

## **L'approche coopérative d'enseignement et la participation des élèves: un projet de recherche-action**

par

Susan Vadeboncoeur

École Saint-Avila

Winnipeg (Manitoba)

et

Hermann Duchesne

Collège universitaire de Saint-Boniface

Winnipeg (Manitoba)

### RÉSUMÉ

Tout en se familiarisant avec le processus de recherche-action, deux enseignantes collaborent à l'implantation de l'approche coopérative d'enseignement en salle de classe et en évaluent les effets sur la participation des élèves en général et d'un élève en difficulté en particulier. Il ressort de cette étude qu'au fur et à mesure que les implications concrètes de cette approche sont mieux comprises à la fois de l'enseignante et de ses élèves, ces derniers, quels qu'ils soient, améliorent la qualité de leur participation tant au niveau des relations inter-personnelles qu'à celui de la réalisation des tâches assignées.

### ABSTRACT

While gaining knowledge of the action-research process, two teachers collaborate on implementing the cooperative teaching approach in a classroom and assess its effects on the participation of the students in general and on one student with special needs in particular. The study shows that as the concrete implications of the approach are more fully understood by both the teacher and her students, all the students, without exception, improve the quality of their participation from the perspective of interpersonal relationships and performance of assigned tasks.

---

Après avoir enseigné pendant plusieurs années, j'ai eu l'occasion de prendre un congé sabbatique dans le but de poursuivre mes études en éducation spéciale. À ce moment-là, je désirais non seulement satisfaire aux exigences du programme mais aussi poursuivre des études qui répondraient à mes besoins personnels et professionnels. Pour ce faire, je me suis inscrite à un cours de formation à la recherche-action, sous la direction de Hermann Duchesne. Ce cours me permettait de concentrer mes efforts de réflexion sur un domaine qui me tenait à coeur tout en réalisant un projet d'intervention en salle de classe.

### **La conception du projet**

Au cours de mes lectures antérieures sur les enfants exceptionnels, j'avais été frappée par le fait, mentionné par plusieurs auteurs, que l'approche coopérative d'enseignement est un moyen efficace pour engager activement dans le processus d'apprentissage les élèves en difficulté (Goupil, 1984; Watson et Rangel, 1989; Johnson et Johnson, 1986). Selon ces auteurs, les enfants ayant des difficultés d'apprentissage profitent davantage de cette approche car ils ont plus d'occasions d'interagir avec leurs pairs; leurs erreurs sont corrigées plus rapidement, et ils partagent la responsabilité de leur apprentissage. De plus, les autres élèves arrivent mieux que l'enseignant à expliquer un concept à un camarade en difficulté, car ils lui consacrent plus de temps, utilisent un vocabulaire plus familier et lui fournissent des exemples plus concrets. Les enfants en difficulté semblent également avoir plus de confiance en eux-mêmes et être plus acceptés par leurs pairs après avoir participé aux activités de groupe de façon régulière.

Cependant, en me basant sur mes expériences personnelles, je n'avais jamais été satisfaite de la participation de mes élèves, surtout de ceux qui avaient plus de difficulté, dans le travail de groupe à l'intérieur de ma salle de classe. En général, les élèves forts, ou ceux qui possédaient des habiletés de leadership, avaient tendance à diriger l'organisation et le déroulement des activités, tandis que la participation des élèves en difficulté demeurait pratiquement nulle. Ces expériences vécues m'ont forcée à me poser beaucoup de questions à propos de l'approche coopérative en général et de mes interventions pédagogiques avec ce type d'enseignement en particulier.

C'est donc ce conflit cognitif entre ce que j'avais lu et ce que j'avais vécu que j'ai décidé de résoudre à l'aide de ma recherche-action. Après tout, c'est la relation dynamique entre la théorie et la pratique qui distingue ce type de recherche d'une recherche plus traditionnelle. Ce genre de recherche m'offrait la possibilité non seulement d'examiner ce qu'est l'approche coopérative du point de vue théorique, mais en plus, ce qui est loin d'être négligeable, d'explorer ses effets sur la participation d'un élève en difficulté intégré dans une classe régulière. Ironiquement, tout ce qui m'empêchait d'entreprendre mon projet à ce moment-là, c'était le fait qu'étant en congé sabbatique, je n'avais pas d'élèves avec qui entreprendre ces expériences!

En parlant de mon problème à l'une de mes collègues, une enseignante d'une classe de troisième année, j'ai découvert qu'elle avait des préoccupations semblables aux miennes. Elle venait de terminer un cours de perfectionnement professionnel sur l'approche coopérative d'enseignement et elle voulait profiter davantage du travail de groupe, surtout dans les activités de manipulation en sciences naturelles et en mathématiques. De plus, elle consentait à participer activement à la réalisation de mon projet de recherche-action. Nous avons donc commencé à explorer le travail de groupe ensemble.

### **L'approche coopérative et le travail de groupe**

Notre exploration de l'approche coopérative s'est orientée vers trois domaines complémentaires. Il a fallu tout d'abord revoir les modalités théoriques de mise en application de cette approche. En deuxième lieu, il s'est avéré essentiel d'examiner les pratiques d'enseignement de ma collègue pour voir de quelle manière elle y intégrait l'approche coopérative. Au cours de ces démarches, il est devenu apparent qu'il fallait mieux définir aussi le concept de «participation des élèves». Ce sont donc ces trois aspects que nous discutons brièvement ci-après.

#### **1. Le côté théorique: l'approche coopérative d'enseignement**

L'approche coopérative d'enseignement, d'origine américaine, se base sur les découvertes provenant de l'étude des groupes en psychologie sociale (Johnson *et al.*, 1988; Rosheiser-Bennett, 1989; Cohen, 1986). Essentiellement, cette approche consiste à former les apprenants au travail de groupe afin d'atteindre un but ou une cible commune.

