

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS LA CLASSE ORDINAIRE QUI ACCUEILLE DES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE : LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT DE LEURS HABILITÉS

Jean-Robert Poulin et Diane Gauthier¹

INTRODUCTION

Murray (1994) définit l'apprentissage coopératif comme un ensemble de pratiques éducatives grâce auxquelles un enseignant amène ses élèves à réaliser un projet commun, à l'intérieur de petits groupes où différents rôles sont répartis. Ce type d'apprentissage basé sur l'interaction sociale et la coopération entre pairs est considéré par plusieurs auteurs (Maloney, 1995; Rieck & Dugger Wadsworth, 1999; Stainback, Stainback & Jackson, 1992; Udvari-Solner, 1998; Wade & Zone, 2000; Wang, 1992) comme un outil efficace pour favoriser l'intégration et la participation des élèves qui ont des besoins particuliers en classe ordinaire. Jusqu'à maintenant, les recherches qui ont porté sur l'apprentissage coopératif dans un contexte d'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire se sont surtout intéressées à la question des apprentissages scolaires (Farlow, 1994; Hunt, Staub, Alwell & Goetz, 1994; Pomplun, 1996; Stevens & Slavin, 1995; Tateyama-Sniezek, 1990) et à celle de la coopération et des interactions sociales (Farlow, 1994; Pomplun, 1996) chez les élèves.

Le rôle de l'enseignant dans un contexte d'apprentissage coopératif s'avère relativement complexe et va bien au-delà de la simple transmission de con-

naissances (Villa & Thousand, 1996). En effet, selon Johnson et Johnson (1987), l'enseignant doit : préciser clairement les objectifs poursuivis dans le cadre de l'activité d'apprentissage; former des équipes hétérogènes; expliquer de façon précise aux élèves la nature des démarches d'apprentissage qu'ils ont à effectuer et préciser ses attentes en ce qui a trait à l'interdépendance positive; contrôler l'efficacité des interactions entre pairs; aider à la réalisation de la tâche et enfin; évaluer les apprentissages réalisés par chacun des partenaires de l'interaction ainsi que par l'ensemble de l'équipe.

L'apprentissage de ce rôle peut s'avérer particulièrement exigeant si l'enseignant est appelé à concevoir et à appliquer des activités d'apprentissage coopératif dans un contexte d'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire. Or les chercheurs se sont très peu préoccupés de cette question.

MÉTHODOLOGIE

Une recherche-action, réalisée dans la région du Saguenay, a permis de recueillir certaines données sur cette question. Elle s'intéresse tout particulièrement aux perceptions d'un groupe d'enseignants concernant le développement de leurs habiletés en lien avec la conception et l'application d'activités d'apprentissage coopératif destinées à favoriser l'activité conjointe d'élèves ordinaires et d'élèves ayant une déficience intellectuelle et ce, alors que la

1. Cet article a été écrit en collaboration avec Hélène Blackburn, Pauline Blackburn, Alain Bouchard, Marie-Josée Castonguay, Pierre Couture, Guy Jean et Chantale Potvin.

majorité de ces enseignants en étaient à leurs premières expériences en la matière.

Quatre enseignants du primaire; trois de classe ordinaire et un de classe spéciale; ainsi que deux éducateurs spécialisés ont participé à cette recherche. Les enseignants provenaient de quatre écoles différentes. L'enseignant de classe spéciale intervenait auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle. Deux enseignants de classe ordinaire intervenaient en première année alors que l'autre enseignant de classe ordinaire était responsable d'une quatrième année. Six élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère, deux élèves ayant une déficience intellectuelle légère et 106 élèves ordinaires ont aussi participé à cette recherche-action. Les élèves ayant une déficience intellectuelle étaient âgés de 8,25 à 12,92 ans.

