

LA PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE : UNE APPROCHE À REDÉCOUVRIR

Vouloir faire de la pédagogie de la coopération un principe de base de la vie sociale et pédagogique de sa classe, c'est adhérer à une conception de l'homme et de la société, à des valeurs, à un rapport entre les personnes et à un mouvement d'idées, qui dépassent le cadre de l'école.

Jean Le Gal, 1999

L'apprentissage en profondeur nécessite la réflexion et la communication de la pensée à travers la discussion, l'écriture, l'action et l'échange (Loiola, 2010). De nombreuses recherches, dont celle de McKeachie et Svinicki (2006), démontrent l'efficacité de l'apprentissage horizontal, c'est-à-dire d'étudiant à étudiant. De toute évidence, l'apprentissage coopératif est une approche d'intérêt en milieu collégial et universitaire, puisqu'elle permet aux étudiants d'approfondir leurs apprentissages à travers les échanges entre pairs. Pour le bénéfice des collègues qui souhaitent adopter cette approche ou revoir ses fondements, nous avons rassemblé ici les principaux éléments de l'apprentissage coopératif ainsi que les limites ou les écueils associés à l'enseignement-apprentissage coopératif.

LA PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE EN QUELQUES LIGNES

«La pédagogie coopérative est une approche interactive de l'organisation du travail [...] où des étudiants de capacités et de forces différentes [...] ont chacun une tâche précise et travaillent ensemble pour atteindre un but commun» (Howden et Martin, 1997, p. 6).

Selon Legendre (2005), l'approche coopérative permet aux étudiants de cheminer en petits groupes autour d'un même objet d'étude ou d'un projet. En effet, c'est une approche pédagogique qui a une double visée : apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre. Dans cette optique, le professeur voit son rôle s'éloigner des balises traditionnelles et se redéfinir dans un « processus de changement de son rôle, de son rapport au pouvoir, de sa relation aux autres et de son organisation pédagogique » (Le Gal, 1999, p. 20). L'enseignant cherche à créer un climat de classe favorable et à entraîner les étudiants à utiliser des habiletés coopératives, et ce, en structurant les activités des apprenants au sein de la classe de manière à favoriser la coopération entre individus.

La pédagogie coopérative a comme particularité de se fonder sur des valeurs coopératives : respect, entraide, ouverture aux autres, engagement, droit à la différence, solidarité, etc. Selon Rouiller et Howden (2010), le professeur doit tenir compte de ces valeurs et de celles de l'apprenant lors de la planification de situations d'apprentissage coopératif et ne pas utiliser cette approche seulement pour remplacer le travail individuel, le travail en équipe ou le travail collectif : il s'agit, au fond, d'aller au-delà du travail collaboratif en équipe, où le professeur demande par exemple aux étudiants d'effectuer un exercice en équipes de deux (Lavergne, 1996).

LES PRINCIPES ORGANISATEURS DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Il est peu probable qu'un professeur œuvrant dans le milieu collégial ou universitaire dispose d'un ouvrage disciplinaire présentant une banque d'activités reposant sur la pédagogie coopérative (Rouiller et Howden, 2010). Ainsi, s'il veut intégrer cette approche dans sa pratique, il lui sera utile d'en connaître les principes organisateurs afin de créer des activités qui soient efficaces. Selon Johnson et collab., (1991), les activités développées selon les principes de l'approche coopérative doivent nécessairement respecter cinq principes organisateurs :

1. **Les groupes hétérogènes formés lors d'une tâche doivent être en interactions simultanées.** Toutes les équipes travaillent en même temps. Les coéquipiers travaillent conjointement, en interaction constante. Dans cette optique, il n'est pas question de diviser le travail entre les équipiers, puis de simplement en faire une mise en commun.
2. **Les étudiants doivent être placés en situation d'interdépendance positive.** En aidant un camarade à apprendre, ils contribuent directement à leur propre apprentissage et à la réalisation de l'objectif. Tous les étudiants travaillent vers un but commun et chacun doit être engagé en vue d'une réussite collective.
3. **Les étudiants doivent avoir des responsabilités individuelles à accomplir au sein du groupe.** L'établissement de responsabilités évite le chevauchement des efforts déployés par les étudiants réunis autour d'une tâche.
4. **Les étudiants doivent être amenés à développer des habiletés coopératives essentielles au fonctionnement du groupe.** Les élèves doivent apprendre à interagir avec des camarades qui ont des valeurs, points de vue et coutumes différents des leurs.
5. **Les étudiants doivent être appelés à discuter et à évaluer le processus de groupe.** Outre l'évaluation sommative du travail de l'enseignant, il y a une évaluation formative horizontale par les pairs.