On doit se rappeler cependant qu'un groupe n'est pas un simple rassemblement de quelques élèves auxquels l'enseignant assigne une tâche quelconque. Pour qu'il y ait vraiment groupe, les membres doivent apprendre à se connaître et à établir des relations positives minimales entre eux. Lorsque cette condition est remplie, l'interaction en rapport avec la tâche à accomplir peut débiter. Il n'y aura vraiment travail coopératif que lorsque tous les membres auront accepté cette tâche comme étant leur cible commune (St-Arnaud, 1989).

Johnson et Johnson (1989-1990) identifient cinq ensembles de stratégies de base utiles à l'enseignant dans l'organisation des activités coopératives. Ces stratégies peuvent s'intégrer à toutes les activités, quels que soient le niveau scolaire, la matière enseignée, l'environnement et les élèves auxquels elles s'adressent.

Le premier ensemble regroupe les stratégies susceptibles de faciliter l'établissement d'une interdépendance positive entre les membres d'un groupe. L'enseignant doit ici veiller à ce qu'aucun membre du groupe ne puisse accomplir seul la tâche assignée. Les élèves doivent comprendre et accepter que le succès ne peut être atteint que par l'amalgame des contributions de chacun. C'est en proposant des tâches qui exigent le partage des responsabilités, des rôles, du matériel, des ressources, des informations, des opinions et autres, que l'enseignant peut le mieux développer l'interdépendance chez ses élèves.

Le deuxième ensemble propose des stratégies visant à développer chez les membres d'un groupe un sentiment de responsabilité personnelle en rapport avec l'atteinte des objectifs communs. Les activités coopératives doivent être structurées de telle sorte qu'elles permettent à chaque élève d'avoir l'expérience du succès. L'enseignant peut maximiser les possibilités de succès en s'assurant que les responsabilités confiées aux membres du groupe correspondent aux talents et aux capacités de chacun. Ainsi, chaque élève pourra mieux apporter une contribution positive au groupe et sentir que sa participation est essentielle à l'atteinte de la cible commune.

Le troisième ensemble de stratégies facilite l'interaction face à face entre les élèves. Il va de soi que pour accomplir un travail de groupe, les élèves doivent entrer en relation les uns avec les autres tant sur le plan physique que sur le plan verbal. Chaque membre du groupe doit pouvoir interagir avec chacun

des autres membres d'une manière directe, sans devoir passer par un intermédiaire. L'enseignant doit donc veiller à ce que l'aménagement des aires d'activité permette le regroupement et le rapprochement des élèves, tout en favorisant le développement d'une certaine intimité parmi les membres du groupe. Il doit également s'assurer que le nombre d'élèves dans chaque groupe permette une interaction maximale.

Le quatrième ensemble de stratégies prévoit l'enseignement des habiletés de coopération. Ces habiletés ne sont pas innées si bien que les élèves doivent apprendre graduellement les règles de conduite essentielles au bon fonctionnement du groupe. La compréhension du processus démocratique de prise de décision, les capacités de manifester son accord ou son désaccord d'une manière acceptable, d'écouter, d'attendre son tour et d'encourager quelqu'un d'autre sont autant d'habiletés qui peuvent faire l'objet d'étude, de discussion et de pratique régulière en salle de classe.

Enfin, le cinquième ensemble de stratégies, et non le moindre, concerne le processus d'évaluation. Certes, l'enseignant doit tout d'abord établir des critères de succès en rapport avec la tâche à accomplir et les communiquer clairement et sans équivoque à ses élèves. Il doit en plus établir des critères différenciés pour l'évaluation de la participation individuelle des membres du groupe, afin d'encourager un travail de qualité correspondant au maximum des capacités de chacun. Toutefois, l'enseignant doit se garder d'accomplir toute la tâche d'évaluation lui-même. Les élèves ont besoin d'analyser leurs propres comportements et ceux de leurs pairs pour mieux les comprendre et les intégrer. Ils doivent donc prendre une part active à tout le processus d'évaluation.

Ces cinq ensembles de stratégies ont été conçus pour guider l'enseignant qui désire intégrer l'approche coopérative dans sa salle de classe. L'enseignant doit cependant se rendre compte qu'il lui faut se donner le temps de développer et de parfaire ses propres habiletés dans ce domaine. Selon Johnson *et al.* (1987), la plupart des enseignants qui tentent d'utiliser ces stratégies ne deviennent habiles qu'après quelques années de pratique et d'expérimentation.

Cet exposé succinct des éléments de base de l'approche coopérative en laisse entrevoir la complexité et la difficulté de

mise en application. La question qui s'est alors posée à nous, dans le cadre de cette recherche-action, a été de savoir où en était ma collègue dans son expérimentation de cette approche. Étant donné le caractère évolutif de l'implantation de celle-ci, on ne peut, en effet, évaluer son impact sur la participation des élèves sans avoir une réponse assez précise à cette question.

## **2. L'aspect pratique: l'implantation de l'approche coopérative**

Guidée par les données théoriques qui viennent d'être présentées, j'ai passé quelque temps dans la salle de classe de ma collègue pour observer la manière dont elle y intégrait les stratégies coopératives. J'ai également eu l'occasion de converser plusieurs fois avec elle au sujet de l'organisation de la classe et du travail de groupe. De ces démarches ressortent les points suivants.