Les enseignants et les éducateurs spécialisés ont d'abord reçu une formation sur les fondements de l'apprentissage coopératif, sur différentes méthodes d'apprentissage coopératif (Johnson, Johnson & Johnson-Holubec, 1993; Nevin, 1993; Slavin, 1986) ainsi que sur la méthodologie de l'«Ingénierie didactique» (Artigue, 1988). À une exception près, ces enseignants possédaient peu de connaissances et d'expérience en matière d'apprentissage coopératif. Suite à cette formation les enseignants ont élaboré, avec la collaboration des éducateurs spécialisés, des ateliers d'apprentissage coopératif qui portaient sur des notions mathématiques. Les enseignants de première année ont bâti un atelier sur la notion de mesure, l'enseignant de quatrième année a, pour sa part, préparé un atelier sur la notion de translation ainsi que sur la valeur de position des chiffres dans le nombre. L'enseignant de classe spéciale a quant à lui construit un atelier sur la valeur de position des chiffres dans le nombre. Ces ateliers ont été préparés à l'aide de la méthode de l'«Ingénierie didactique» qui sert d'instrument de validation des interactions d'ordre didactique et des outils menant à l'acquisition des connaissances mathématiques. Ils ont eu lieu en classe ordinaire à la fin du mois de mai. Au cours des activités d'apprentissage coopératif, les équipes de travail étaient formées de trois ou quatre élèves. Les ateliers se sont déroulés sur une période de quatre jours consécutifs et ce, au rythme d'une

séance de travail d'environ une heure par jour. Deux des séances de travail ont fait l'objet d'un enregistrement vidéo. L'enseignant de classe spéciale a réalisé son atelier dans une classe ordinaire de troisième année de son école. Au cours de l'année il était intervenu occasionnellement dans cette classe. Ses élèves de classe spéciale ont participé à son atelier.

Quelques jours après la réalisation des activités d'apprentissage, chaque enseignant fut invité à faire un retour sur sa démarche de conception et d'application de l'atelier. D'abord il visionnait, en tout ou en partie, les enregistrements vidéo réalisés dans sa classe puis il répondait à une série de questions. Ces questions visaient à recueillir son opinion sur :

- son respect des principes de l'apprentissage coopératif dans le cadre de l'atelier;
- la pertinence et l'efficacité des rôles qu'il a attribués aux différents membres de l'équipe d'apprentissage coopératif;
- sa capacité à respecter les différences de niveau en ce qui a trait au développement notionnel des élèves lors de la conception de l'atelier;
- la capacité des activités proposées à favoriser l'interaction et l'entraide entre les coéquipiers;
- l'efficacité de ses interventions visant à favoriser l'interaction et l'entraide entre les élèves ordinaires et les élèves ayant une déficience intellectuelle;
- l'adaptation du matériel didactique en fonction des caractéristiques des élèves ayant une déficience intellectuelle;
- le respect du scénario d'apprentissage établi au moment de la conception de l'atelier;
- les différentes techniques d'enseignement utilisées pendant les activités d'apprentissage coopératif;
- les caractéristiques de son comportement pendant les activités;

- les modifications qui devraient être apportées à l'atelier ainsi qu'à son propre comportement si cet atelier devait être réalisé à nouveau.

Les réponses des enseignants furent enregistrées. Elles ont été transcrites pour ensuite donner lieu à une analyse de contenu.

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Un certain nombre de constats peuvent être dégagés de l'analyse des réponses des enseignants (voir tableau 1). D'abord il ressort de cette analyse que les enseignants observent plusieurs points positifs concernant leur démarche de conception et d'application d'activités d'apprentissage coopératif. Ils affirment avoir été en mesure de respecter les scénarios d'apprentissage établis. Ils estiment qu'ils ont été capables de développer des activités qui respectaient les différences interindividuelles sur le plan intellectuel lors de la conception des activités d'apprentissage. La majorité d'entre eux considère que le matériel pédagogique était bien adapté et que les techniques d'enseignement étaient variées et centrées sur l'animation et la médiation. Les enseignants jugent que les rôles attribués aux différents membres de l'équipe étaient appropriés. Enfin, ils disent s'être beaucoup déplacés dans la classe, allant d'une équipe à l'autre, soit pour favoriser l'entraide, soit pour clarifier les consignes ou encore pour soutenir leurs élèves dans la réalisation de leurs tâches.