ANNICK LAVOIE
 Doctorante
 Université de Montréal



MÉLANIE DROUIN
 Étudiante à la maîtrise
 Université de Montréal



SABRINA HÉROUX
 Doctorante
 Université de Montréal

LES HABILÉTÉS COOPÉRATIVES

Chez les étudiants, les habiletés coopératives ne sont pas innées, bien que plusieurs professeurs aient, selon Rouiller et Howden (2010), tendance à croire le contraire. L'approche coopérative rappelle que ces compétences interpersonnelles doivent être développées et explicitées en contexte scolaire. Il revient au professeur de choisir les habiletés coopératives à enseigner selon les besoins: l'ouverture aux autres, l'égalité, la confiance, le plaisir, le droit à l'erreur, l'entraide, l'engagement ou la solidarité (Howden et Kopiec, 2000).

Lorsque l'enseignant observe des comportements indésirables chez les étudiants, il peut choisir une habileté coopérative à développer (Rouiller et Howden, 2010). Prenons, par exemple la situation suivante: dans un cours d'anglais, langue seconde de niveau collégial, les étudiants sont placés en sous-groupes selon leurs habiletés linguistiques dans le but de s'entraider pendant une activité d'écriture. Après quelques rencontres, l'enseignante observe un silence de la part de ses étudiants: la classe au grand complet semble avoir choisi de parler le moins possible. En analysant la situation, l'enseignante émet l'hypothèse que ses élèves ne se connaissent pas bien et qu'ils sont trop timides pour parler entre eux en anglais. Dans ce cas, une activité brise-glace consistant à trouver des points en commun entre tous les membres du sous-groupe favoriserait l'émergence d'un sentiment d'appartenance au groupe et de la solidarité requis par la situation.

Un enseignement plus explicite des habiletés coopératives peut aussi avoir lieu en amont, par exemple lors d'un exposé interactif préalable à une activité coopérative. Avec la participation des étudiants, le professeur peut ainsi énumérer un ensemble de comportements ou de gestes observables en classe qui traduisent des habiletés coopératives. Une grille d'observation qui porte sur les gestes ou les comportements retenus peut par la suite être élaborée collectivement ou être remise aux étudiants afin de les guider.

LA FORMATION DES ÉQUIPES

Afin que l'approche coopérative soit la plus efficace possible, il importe que le professeur se préoccupe de la formation des équipes au moment de la planification de l'activité, et ce, en fonction de son intention pédagogique. Les choix du professeur en matière de formation des équipes varieront selon qu'il

veut, par exemple, que des représentations se confrontent, que des problèmes se précisent, que des controverses intellectuelles émergent, que certains acquis soient consolidés, que des productions soient entamées ou que de nouvelles habiletés de coopération soient développées (Rouiller et Howden, 2010).

Ainsi, le professeur peut choisir de former des équipes au hasard ou selon une logique préétablie (étudiants plus forts et étudiants plus faibles au sein de chaque équipe, équipes multidisciplinaires en fonction du programme d'études auquel les étudiants sont inscrits, etc.) en fonction des finalités pédagogiques qu'il poursuit. Mentionnons que plusieurs types de regroupement sont possibles:

- **groupes informels**
(formés spontanément durant une leçon)
- **groupes formels**
(groupes nécessitant une intervention du professeur pour la formation)
- **groupes associés**
(lorsque deux groupes échangent de l'information)
- **groupes représentatifs**
(lorsqu'un membre du groupe présente à des représentants le rapport de ses activités)
- **groupes de base**
(groupes formés pour un travail s'échelonnant sur plusieurs semaines)

À titre d'exemple, au cours d'une session au collégial, dans un groupe hétérogène, des équipes intégrant des étudiants qui sont inscrits à des programmes d'études différents pourraient servir d'équipes de base afin de multiplier les points de vue sur le travail à accomplir. D'autres équipes, basées sur des compétences spécifiques des apprenants ou encore sur leur degré de maîtrise des contenus, pourraient être formées de façon ponctuelle afin de développer l'habileté d'entraide chez les étudiants.

Bien que, intuitivement, nous supposons que certaines caractéristiques personnelles des étudiants ou encore la taille des équipes aient un effet sur l'efficacité du travail coopératif, nous n'avons malheureusement pas trouvé d'indications quant au nombre idéal de membres dans une équipe ou à la composition en terme de genre, d'origine ethnique, d'âge ou de toute autre variable de ce type. C'est donc au professeur



que revient la tâche de planifier ce qui lui semble le plus approprié en fonction d'une activité précise, en s'appuyant notamment sur son expérience et sur les activités coopératives passées, qu'elles aient été positives ou non.