Tout d'abord, l'enseignante mettait l'accent sur la collaboration dans sa salle de classe de plusieurs façons. Elle avait mis en place quelques structures d'organisation coopératives qui encourageaient un climat d'entraide parmi les élèves de la classe. Les élèves s'asseyaient en groupes de quatre, chaque groupe ayant un nom que ses membres avaient choisi et ses propres responsabilités dans la gestion de la classe. De plus, chaque élève prenait la responsabilité d'accomplir une tâche spécifique pendant la semaine, contribuant à l'entretien et au fonctionnement de l'ensemble de la classe. Les élèves, qui étaient en troisième année, travaillaient la lecture en petits groupes avec les élèves de la cinquième année une fois par semaine. Les élèves partageaient également du matériel en sciences naturelles et en mathématiques de façon quotidienne et ils avaient l'occasion de travailler avec leurs pairs dans les divers centres d'apprentissage quand ils avaient terminé leur travail individuel.

L'enseignante avait aussi expliqué quelques habiletés de coopération directement aux élèves. Elle avait choisi une habileté par semaine et, après qu'elle l'eut présentée dans le cadre d'une leçon, les élèves ont eu l'occasion de la pratiquer à plusieurs moments pendant la semaine. De cette façon, elle a souligné l'importance de certains comportements, tels que parler doucement, accepter les idées des autres et montrer un désaccord d'une façon appropriée.

En ce qui concerne le travail coopératif lui-même, l'enseignante avait commencé à intégrer cette nouvelle stratégie

systématiquement dans son enseignement. À ce stade, elle enseignait chaque semaine une leçon exigeant le travail de groupe. Cette leçon durait approximativement 45 minutes ou 3 % du temps total d'enseignement. Pour organiser ce travail de groupe, l'enseignante utilisait les stratégies et suivait les étapes décrites par Johnson *et al.* (1987) de façon étroite. Elle ne semblait pas encore être assez sûre d'elle-même pour pouvoir se passer de son manuel. Dans l'ensemble, ces observations indiquaient que ma collègue en était à ses premières armes et qu'elle aurait besoin de plus amples expériences avant de se sentir à l'aise avec l'approche coopérative.

Au cours de mes observations initiales du travail de l'enseignante, j'ai également tenté d'observer la participation des élèves, en portant une attention particulière à un élève dont j'avais remarqué les difficultés. Il me semblait que cet élève participait très peu, quelle que soit l'activité observée. Par contre, j'ai remarqué une participation générale élevée de la part des autres élèves pendant le travail de groupe. Pendant l'enseignement plus traditionnel, toutefois, très peu d'élèves participaient activement à la discussion ou répondaient aux questions posées par l'enseignante. Pendant les discussions avec la classe entière, par exemple, il n'y avait pas beaucoup de temps ou d'occasions pour que les élèves puissent interagir avec leurs pairs. Seulement six à huit élèves prenaient part à la discussion, alors que les autres semblaient plus ou moins distraits.

Ces premières observations informelles m'ont convaincue que la notion de participation demandait à être définie en termes plus concrets. En effet, à plusieurs reprises, je me suis sentie incapable de déterminer avec exactitude si tel élève ou tel autre participait ou non. L'évaluation subjective de la participation au travail de groupe pouvait donc me conduire à des conclusions erronées.

### **3. La participation au travail de groupe**

Yves St-Arnaud (1989) définit la participation au travail de groupe comme étant l'interaction de chaque membre avec la cible commune ou la tâche à accomplir. Cette interaction peut être plus ou moins intense et se manifeste par certains comportements verbaux et non verbaux directement observables. L'intensité de la participation peut être représentée par un continuum que St-Arnaud appelle l'axe de participation et

qui relie chaque membre du groupe à la cible commune. À tout moment, un membre peut se déplacer sur cet axe, dans un sens ou dans l'autre, selon qu'il augmente ou diminue l'intensité de sa participation. Ces déplacements produisent des changements qualitatifs dans les comportements, permettant ainsi à un observateur extérieur de situer chaque membre du groupe sur son axe de participation en fonction de cinq positions de base.

Le membre qui occupe la première position, ou *la position du centre*, est celui qui essaie d'orienter le groupe, soit dans la définition de la cible commune (clarification du sujet de discussion ou de la tâche à accomplir, etc.), soit dans la poursuite de cette cible (gestion du groupe, distribution des tâches, résolution de problèmes, etc.). Il s'agit de la position où les comportements sont les plus intenses par rapport au travail à accomplir.

Un membre se trouve dans *la position d'émetteur*, la deuxième position, quand il apporte une contribution personnelle directement reliée à la définition ou à la poursuite de la cible commune, c'est-à-dire lorsqu'il prend part activement, de façon verbale ou non verbale, à la discussion ou à l'accomplissement de la tâche. Aussitôt qu'un membre devient observateur, pourvu que l'acte d'observer soit dirigé vers la cible commune, il occupe *la position de récepteur* ou la troisième position. Quand le comportement d'un membre indique qu'il ne prête pas attention à la cible commune, il occupe la quatrième position, *la position de satellite*. Un membre occupe la cinquième position, *la position d'absent*, lorsqu'il est physiquement à l'écart du groupe.

Alors qu'un membre peut contribuer au fonctionnement du groupe de façon positive, quelle que soit la position qu'il occupe sur son axe de participation, il contribue davantage à la production du groupe lorsqu'il occupe les positions d'émetteur et de récepteur. Toujours selon St-Arnaud, dans un groupe qui fonctionne de façon optimale, la position de récepteur est la plus fréquente: les membres du groupe peuvent passer environ 50 % du temps dans cette position. Les positions d'émetteur et de satellite sont considérées équivalentes car elles représentent chacune 20 % du temps passé en groupe. Les positions du centre et de l'absent sont plus rares, comptant pour seulement 5 % du temps chacune quand la participation de l'ensemble des membres est optimale.