Par contre, les enseignants considèrent qu'ils ont eu de la difficulté à respecter les principes de l'apprentissage coopératif tout au long de l'atelier d'apprentissage coopératif. C'est surtout au début de l'atelier qu'ils ont été capables de le faire. Ils estiment avoir éprouvé des difficultés en ce qui concerne la conception et l'utilisation de stratégies d'intervention (consignes, questionnement, objectivation en cours d'activité) capables de favoriser et de maintenir efficacement l'interdépendance positive des coéquipiers dans la réalisation de la tâche, de favoriser les échanges de points de vue, en lien avec la tâche à accomplir, entre les élèves ordinaires et les

élèves ayant une déficience intellectuelle et enfin, d'assurer le respect des responsabilités individuelles à l'intérieur de l'équipe.

En somme, deux aspects du rôle de l'enseignant en contexte d'apprentissage coopératif semblent avoir été particulièrement difficiles à exercer. Il s'agit de la formulation par écrit des consignes que les coéquipiers devaient suivre au cours de l'atelier ainsi que de la conception et de l'application de stratégies destinées à assurer l'interdépendance positive et un contrôle efficace des interactions entre pairs.

Une formulation claire et concise des consignes peut constituer un défi de taille pour des enseignants qui en sont à leurs premières expériences en matière d'apprentissage coopératif. En effet, ici il ne s'agit plus pour un enseignant d'avoir à formuler une série de consignes pour permettre à un élève de réaliser une tâche individuelle mais bien, de fournir à un groupe d'élèves les informations nécessaires pour que chacun des coéquipiers puisse assumer un rôle lors de la réalisation d'une tâche commune et ce, dans un contexte d'apprentissage basé sur l'interdépendance et la coordination des points de vue. Il n'est guère étonnant que des enseignants, peu expérimentés pour la plupart, aient eu tendance à fournir de nombreuses consignes et indications à des élèves, eux aussi peu expérimentés, et ce d'autant plus qu'ils devaient aussi s'assurer que l'élève ayant une déficience intellectuelle soit en mesure de bien comprendre et de suivre correctement les consignes.

La conception et l'application de stratégies destinées à assurer l'interdépendance positive et le contrôle efficace des interactions entre pairs constituent sans doute les aspects du rôle de l'enseignant les plus difficiles à maîtriser. En effet, l'enseignant doit faire en sorte que les différences interindividuelles deviennent source de développement et d'apprentissage pour chacun des coéquipiers, que celui présente ou non une déficience intellectuelle. L'hétérogénéité doit être mise à profit et, dans une telle perspective, les élèves doivent effectuer graduellement une série d'apprentissage qui leur permettront de résoudre difficultés et conflits cognitifs sur un mode sociocognitif et non strictement relationnel. Pour ce faire, l'enseignant

Tableau 1

Synthèse des réponses des enseignants au questionnaire sur leur démarche d'élaboration et d'application de l'atelier d'apprentissage coopératif