► L'ÉVALUATION ET LE RÔLE DU PROFESSEUR

Selon l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE), les tests traditionnels «ne font que renforcer une pédagogie déficiente et inappropriée» (Bertrand, 1998, p. 162). Il semble donc nécessaire de considérer des avenues d'évaluation novatrices tenant compte du contexte d'enseignement, ce à quoi peut nous aider l'approche coopérative.

Selon Rouiller et Howden (2010), l'approche coopérative fait en sorte que l'évaluation devient partie inhérente de l'enseignement et de l'apprentissage. Certaines responsabilités d'évaluation relèvent uniquement du professeur, alors que d'autres sont partagées avec les étudiants. L'un des rôles du professeur dans l'évaluation est de former des groupes d'apprenants interdépendants ou de permettre la formation de tels groupes. Ce rôle suppose que le professeur situe dès le départ le niveau des habiletés des étudiants afin d'en évaluer plus tard la progression. Un autre des rôles du professeur consiste à superviser le travail des équipes afin de vérifier la compréhension des étudiants et de fournir des explications au besoin (Goupil et Lusignan, 1993). Ce rôle offre la possibilité au professeur d'observer plusieurs aspects du travail coopératif, tant sur le plan interpersonnel que sur le plan cognitif. En ce qui a trait au choix d'une évaluation de groupe ou individuelle, les deux avenues sont possibles: certains favorisent l'évaluation de groupe alors que d'autres préconisent l'évaluation individuelle et ne voient aucun conflit entre l'évaluation individuelle et la pédagogie coopérative. Encore une fois, en l'absence de principes clairement établis et éprouvés en cette matière, il reviendra au professeur de choisir entre l'évaluation de groupe et l'évaluation individuelle, selon les objectifs de développement d'habiletés coopératives et disciplinaires qu'il poursuit ainsi que les activités qu'il met en œuvre.

Chez les étudiants, les habiletés coopératives ne sont pas innées, bien que plusieurs professeurs aient [...] tendance à croire le contraire.

Quant au rôle des étudiants dans l'évaluation, il se manifeste à l'intérieur même de leur groupe coopératif: les étudiants signalent leurs difficultés à leurs pairs, aident leurs équipiers à comprendre ce que ces derniers comprennent moins bien,

régulent leurs apprentissages et évaluent mutuellement ces derniers. D'ailleurs, d'après les textes que nous avons consultés, en contexte d'apprentissage coopératif, l'autoévaluation est de mise afin que les étudiants puissent réguler leurs apprentissages.

À l'aide de grilles d'autoévaluation, les étudiants évaluent leur participation, leurs attitudes coopératives, le cheminement de leur réflexion ou leurs apprentissages. Leur engagement dans ce processus permet l'évaluation d'un plus grand spectre de compétences, d'habiletés sociales et d'habitudes de travail autrement difficilement observables par le professeur.

En ce qui concerne les outils et les techniques répondant à la double problématique de l'évaluation en contexte coopératif (évaluation à la fois des apprentissages disciplinaires et des habiletés coopératives), la littérature propose certains outils et techniques d'évaluation adaptés à l'apprentissage coopératif collégial et universitaire. Par exemple, le journal de bord, le portfolio (papier ou virtuel), la réflexion critique collective, les grilles d'autoévaluation des équipes, d'évaluation mutuelle des apprenants et d'évaluation d'un apprenant par une équipe à l'aide de rubriques, tout comme l'évaluation par le professeur d'une tâche unique, authentique et complexe réalisée en interdépendance et l'évaluation constructive du travail coopératif d'une équipe par la classe, font partie du vaste éventail qui s'offre aux professeurs (Bertrand, 1998; Howden et Kopiec, 2000; Rouiller et Howden, 2010).