Ce modèle de participation nous permet d'évaluer le degré d'engagement particulier d'un membre par rapport à la cible commune du groupe. Il nous permet aussi de décrire et d'analyser la participation des différents membres du groupe les uns par rapport aux autres. Enfin, il permet de comparer le degré d'engagement réel des membres au degré d'engagement théorique optimal suggéré par St-Arnaud.

Après avoir revu les bases théoriques de l'approche coopérative, observé les pratiques de ma collègue en rapport avec cette approche et adopté le modèle descriptif de la participation développé par St-Arnaud, ma collègue et moi étions prêtes à formuler de façon plus précise la question servant de point de départ à notre recherche. La question sur laquelle nous nous sommes entendues, à ce moment-là, a donc été la suivante: est-ce que la participation des élèves, en particulier celle de l'élève en difficulté, augmentera au fur et à mesure que l'enseignante intégrera davantage les stratégies coopératives dans son enseignement?

Avant d'analyser les résultats de notre recherche et donc de répondre à cette question fondamentale, il convient de présenter plus spécifiquement la méthodologie dont nous nous sommes servies pour réaliser ce projet.

## **La méthodologie**

Dans les lignes qui suivent, nous présentons d'abord les sujets qui ont participé à notre projet, en portant une attention particulière à l'enfant en difficulté. Nous identifions ensuite les instruments et les techniques que nous avons utilisés pour recueillir les informations pertinentes. Pour terminer cette partie, nous décrivons le déroulement du projet.

### **1. L'échantillon**

Cette recherche-action a été réalisée dans une classe de troisième année dans une école d'immersion française. La classe se composait de vingt-deux élèves, dont treize filles et neuf garçons. Tous les élèves étaient âgés de sept ou huit ans. Parmi ces élèves, il y en avait deux qui avaient des difficultés d'apprentissage. Celui que nous avons choisi d'observer avait aussi des problèmes au niveau du comportement. Il lisait à un niveau inférieur à ses pairs, parlait rarement et était souvent distrait en classe. Il participait très peu aux activités de grand groupe, faisant souvent du bruit ou se promenant dans la classe

pendant que l'enseignante parlait. Il semblait également peu disposé à travailler de façon indépendante. Il préférait recevoir l'attention de l'auxiliaire d'enseignement qui venait travailler avec lui dans la classe une heure par jour.

## 2. L'instrumentation

Les deux variables considérées dans cette étude ont un caractère dynamique et exigent l'utilisation d'une instrumentation variée pour mieux en faire ressortir les changements qualitatifs et quantitatifs.

Les données relatives à l'évolution de l'approche coopérative (la variable indépendante) proviennent du cahier de bord de l'enseignante, de rapports hebdomadaires d'entretiens informels, de rapports d'entrevues semi-structurées et de rapports anecdotiques. Le cahier de bord, rédigé par ma collègue, fournit une description assez détaillée de la nature des activités et du temps consacré aux leçons planifiées de façon coopérative. Il contient aussi une évaluation personnelle de l'enseignante sur le déroulement des activités en question. Les rapports d'entretiens informels, que j'ai rédigés à la suite de chaque entretien, résument les points importants des discussions et du partage d'idées que ma collègue et moi avons eus. Ces entretiens ont facilité, pour l'enseignante, certaines prises de décisions relatives aux modifications pédagogiques à être expérimentées. Les entrevues semi-structurées, pour leur part, ont été élaborées pour obtenir de l'enseignante des informations plus précises au sujet de l'intégration, dans sa classe, des cinq ensembles de stratégies préconisées par les tenants de l'approche coopérative. Enfin, les observations pertinentes que j'ai faites tout au long des activités d'enseignement coopératif ont été notées sous forme de rapports anecdotiques.

En ce qui concerne la participation des élèves en général et de l'élève en difficulté en particulier (la variable dépendante), les données ont été recueillies par observation directe en fonction du modèle de participation discuté auparavant. Au cours des périodes de travail de groupe, je me suis placée de manière à voir le visage de chacun des membres d'un groupe donné. J'ai observé chaque membre pendant un intervalle de vingt secondes et noté la position qu'il occupait sur son axe de participation à la fin de l'intervalle. De cette façon, j'ai observé

tous les membres d'un groupe, à tour de rôle, pendant une période de quinze minutes, après quoi, j'ai changé de groupe pour une autre période d'observation de quinze minutes.

Cette observation par échantillonnage de temps m'a permis d'observer l'enfant en difficulté ainsi que les autres élèves de la façon la plus régulière et objective possible. J'ai toujours observé le groupe dont l'enfant en difficulté faisait partie ainsi qu'un autre groupe choisi au hasard pendant la même période de temps. Il convient de préciser ici que le nombre d'intervalles d'observation réservé à chaque membre du groupe dépendait non seulement du temps alloué à l'observation (les quinze minutes), mais aussi de la taille du groupe. Lorsque le groupe se composait d'un plus grand nombre de participants, le nombre d'intervalles consacré à chaque membre a diminué.

Voyons maintenant plus en détail comment ce projet s'est déroulé.

### **3. Le déroulement du projet**

Ce projet de recherche-action a eu lieu au cours de l'année scolaire 1990-1991. Les mois de septembre et octobre ont été utilisés pour les lectures, les observations et les discussions avec ma collègue. Des discussions ont aussi eu lieu avec le professeur et les autres étudiants inscrits au cours de formation à la recherche-action. L'ensemble de ces discussions a résulté dans la formulation de l'objectif de recherche. Au cours de cette période, j'ai également expérimenté différentes façons de procéder à l'observation des élèves pour trouver celle qui me convenait le mieux. Avec ces données en main, ma collègue et moi avons pu planifier concrètement la suite du projet de la manière suivante.

