanges sur le plan cognitif et supposent que les élèves interviennent dans le processus cognitif des autres membres du groupe⁵. Parmi les principales habiletés cognitives sollicitées dans les activités d'apprentissage, mentionnons les habiletés à comparer, à inférer, à organiser l'information, à analyser les erreurs et à évaluer l'information en fonction de valeurs personnelles ou de sa pertinence dans la réalisation de la tâche. C'est par rapport aux résultats de ces opérations cognitives que les élèves fournissent une rétroaction informative à leurs pairs quant à la validité des informations, à leur organisation, à leur degré de précision ou à leur utilisation⁶. Cette rétroaction est donnée rapidement et au moment approprié.

La structure coopérative de la tâche favorise le développement de la pensée critique dans un contexte interactif et contribue à la motivation dans la mesure où les élèves contrôlent l'ensemble du processus d'apprentissage. Dans bien des situations, les élèves sont appelés à planifier la réalisation de l'activité, à choisir des tâches et des rôles et à intervenir sur leurs stratégies et les stratégies des autres. De plus, dans un contexte d'apprentissage coopératif, les élèves se rendent compte qu'apprendre n'est pas nécessairement facile, mais qu'ils peuvent recevoir de l'assistance ou venir en aide à un pair. En ce sens, la coopération contribue à augmenter la perception de leur compétence et, selon les résultats de plusieurs recherches en milieu scolaire, la confiance en soi.

Des approches pédagogiques favorisant la collaboration et la coopération dans l'apprentissage

Caractéristiques des approches

Il existe plusieurs approches pour organiser l'enseignement et l'apprentissage coopératif. Celles-ci ont des caractéristiques communes (une tâche d'apprentissage unique pour tout le groupe qui se réalise en petit groupes ; interdépendance, comportements de coopération comme questionner, répondre, aider...) et des caractéristiques qui les distinguent (type de regroupement, enseignement explicite des habiletés de coopération, manière de structurer la tâche, rôle de l'enseignant, etc.)⁷.

Ces caractéristiques constituent des variables dont on doit tenir compte lorsqu'il s'agit de mettre en place un dispositif pédagogique favorisant la collaboration et la coopération en classe. Il est alors important d'agir sur plusieurs facteurs à la fois (structure de la tâche, formation des sous-groupes, enseignement des habiletés de coopération...) au moment de la formation des élèves à la coopération. L'article présente succinctement trois approches actuellement utilisées dans

plusieurs classes du Québec. Ces approches font l'objet d'une présentation dans le *Cahier pratique*.

Le questionnement et l'enseignement réciproques

Les recherches sur la compréhension en lecture ont mis en évidence l'importance de s'interroger sur un texte dans une activité de lecture ou d'écriture (avant, pendant et après). Ces questions portent, entre autres, sur ce que l'on sait du sujet, sur la structure du texte, sur nos attentes, sur nos stratégies ou encore sur ce que l'on pense du sujet traité. La responsabilité du questionnement relève très souvent de l'enseignant qui oriente ainsi la lecture du texte. Cependant, il est apparu à plusieurs chercheurs et praticiens que le plus important est de développer chez l'élève des habiletés de questionnement et de métaquestionnement. Parmi les approches existantes, le questionnement réciproque, désigné dans la littérature américaine par l'acronyme ReQUEST, est sans doute la plus connue. Mise au point par Manzo vers la fin des années 1960, cette approche a fait l'objet de plusieurs recherches jusqu'à nos jours. Dans le cadre de la mise en place de structures d'apprentissage coopératif en classe, le questionnement réciproque pourrait être privilégié en premier car il offre l'avantage d'amener les élèves à apprendre à travailler ensemble, à communiquer dans une structure verbale interactive et à développer des habiletés langagières.