► LES AVANTAGES ET LES LIMITES DE L'APPROCHE COOPÉRATIVE

Des effets positifs de l'utilisation de l'apprentissage coopératif ont été démontrés par plusieurs recherches en contexte collégial ou universitaire (Abrami et collab., 1996; Bertrand, 1998; Chamberland, 1995) qui affirment que l'apprentissage coopératif donne des résultats positifs parce qu'il permet aux étudiants de développer leurs compétences et leur capacité à travailler en interdépendance. En effet, il semble que l'étudiant qui enseigne un concept ou une connaissance à un pair bénéficie, par le fait même, d'un apprentissage plus en profondeur pour lui-même. Une étude de McKeachie et collab., (1986) portant sur les tâches coopératives a démontré que le fait de se questionner, d'expliquer, d'exprimer ses conceptions personnelles, d'admettre une difficulté de compréhension et de partager de l'information avec ses pairs favorise l'apprentissage, particulièrement au collégial. Bertrand, en s'appuyant sur les recherches de ses prédécesseurs, abonde dans ce sens en ajoutant à la liste d'avantages de la pédagogie coopérative l'apprentissage de la pensée critique de même que le développement d'habiletés métacognitives. Étant donné



l'effort de verbalisation que nécessite ce genre d'activités, l'enseignement coopératif favoriserait aussi l'expression orale (Bertrand, 1998).

Bien que des recherches démontrent l'effet positif de l'utilisation de l'apprentissage coopératif en contexte collégial et universitaire, il comporte également des limites ou, à tout le moins, des incertitudes. Baudrit (2005) mentionne que les effets de l'apprentissage coopératif sont souvent inégaux et que ce dernier ne convient malheureusement pas à tous les étudiants; il ne faut donc pas voir l'apprentissage coopératif comme une solution pour éliminer l'échec scolaire ni même le décrochage, mais plutôt une approche qui bonifie le processus pédagogique.

Certains peuvent aussi se questionner quant à l'efficacité de l'apprentissage coopératif dans toutes les matières et pour toutes les activités d'apprentissage ainsi que sur les effets d'une telle approche sur les groupes à forte diversité ethnoculturelle. Une étude portant sur les genres, réalisée par Walker (1996) auprès d'universitaires de premier cycle, a permis de conclure qu'une pédagogie coopérative a des effets positifs sur les relations entre étudiants. Bertrand (1998) élargit cette idée en identifiant les bénéfices de l'approche coopérative quant à l'intégration des personnes aux profils ethnoculturels, économiques et sociaux variés, alors que Chamberland et ses collègues (1995) reconnaissent son effet positif sur l'intégration tant des personnes douées que celles qui sont en situation de handicap ou qui connaissent des difficultés d'apprentissage ou de comportement.

Selon Chamberland et ses collaborateurs (1995), une limite majeure de l'approche coopérative réside dans le fait qu'elle exige que le professeur reçoive une formation de base. Sans formation préalable, le professeur pourrait en effet, selon eux, se voir confronté à des difficultés remettant en cause le choix de l'approche coopérative. Les auteurs évoquent par exemple des comportements négatifs qui pourraient survenir en classe. Selon nous, il s'agit en quelque sorte d'un faux problème, car peu importe l'approche pédagogique qu'il choisit, le professeur doit bien la connaître et disposer de la formation requise.

Certains auteurs conviennent par ailleurs qu'il est possible que les étudiants maîtrisant le mieux la compétence langagière et présentant une meilleure confiance en eux prennent le plus de place dans leur équipe. Pour éviter cette situation, on suggère d'instaurer une structure de droit de parole qui permettra à chacun des équipiers de prendre sa place. Que faire de certaines autres caractéristiques personnelles des étudiants, par exemple leur introversion ou extraversion? À ce sujet, Lavergne (1996) propose une solution qui consiste à

distribuer des rôles aux étudiants en divisant stratégiquement les responsabilités. Par exemple, le rôle de secrétaire (prise de notes) pourrait être attribué à l'élève plutôt extraverti, alors que l'introverti deviendrait animateur.

Lavergne (1996) évoque aussi les réticences que pourraient avoir des étudiants face au travail coopératif. L'auteure suggère qu'une explication en profondeur des avantages du travail coopératif pourrait convaincre un étudiant récalcitrant, voire un groupe sceptique, et que commencer la session par des exercices d'initiation au travail de groupe pourrait justifier, dans l'esprit des étudiants plus réfractaires, le choix pédagogique de l'approche.