Tout d'abord, nous avons prévu que les périodes d'observation de l'enseignement coopératif et du travail de groupe auraient lieu le mardi de chaque semaine, juste avant les cours d'éducation physique et de musique. Nous avons choisi cette période parce qu'elle était suivie d'un moment propice pour l'entretien informel hebdomadaire, l'enseignante n'ayant pas la responsabilité des élèves pendant ces derniers cours. Nous nous sommes ensuite entendues sur le fait que l'observation de l'élève en difficulté et des autres élèves se ferait en deux sessions d'une durée de six semaines chacune, la

première session allant du début de novembre à la mi-décembre, la seconde session du début de février à la mi-mars. Cette manière de procéder nous permettait de mieux rendre compte de l'évolution de la participation des élèves, ceux-ci étant évalués six fois par session, et ce, à deux moments différents au cours de l'année.

Chacune de ces deux sessions a été suivie d'une période d'évaluation, où les résultats des observations ont été communiqués à l'enseignante et discutés avec elle. J'ai également profité de ces périodes d'évaluation pour procéder aux entrevues semi-structurées et pour examiner les données consignées au cahier de bord de ma collègue.

Dans l'ensemble, le déroulement du projet s'est fait sans difficulté. Examinons-en maintenant les résultats.

### **La présentation et l'analyse des résultats**

Dans le but de mieux comprendre l'effet de l'approche coopérative d'enseignement sur la participation de l'élève en difficulté, nous devons tout d'abord examiner l'évolution de cette approche chez l'enseignante et voir dans quelle mesure ce type d'enseignement influence la participation des élèves dans leur ensemble.

#### **1. L'évolution de l'approche coopérative de l'enseignante**

Tout au long de cette recherche-action, l'approche coopérative utilisée par l'enseignante a évolué sur trois plans en rapport avec le temps consacré aux activités coopératives, la nature même des activités et la taille du groupe.

La figure 1 montre l'augmentation, en pourcentage, du temps consacré aux leçons coopératives pendant les douze semaines comprises dans les deux sessions d'observation. On remarque que pendant les trois premières semaines, l'enseignante n'a utilisé l'approche coopérative que pendant une leçon de 45 minutes par semaine. Le nombre total de minutes d'enseignement étant fixé à 1 500 minutes par semaine, le temps consacré à cette leçon représente 3 % du temps passé à l'intérieur de la salle de classe. Cette leçon de 45 minutes était celle où nous avons prévu l'observation systématique de la participation de l'élève en difficulté et des autres élèves.

À partir de la quatrième semaine, l'enseignante a commencé à planifier plus d'activités coopératives à d'autres

moments pendant la semaine. Son cahier de bord montre qu'à la sixième semaine, elle faisait trois activités par semaine, ce qui représentait environ 10 % du temps total de la classe. Cette augmentation s'est poursuivie de façon graduelle au cours de la seconde session d'observation, de telle sorte qu'à la fin de celle-ci, soit à la douzième semaine, les élèves profitaient des activités coopératives pendant le quart (25,3 %) de leur temps passé en classe.

L'augmentation du temps consacré aux activités coopératives s'est accompagnée d'une diversification dans la nature de ces activités. Pendant les premières semaines de ce projet, l'enseignante a planifié uniquement des activités coopératives de manipulation en sciences naturelles. Les élèves devaient se répartir le matériel ou les tâches pour accomplir un travail bien précis et limité dans le temps.

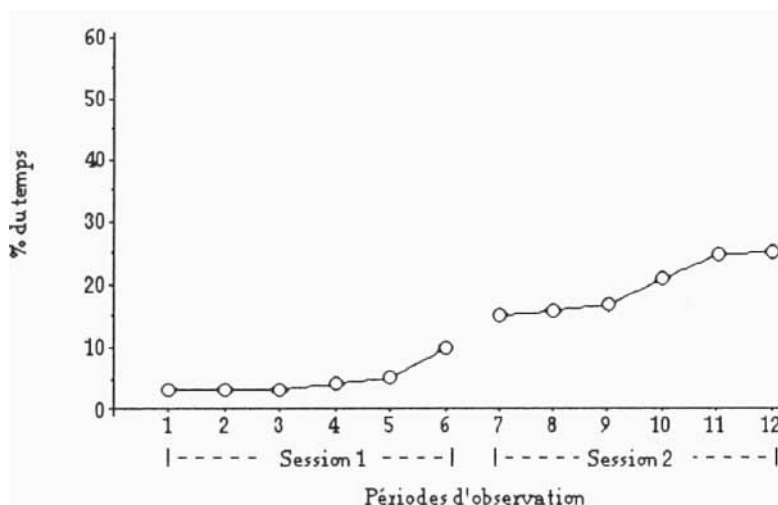


FIGURE 1

Pourcentage de temps consacré à l'enseignement coopératif pendant les douze semaines d'observation

Un exemple-type de ce genre d'activité était un exercice où un élève lisait les températures sur un thermomètre pendant que son coéquipier inscrivait ces données sur un graphique. Ce genre de travail de groupe a eu lieu tout au long de la recherche mais, vers la fin de la première session d'observation,

l'enseignante a commencé à introduire également quelques activités de recherche et de discussion dans d'autres matières. En sciences humaines par exemple, les élèves ont eu l'occasion de réaliser une recherche sur les Inuit. Il s'agissait, pour la première fois, d'un projet à long terme, c'est-à-dire qui s'est réalisé en plusieurs périodes dans un espace de quelques semaines. En anglais, la formation de cercles littéraires a permis aux élèves de discuter divers aspects d'un livre qu'ils avaient tous lu.