Quand les élèves ont développé des habiletés de questionnement sur le texte, l'enseignant peut alors implanter l'enseignement réciproque. Rosenshine et Meister² rappellent que cette approche a été mise au point par Brown et Palincsar dans les années 1980. Le but de l'enseignement réciproque consiste à développer la compétence de l'élève à comprendre un texte en fonction de quatre stratégies de base : résumer, questionner, clarifier des ambiguïtés et prédire. L'enseignement réciproque favorise également la gestion du processus



	QUESTIONNEMENT RÉCIPROQUE	ENSEIGNEMENT RÉCIPROQUE
Buts	Développer des stratégies propres à établir des liens avec des connaissances spécifiques déjà acquises, évaluer la pertinence des informations, inférer, etc.	Développer des stratégies propres à établir des liens avec des connaissances spécifiques déjà acquises, évaluer la pertinence des informations, inférer... Développer des stratégies relatives à la gestion du processus de compréhension.
Stratégie(s)	Questionner.	Résumer Questionner Clarifier des ambiguïtés Prédire.
Formation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expliquer le but et le fonctionnement général. 2. Remettre des questions cadres. 3. Distribuer un texte. 4. Modéliser la façon de questionner. 5. Expliquer le choix et le niveau des questions. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expliquer le but et le fonctionnement général. 2. Distribuer un texte. 3. Modéliser la façon de résumer, choisir les questions, clarifier les ambiguïtés et prédire. 4. Expliquer comment on a procédé pour chacune des stratégies.
Type et longueur de textes	Textes littéraires ou courants d'une longueur minimale de 500 mots et présentant certaines difficultés.	Textes littéraires ou courants d'une longueur minimale de 500 mots et présentant certaines difficultés.
Nombre d'élèves par sous-groupes	Deux ou trois.	Quatre ou cinq.
Déroulement de l'activité	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lecture silencieuse par tous les élèves d'une partie du texte à la fois. 2. À tour de rôle les élèves se questionnent et répondent. 3. Plénière sur les stratégies utilisées pour trouver les réponses, les niveaux de questions, etc. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lecture silencieuse par tous les élèves d'une partie du texte à la fois. 2. À tour de rôle les élèves pratiquent les quatre stratégies. 3. Les autres élèves réagissent en répondant, en commentant la prédiction et le résumé et en contribuant à résoudre les ambiguïtés. 4. Plénière pour favoriser l'échange et trouver des solutions collectives aux difficultés rencontrées en sous-groupes.

d'apprentissage et contribue à motiver les élèves dans la réalisation d'une activité de lecture.

Le tableau ci-dessus présente succinctement les principales caractéristiques de l'enseignement et du questionnement réciproques. L'essentiel réside dans la formation des élèves. Pour ce faire, l'enseignant applique les stratégies en grand groupe. En effet, comme lecteur expert, il pratique les stratégies en insistant surtout sur la façon dont il a procédé pour choisir les questions, par exemple, ou encore sur quels indices textuels ou sur quelles connaissances antérieures il s'est basé pour résoudre une ambiguïté ou prédire le texte. La formation suscite un échange verbal et cognitif sur des connais-

sances procédurales et conditionnelles favorisant le transfert de compétences. Après quelques démonstrations de ces approches, les élèves appliquent les différentes stratégies. Si, au début, ils les appliquent de façon formelle, très rapidement, les élèves interagissent dans le cadre de dialogues et de conversations sur le texte. Un échange très dynamique se produit alors. Au cours des pratiques réalisées par les élèves, le rôle de l'enseignant consiste à vérifier leur mode de fonctionnement et à recueillir des informations relatives à leurs difficultés dans l'application des stratégies. Ces informations lui permettront par la suite de mieux cibler son enseignement.

Une organisation structurée d'apprentissage coopératif : le JIGSAW II ou la technique de découpage.

Cette approche coopérative, proposée par Slavin en 1980⁸, est sans doute la plus courante dans le monde scolaire, compte tenu de sa facilité d'implantation. La technique consiste à faire réaliser une activité d'apprentissage en découpant la tâche en sous-tâches. Dans le Jigsaw II, il y a deux types de groupes : les groupes de base et les groupes d'experts. La tâche principale et les sous-tâches sont les mêmes pour chacun des groupes de base composés de cinq élèves. Chacune des sous-tâches doit être réalisée par un élève du sous-groupe qui en devient responsable : on dit de cet

élève qu'il est un expert. Par la suite, les experts se réunissent et accomplissent la sous-tâche demandée. Celle-ci terminée, les experts retournent à leur groupe de base et font une mise en commun des informations trouvées en vue d'accomplir la tâche finale. L'activité doit être structurée de telle sorte que la tâche finale ne puisse être réalisée sans l'apport de chacun des experts.