CONCLUSION

L'approche coopérative repose sur des principes fondamentaux simples. Il peut pourtant sembler difficile de baser tout un cours sur cette approche au collégial ou à l'université, notamment parce que l'effectif étudiant est très varié ou parce que les étudiants ne sont peut-être pas déjà initiés à cette approche. Pour ces raisons, il est sans doute préférable de réaliser d'abord des activités coopératives ponctuelles qui favorisent la prise de responsabilités par les étudiants afin de leur permettre de se familiariser avec cette nouvelle approche, puis d'instaurer l'apprentissage coopératif de manière plus permanente en cours de session. Placés régulièrement en situation de coopération, les étudiants développeront graduellement des habiletés coopératives nécessaires à l'apprentissage en groupe. Ainsi, ils pourront connaître de première main les avantages de l'approche coopérative: climat d'entraide, développement d'une plus grande motivation intrinsèque et valorisation des différences des étudiants. Ils seront aussi plus responsables, plus engagés et, ultimement, ils auront une image d'eux-mêmes plus positive, en plus d'avoir développé des apprentissages en profondeur à travers la communication de leur pensée par la discussion, l'écriture, l'action de même que l'échange. ♦

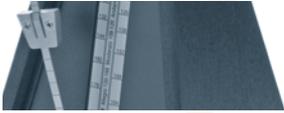
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABRAMI, P., B. CHAMBERS, C. POULSEN, C. DE SIMONE, S. APOLLONIA et J. HOWDEN. *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996.

BAUDRIT, A. *L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2005.

BERTRAND, Y. *Théories contemporaines de l'éducation*, Montréal, Éditions Nouvelles AMS, 1998.

CHAMBERLAND, G., L. LAVOIE, et D. MARQUIS. *20 formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995.



GOUPIL, G. et G. LUSIGNAT. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1993.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC. *Enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial*, Montréal, Chenelière Éducation, 2000.

HOWDEN, J. et H. MARTIN. *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1997.

JOHNSON, D., R. JOHNSON et E. HOLUBEC. *Cooperation in the Classroom*. Edina, Minn., Interaction Book Company, 1991.

LAVERGNE, N. « L'apprentissage coopératif », *Québec français*, 103, 1996, p. 26-29.

LE GAL, J. *Coopérer pour développer la citoyenneté*, Paris, Hatier, 1999.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin, 2005.

LOIOLA, F. « Enseigner aujourd'hui dans une université en transformation », *L'Autre Forum*, vol. 14, n° 2, 2010, p. 30-33.

MCKEACHIE, W., P. PINTRICH, L. YI-GUANG et D. SMITH. *Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature*, Ann Arbor, The Regents of the University of Michigan, 1986.

MCKEACHIE, W. et M. SVINICKI. *McKeachie's teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers*, Boston, Houghton Mifflin Company, 2006.

ROUILLER, Y. et J. HOWDEN. *La pédagogie coopérative: reflets de pratiques et approfondissements*, Montréal, Chenelière éducation, 2010.

WALKER, J. « Cooperative Learning in the College Classroom », *Family Relations*, vol. 45, n° 3, 1996.

Annick LAVOIE a travaillé comme enseignante au primaire, comme conseillère pédagogique en milieu collégial et comme chargée de cours en milieu universitaire. Elle termine actuellement un doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal et s'intéresse de près à la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire.

annick.lavoie@umontreal.ca

Mélanie DROUIN est étudiante à la maîtrise en didactique des langues secondes à l'Université de Montréal. Elle a enseigné au primaire, au secondaire et enseigne actuellement l'anglais, langue seconde, au Cégep de Saint-Jérôme.

melanie.drouin@umontreal.ca

Sabrina HÉROUX est enseignante au primaire et étudiante au doctorat en didactique à l'Université de Montréal.

sabrina.heroux@umontreal.ca



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Stratégies d'écriture dans la formation spécifique

www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies_écriture

Des ressources de pointe...

- pour promouvoir la valorisation du français écrit dans toutes les disciplines du collégial
- pour encourager l'autonomie des élèves
- pour offrir au personnel enseignant des outils concrets

Dix fascicules téléchargeables et imprimables, chacun portant sur un genre de texte en usage dans les cours de la formation spécifique : définition du genre, exemples, stratégies d'écriture, grille de révision, activités.

DÉJÀ PARUS

■ L'argumentaire de projet

Design de présentation | Design d'intérieur | Design industriel |
Design de mode | Graphisme | Métiers d'arts | Animation | Multimédia

■ Le rapport d'intervention

Techniques policières | Éducation à l'enfance | Éducation
spécialisée | Soins préhospitaliers d'urgence | Soins infirmiers

À PARAÎTRE

■ Le compte rendu critique

■ La correspondance professionnelle

■ Le curriculum vitæ

■ Le document d'informations techniques

■ Le rapport de laboratoire

■ Le rapport de recherche

■ Le rapport de stage

■ Le résumé

6220, rue Sherbrooke Est, bureau 411, Montréal (Québec) H1N 1C1 | Téléphone : 514 873-2200 | info@ccdmd.qc.ca