L'enseignante et moi avons discuté en profondeur de la nature des activités coopératives au cours de l'entrevue semi-structurée qui a suivi la première session d'observation, au mois de décembre. Nous avons alors cherché à mieux comprendre ce que pouvait être une cible commune et avons exploré les différentes stratégies susceptibles d'aider les élèves à se fixer une telle cible dans tout travail de groupe. Les discussions ont permis à l'enseignante de se sentir plus sûre d'elle-même et, à la suite de cette entrevue, elle a pu varier davantage les activités coopératives.

Pendant la seconde session d'observation, de plus en plus d'activités régulières de la classe ont été planifiées de façon coopérative. L'ordre du jour, les discussions ou les remue-ménages dans le cadre des sciences humaines ou autres sont devenus des activités de groupe. De même, la dictée en français qui s'était toujours faite par enseignement direct suivi d'une pratique guidée individuelle est devenue vers la fin de la seconde session d'observation une activité au cours de laquelle trois ou quatre élèves travaillaient ensemble au choix des mots, à la recherche des règles morphologiques ou syntaxiques, et même à la rédaction finale de la dictée.

Dans l'ensemble, en ce qui concerne la nature des activités, on peut dire que l'enseignante a évolué en intégrant graduellement l'approche coopérative dans un plus grand nombre de matières et en favorisant de plus en plus les activités nécessitant le partage d'idées et d'opinions par rapport aux activités de manipulation.

En ce qui concerne la taille des groupes, pendant la période d'observation informelle qui a précédé la première session d'observation, l'enseignante a fixé le nombre d'élèves dans chaque groupe selon les directives de son manuel de base (Johnson *et al.*, 1987). Toutefois, à la première période

d'observation formelle et dans les semaines qui suivirent, elle a opté pour un regroupement des élèves par paires seulement. Au cours de la quatrième semaine d'observation, l'enseignante et moi avons discuté de cette façon particulière de regrouper les élèves. Mes observations indiquaient plusieurs problèmes de participation. Il me semblait que le fait de placer les élèves deux par deux limitait considérablement les possibilités d'interaction face à face à l'intérieur de chaque sous-groupe et qu'il y avait lieu d'expérimenter avec des groupes comprenant un plus grand nombre d'élèves. À la suite de ces discussions, l'enseignante a commencé à varier la taille des groupes. Vers la fin de la première session d'observation, et tout au long de la seconde session, la taille du groupe a été déterminée en fonction de la nature du travail à accomplir. Dans les activités nécessitant la discussion et le partage d'idées, le nombre d'élèves était habituellement plus élevé (quatre ou cinq élèves) que dans les activités de manipulation (trois ou quatre élèves). De plus, afin de favoriser l'établissement de relations positives entre les élèves, la composition des groupes est devenue plus stable. Les mêmes élèves se retrouvant plus souvent ensemble, il leur a été plus facile d'apprendre à se connaître et à apprécier les contributions de chacun au travail de groupe.

Ainsi, l'évolution de la technique utilisée par l'enseignante, fondée sur une approche coopérative, s'est faite à la fois sur les plans quantitatif et qualitatif; en effet les élèves ont passé de plus en plus de temps à des activités de plus en plus variées, dans des groupes plus stables, dont le nombre s'adaptait à la nature du travail à accomplir. Voyons maintenant l'effet de ces changements pédagogiques sur la participation de l'ensemble des élèves de la classe.

## **2. La participation des élèves**

Plusieurs élèves ont eu l'occasion d'être observés pendant les douze périodes d'observation formelle. J'ai toujours observé les membres du groupe dont l'élève en difficulté faisait partie, de même que les membres d'un autre groupe choisi au hasard, pendant la même période de temps. Ainsi, sur les vingt-deux élèves de la classe, j'ai observé dix-neuf élèves différents, l'élève en difficulté inclus.

Pour évaluer la participation de l'ensemble de ces élèves, j'ai calculé, pour chaque période d'observation, le pourcentage moyen de temps où ils ont occupé les positions d'émetteur et de

récepteur sur l'axe de participation. Ces données sont représentées à la figure 2. Très globalement, la moyenne générale de temps passé au deux positions optimales de participation est passée de 39,25 % au cours de la première session d'observation, à 51,5 % à la seconde. Il s'agit d'une amélioration sensible, même s'il reste encore du travail à faire pour atteindre la valeur théorique de la participation optimale que St-Arnaud (1989) situe, rappelons-le, à 70 %.

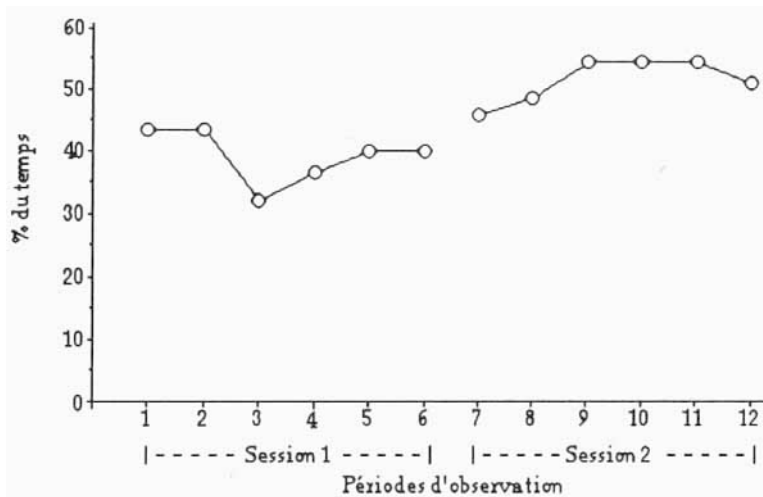


FIGURE 2

Pourcentage moyen de temps passé aux positions d'émetteur et de récepteur pour l'ensemble des élèves observés (N=19)