Rôle de l'enseignant

Comme on le constate, ces approches pédagogiques valorisent l'interaction cognitive et verbale dans la réalisation d'une activité d'apprentissage et supposent, non seulement une organisation matérielle de la classe différente, mais entraînent surtout la redéfinition du rôle de l'enseignant. Dans un tel contexte, son rôle consiste à structurer la tâche (consignes, organisation générale, matériel didactique, buts), à jouer un rôle de médiateur dans le fonctionnement des groupes (aider à trouver des solutions, solutionner des

différents...), à enseigner et à modéliser différentes stratégies relatives aux processus de compréhension et de production de textes, au fonctionnement des groupes ou à des habiletés langagières spécifiques (écouter, relever une erreur...). Il agit sur le processus de coopération par l'observation et l'évaluation des stratégies de réalisation et coopère avec ses élèves en cherchant avec eux des réponses ou des solutions pour résoudre un problème. En fait, il interagit avec eux sur les plan cognitifs et affectif.

Conclusion

On doit se rappeler que la classe est un lieu spécialisé pour le développement des compétences langagières, ce qui sous-entend que les interactions entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves doivent être valorisées. La dynamique langagière et cognitive contribuera à la maîtrise des processus complexes de la lecture et de l'écriture dans des situations de communication contextualisées.

* *Professeur-chercheur, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.*

Notes

1. McCarthey, S.J. et McMahon, S. (1992). « From convention to invention : Three approaches to peer interaction during writing », dans R. Hertz-Lazarowitz et N. Miller (dir.) *Interaction in cooperative groups*. New York : Cambridge University Press, p. 17-35.
2. Rosenshine, B. et Meister, C. (1994). « Reciprocal teaching : A review of the research ». *Review of Educational Research*, 64, 4, p. 479-530.
3. Tardif, J. (1994). « Pour un enseignement de plus en plus stratégique », dans C. Préfontaine et G. Fortier (dir.) *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* Montréal : Les Éditions Logiques, p. 19-30.
4. Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programme d'études, Le français enseignement secondaire*. Québec : Direction de la formation générale des jeunes, p. 4.
5. Presseisen, B. Z. (1992). « A perspective of the evolution of cooperative thinking », dans N. Davidson et T. Worsham (dir.) *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York : Teachers College Press, p. 1-5.
6. Costa, A. L. et Wilson O'Leary, P. (1992). « Co-Cognition : The cooperative development of the intellect », dans N. Davidson et T. Worsham (dir.) *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York : Teachers College Press, p. 41-65.
7. Davidson, N. (1994). « Cooperative and collaborative learning : An integrative perspective », dans J. S. Thousand, R.A. Villa et A.I. Nevin (dir.) (1994). *Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, p.13-29.
8. Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C. et Schmuck, R. (1985). *Learning to cooperate, Cooperating to learn*. New York : Plenum Press.

CASTOR POCHE

C'est bon pour la croissance !



Pour mieux choisir ses livres, la collection Castor Poche Junior et Senior est déclinée en neuf thèmes.

9 THÈMES, 9 MONDES À EXPLORER !

Pour faciliter votre sélection, nous mettons à votre disposition : le catalogue Castor Poche 1996, le guide de lecture **Aventure** et le guide de lecture **Vivre Aujourd'hui**. Si vous souhaitez obtenir ce matériel, faites-nous parvenir le coupon ci-dessous, dûment complété à **Castor Poche - Flammarion, 375, avenue Laurier Ouest, Montréal, Québec H2V 2K3.**

Nom _____

Adresse _____

Code postal _____

Niveau d'enseignement _____