1. Respect des principes de l'apprentissage coopératif dans le cadre de l'atelier d'apprentissage ?
Deux enseignants affirment que ce n'est qu'au début de l'activité qu'ils ont respecté les principes de l'apprentissage coopératif. Un enseignant considère les avoir respectés tout au long de l'activité. Enfin, un enseignant estime qu'il ne les a pas respectés.
2. Pertinence et efficacité des rôles attribués aux différents membres de l'équipe d'apprentissage coopératif ?
Les quatre enseignants considèrent que l'attribution des rôles qu'ils ont effectuée était pertinente. Cependant ils notent qu'en cours d'activité, les élèves ont eu tendance à oublier leur rôle ou encore à s'approprier celui d'un autre élève.
3. Capacité à respecter les différences de niveau en ce qui a trait au développement notionnel des élèves lors de la conception de l'atelier d'apprentissage ?
Les quatre enseignants considèrent qu'ils ont été en mesure de développer des activités d'apprentissage qui respectaient les différences de développement notionnel entre les coéquipiers.
4. Capacité des activités à favoriser l'interaction et l'entraide entre les élèves ?
Les enseignants constatent qu'il y a eu beaucoup d'échanges entre les élèves mais que souvent ces échanges ont donné lieu à l'émergence de conflits de nature relationnelle.
5.1 Efficacité des interventions de l'enseignant visant à favoriser l'interaction et l'entraide entre les élèves
Un enseignant considère que ses interventions ont surtout été efficaces au début de l'atelier. Deux autres jugent que leurs interventions n'ont pas été efficaces. Enfin, un enseignant affirme que ses interventions ont été efficaces sauf auprès de l'équipe dont un des partenaires présentait une déficience intellectuelle. Le questionnement et l'objectivation en cours d'atelier figurent parmi les principales difficultés évoquées.
5.2 Interactions entre les élèves ordinaires et les élèves ayant une déficience intellectuelle ?
Trois enseignants affirment qu'il y a eu très peu d'interactions et qu'elles ont eu lieu principalement au début de l'atelier. Un des enseignants considère qu'il y a eu beaucoup d'interactions mais qu'en général elles étaient peu centrées sur la tâche.

Tableau 1 (suite)

Synthèse des réponses des enseignants au questionnaire sur leur démarche d'élaboration et d'application de l'atelier d'apprentissage coopératif

6. Adaptation du matériel didactique en fonction des caractéristiques des élèves ayant une déficience intellectuelle ?
Trois enseignants disent que le matériel didactique était bien adapté. Cependant deux d'entre eux estiment qu'il y avait beaucoup trop de texte sur la feuille de présentation des consignes. Un enseignant considère que le matériel était plus ou moins bien adapté.
7. Respect du scénario d'apprentissage établi au moment de la conception de l'activité ?
Les quatre enseignants pensent avoir respecté le scénario d'apprentissage établi.
8. Différentes techniques d'enseignement utilisées pendant les activités ?
Trois des enseignants considèrent avoir fait appel principalement à des techniques variées, centrées sur l'animation et la médiation. Un enseignant constate avoir fait largement appel à l'exposé, c'est-à-dire à la transmission de connaissances.
9. Caractéristiques de son comportement pendant l'atelier d'apprentissage coopératif ?
Les quatre enseignants disent avoir beaucoup circulé dans la classe, passant d'une équipe à l'autre. Un enseignant dit avoir surtout cherché à favoriser l'entraide. Deux enseignants affirment s'être surtout préoccupés de clarifier les consignes. Enfin, un enseignant dit avoir beaucoup soutenu les élèves dans l'accomplissement des tâches.
10. Modifications qui devraient être apportées à l'atelier d'apprentissage coopératif ainsi qu'à son comportement si cet atelier était réalisé à nouveau ?
Un enseignant dit qu'il réaliserait l'atelier plus tôt au cours de l'année scolaire. Un enseignant affirme qu'il rédigerait les consignes plus clairement. Un autre enseignant dit qu'il ferait varier le nombre d'élèves dans les équipes car si certaines d'entre elles peuvent facilement fonctionner lorsqu'elles sont constituées de quatre coéquipiers, d'autres ne doivent pas dépasser trois coéquipiers pour être en mesure de fonctionner. Enfin un enseignant affirme qu'il ne changerait rien.

doit lui aussi développer ses habiletés afin de concevoir des activités adaptées aux exigences de l'interdépendance et surtout de favoriser, par le questionnement et l'objectivation, la centration sur

la tâche et la recherche de solutions en équipe. Or de tels apprentissages peuvent se révéler particulièrement exigeants pour l'enseignant lorsqu'il s'agit d'en arriver à faire coopérer des élèves ordinaires et

des élèves ayant une déficience intellectuelle compte tenu des différences entre ces élèves en ce qui a trait à leur développement intellectuel, à leur fonctionnement cognitif ainsi qu'à leurs caractéristiques en matière d'interactions sociales lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage coopératif (Poulin *et al.*, 2002).