L'analyse des données qualitatives provenant du cahier de bord de l'enseignante confirme ces résultats. En examinant les évaluations personnelles qu'elle a faites des activités coopératives, on constate que pendant la première session d'observation, plusieurs difficultés ont été relevées. Les membres des groupes ont éprouvé beaucoup de difficultés à établir leur cible commune. L'enseignante a dû intervenir plusieurs fois pour aider chaque groupe à se mettre d'accord sur la tâche à accomplir. Plusieurs élèves avaient tendance à quitter le groupe pour aller chercher de l'aide auprès de l'enseignante plutôt que de chercher des solutions aux problèmes avec leurs



coéquipiers. Les positions d'absent (pour l'élève qui quittait le groupe) et de satellite (pour l'élève qui attendait le retour de son coéquipier) ont donc été occupées très souvent par la majorité des élèves. De plus, comme les groupes ne comprenaient la plupart du temps que deux élèves, les conflits se sont avérés plus difficiles à résoudre, prenant très rapidement une tournure personnelle.

Au cours de la seconde session d'observation, l'enseignante a remarqué quelques changements chez la plupart de ses élèves. Selon ses évaluations personnelles, encore une fois, il y a eu plus d'interactions positives entre les membres des groupes au fur et à mesure qu'ils sont devenus plus habitués à travailler ensemble. Ils ont commencé à valoriser les idées et les contributions des autres en faisant des compliments et des commentaires obligeants au cours de la réalisation des tâches coopératives. Les conflits personnels ou liés à la répartition des tâches ou du matériel ont diminué en conséquence, et les élèves semblaient plus motivés et plus engagés dans leur travail. Bien sûr, on note encore quelques problèmes, surtout lorsque la tâche n'était pas vraiment coopérative et que l'un des membres pouvait l'accomplir seul, ce qui s'est produit encore quelques fois pendant les activités de résolution de problèmes en mathématiques.

Dans l'ensemble, cependant, l'évaluation de la participation des élèves de la classe a satisfait l'enseignante et l'a encouragée à continuer ses expériences en approche coopérative. La question qui nous reste alors à examiner est de savoir si la participation de l'élève en difficulté a subi une amélioration semblable à celle de ses pairs.

### **3. La participation de l'élève en difficulté**

Examinons la participation de l'élève en difficulté à partir du mouvement observé sur son axe de participation au travail de groupe (tableau 1). Nous constatons que, pendant les quatre premières semaines d'observation, sa participation a été particulièrement restreinte. En effet, à ce moment, l'élève passe de 62 à plus de 75 % de son temps dans les positions de satellite et d'absent. Il est facilement distrait par tout ce qui se passe autour de lui; il abandonne souvent son partenaire pour se promener sans but apparent dans la classe et il demande s'il peut travailler seul à plusieurs reprises. Au cours de ces périodes, c'est son partenaire qui exécute seul la tâche assignée,

même si l'élève en difficulté vient le rejoindre et le regarde faire pendant environ 22 % du temps (position du récepteur) et, à quelques reprises, fait un commentaire, plus ou moins bienvenu, sur la manière dont le travail pourrait ou devrait être fait (position du centre). Il faut mentionner qu'à ce stade, la position d'émetteur, c'est-à-dire celle qui représente l'apport d'une contribution effective à la tâche, n'a jamais été occupée.

Tableau 1

Pourcentages de temps pendant lesquels l'élève en difficulté a occupé les cinq positions sur son axe de participation

observation #	centre	émetteur	récepteur	satellite	absent
1	0,0	0,0	22,5	44,5	33,0
2	7,0	0,0	22,5	26,0	44,5
3	14,0	0,0	24,0	45,0	17,0
4	15,0	0,0	19,0	33,0	33,0
5	20,0	13,5	20,0	33,0	13,5
6	20,0	13,5	20,0	13,5	33,0
7	13,5	13,5	33,0	26,5	13,5
8	6,0	27,0	33,0	20,0	14,0
9	9,5	27,0	27,0	27,0	9,5
10	6,5	27,0	40,0	20,0	6,5
11	18,0	18,0	36,5	18,0	9,5
12	18,0	18,0	36,5	18,0	9,5

C'est à partir de la cinquième semaine que l'élève commence à se déplacer sur son axe de participation et à y occuper toutes les positions. Même s'il passe encore près de la moitié de son temps (46,5 %) aux positions de satellite et d'absent, il s'intéresse et contribue à la tâche pendant un autre tiers de son temps (33,5 %). Il manifeste aussi une tendance à vouloir prendre les rennes et à diriger le travail en s'emparant de la position du centre pendant 20 % du temps. Ces changements chez l'élève coïncident avec le moment où l'enseignante a commencé à former des groupes comprenant plus d'élèves et à varier la nature des activités coopératives.

La participation de l'élève en difficulté a continué à s'améliorer au cours de la seconde session d'observation. Les pourcentages de temps passés aux positions optimales de récepteur et d'émetteur varient de 46,5 à 67 %, avec une

moyenne de 56,1 % du temps, comparativement à une moyenne de 25,8 % à la première session d'observation. Cette augmentation s'est faite au détriment des positions de satellite et d'absent dont les moyennes sont passées de 61,5 % du temps à la première session d'observation à 32 % pendant la seconde. Le temps passé à la position du centre est resté sensiblement le même aux deux sessions, aux environs de 12 % en moyenne.