CONCLUSION

Cette recherche constitue un premier pas en ce qui a

trait à l'étude du développement des habiletés des enseignants en matière d'apprentissage coopératif dans le contexte de la classe ordinaire du primaire qui accueille des élèves ayant une déficience intellectuelle. Or il s'avère essentiel de poursuivre sur cette voie car la connaissance de celui-ci est nécessaire d'une part pour la préparation des enseignants à l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle et d'autre part pour l'élaboration d'un modèle adapté d'apprentissage coopératif.

RÉFÉRENCES

- ARTIGUE, M. (1988) Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 282-308.
- (1994) Cooperative Learning to Facilitate the Inclusion of Students with Moderate to Severe Mental Retardation in Secondary Subject-Area Classes. Paper presented at the Annual Meeting on mental Retardation, Boston.
- M. & GOETZ, L. (1994) Achievement by All Students within the Context of Cooperative Learning Groups. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 19 (4), 290-301.
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R. (1987, 2^e édition) *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. & JOHNSON-HOLUBEC, E.J. (1993, 6^e édition) *Cooperation in the Classroom*. Edina: Interaction Book Co.
- J. (1995) *A call for placement Options*. Educational Leadership. Dec. 1994/Jan. 1995, 25-26.
- MURRAY, F. (1994) Why Understanding the Theoretical Basis of Cooperative Learning Enhances Teaching Success. In : J.S. Thousand, R.A. Villa & A.I. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning* (pp. 3-11). Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.
- NEVIN, A. (1993) Curricular and Instructional Adaptations for Including Students with Disabilities in Cooperative Groups. In : J.W. Putnam (éd.), *Cooperative Learning Strategies for Inclusion* (pp. 40-56). Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.
- POMPLUN, M. (1997) When students with disabilities participate in cooperative groups. *Exceptional Children*, 64 (1), 49-58.
- POULIN, J.R., GAUTHIER, D., BLACKBURN, H., BLACKBURN, P., BOUCHARD, A., COUTURE, P. & POTVIN, C. (2002) L'interaction entre pairs dans le cadre d'ateliers d'apprentissage coopératif des mathématiques réalisés dans des classes du primaire. In : *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 13, Numéro spécial mai 2002, 20-26.
- RIECK, W.A. & DUGGER WADSWORTH, D.E. (1999) Foreign Exchange: An Inclusion Strategy. *Intervention in School and Clinic*, 35 (1), 22-28.
- SLAVIN, R. E. (1986, 3^e édition) *Using Student Team Learning*. Baltimore : The John Hopkins Team Learning Project.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. & JACKSON, H.J. (1992) Toward Inclusive Classrooms. In : S. Stainback et W. Stainback (Eds), *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for all students*. (p.p. 3-17). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.
- STEVENS, R.J. & SLAVIN, R.E. (1995) Effects of a Cooperative Learning Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Nonhandicapped Students. *Elementary School Journal*, 95 (3), 241-262.
- TATEYAMA-SNIEZEK. K.M. (1990) Cooperative Learning : Does it Improve the Academic Achievement of Students with Handicaps? *Exceptional Children*, 56 (5), 426-437.
- UDVARI-SOLNER, A. (1998) Un modèle de prise de décision quant à l'adaptation du cursus aux groupes coopératifs. In : Thousand, J. S., Villa, R. A. et Nevin, *La créativité et l'apprentissage coopératif*. (pp. 167-208). Montréal: Les Éditions Logiques.
- VILLA, R.A. & THOUSAND, J.S. (1996) Student Collaboration. In : S. Stainback et W. Stainback (Eds), *Inclusion: A guide for Educators* (p.171-191). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- WADE, S.E. & ZONE, J. (2000) Creating Inclusive Classrooms : An Overview. In : S.E. Wade & J. Zone (Eds), *Inclusive Education* (pp. 3-28). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, NJ.
- WANG, M.C. (1992) *Adaptive Education Strategies*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.