Les données qualitatives recueillies indiquent que l'élève en difficulté est devenu graduellement capable de transmettre des informations personnalisées, de poser des questions et de discuter des divers aspects de la tâche à accomplir avec les autres membres du groupe dont il faisait partie. À certains moments, il a pu montrer de manière appropriée son désaccord avec le contenu du travail ou avec le processus de réalisation des tâches. Il a également apporté plus d'attention aux autres, se situant ainsi à la position de récepteur de plus en plus souvent. Selon l'enseignante, ces nouveaux comportements étaient encore quelque peu instables chez lui et étaient reliés à la situation de travail en petit groupe presque exclusivement. L'enseignante a remarqué que, pendant les activités de type discussion générale avec la classe entière, cet élève était davantage capable de poser, de temps à autre, des questions portant sur le sujet de la discussion. Il s'agissait peut-être d'un début de généralisation d'habiletés développées dans le cadre du travail de groupe. Par contre, au cours du travail individuel, l'élève continuait à porter très peu d'attention à la tâche et à avoir besoin d'une aide relativement constante. À ce niveau, il n'y a pas eu, toujours selon l'enseignante, d'amélioration sensible. Cependant, dans la mesure où elle intégrait progressivement l'approche coopérative en y consacrant de plus en plus de temps à des activités de plus en plus variées, il était permis de croire que le travail individuel perdrait éventuellement de son importance, diminuant d'autant les problèmes éprouvés par cet élève.

## **Conclusion**

Ce projet de recherche-action nous a conduites, ma collègue et moi, à revoir les bases théoriques de l'approche coopérative et à mieux en comprendre les implications concrètes dans l'organisation des activités de la classe. C'est au moment où nous avons saisi l'importance pour les membres d'un groupe de vouloir travailler à l'atteinte d'une cible commune et où nous avons réussi à planifier des activités qui favorisaient la

définition d'une telle cible que nous avons noté une amélioration dans la participation des élèves en général et de l'élève en difficulté en particulier. C'est aussi à ce moment que nous avons reconnu la valeur des moyens formels et informels que le processus de recherche-action nous avait permis de mettre en place pour réfléchir sur nos actions et en évaluer plus objectivement la portée. Sans doute, la communication fréquente et franche entre ma collègue et moi ressort-elle comme une condition essentielle au succès des démarches que nous avons entreprises. C'est grâce à cette communication que nous avons pu nous fournir un soutien mutuel et développer la confiance nécessaire à une intégration toujours plus positive de l'approche coopérative en salle de classe.

Il faut également noter l'importance des contributions de tous les participants et de Hermann Duchesne, professeur du cours de formation à la recherche-action dans lequel j'étais inscrite. Les multiples discussions en rapport avec ce projet et d'autres m'ont souvent permis de prendre un certain recul pour mieux évaluer et approfondir ma compréhension des changements pédagogiques que j'effectuais et de leur impact chez les élèves.

En plus de ces bénéfiques, le présent projet m'a donné l'occasion de résoudre une fois pour toute le conflit cognitif qui me préoccupait au départ. En réfléchissant aux activités de groupe que j'avais l'habitude de planifier dans ma propre salle de classe, je me suis aperçue qu'au fond, elles n'étaient pas réellement coopératives. Je ne faisais que placer physiquement mes élèves en groupes, en leur donnant des tâches de nature telle que chacun pouvait les accomplir seul, s'il le désirait. Il n'était donc pas question pour les membres du groupe de se définir une cible commune, ni d'établir des relations entre eux dans la poursuite de cette cible. Les élèves les plus motivés s'accaparaient facilement de la tâche pendant que les autres occupaient leur temps comme ils le pouvaient. Dans un tel contexte, la participation des élèves en difficulté ne pouvait être que nulle ou à peu près. Au cours de la présente recherche-action, je me suis rendue compte que c'est l'établissement d'une cible commune qui est à la base de la naissance du groupe et qui influence tout autant la réussite collective qu'individuelle des membres.

Pour conclure, je crois que le bénéfice principal de ce genre de recherche-action réside dans son caractère dynamique, souple et utilitaire. J'ai appris à me poser des questions en rapport avec mon enseignement et à tenter de leur trouver des réponses bien concrètes dans ma salle de classe, en suivant un processus qui me permet d'être aussi objective que possible. À la fin de mon congé sabbatique, je me sens prête à retourner dans ma salle de classe et à y poursuivre mon exploration.

### BIBLIOGRAPHIE

- COHEN, Elizabeth C. (1986) *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*, New York, Teachers College Press, 189 p.
- GOUPIL, Louise (1984) «L'application du programme de français et l'aide aux enfants en difficulté au primaire», *Vie pédagogique*, n° 33, p. 33-36.
- JOHNSON, David W. et JOHNSON, Roger T. (1986) «Mainstreaming and Cooperative Learning Strategies», *Exceptional Children*, vol. 52, n° 6, p. 553-561.
- JOHNSON, David W. et JOHNSON, Roger T. (1989-1990) «Social Skills for Successful Groupwork», *Educational Leadership*, vol. 47, n° 4, p. 29-33.
- JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T. et HOLUBEC, E. J. (1987) *Structuring Cooperative Learnings: The 1987 Lesson Plan Handbook*, Edina, Interaction Book Company.
- JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T. et HOLUBEC, E. J. (1988) *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*, Edina, Interaction Book Company.
- ROSHEISER-BENNETT, C. (1989) «Cooperative Learning», *Early Childhood Education*, vol. 22, n° 2, p. 250-254.
- ST-ARNAUD, Yves (1989) *Les petits groupes: participation et communication*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 176 p.
- WATSON, Daniel L. et RANGEL, Lyle (1989) «Don't Forget the Slow Learner», *The Clearing House*, vol. 62, n° 6, p. 266-268.

(Acceptation définitive en avril 1992)

