

## RÉSUMÉ

NIVEAUX D'ACCEPTATION ET DE PARTICIPATION AUX  
ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF CHEZ UN  
GROUPE D'ÉLÈVES DE 9<sup>E</sup> ANNÉE FONDAMENTALE  
DU COLLÈGE DE COTE-PLAGE ET DE L'ENSEMBLE  
SCOLAIRE PÈRE BASILE MOREAU

par

Marie Gertrude Plaisimond

Conseiller principal: Gabriel Dolores Camacho Bojórquez

## RESUME DE THESE DE MAITRISE

Université de Montemorelos

Faculté d'Éducation

**Titre:** NIVEAUX D'ACCEPTATION ET DE PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF CHEZ UN GROUPE D'ÉLÈVES DE LA NEUVIÈME ANNÉE FONDAMENTALE DU COLLÈGE DE COTE-PLAGE ET DE L'ENSEMBLE SCOLAIRE PÈRE BASILE MOREAU

**Chercheur:** Marie Gertrude Plaisimond

**Conseiller principal:** Gabriel Dolores Camacho Bojórquez, Docteur en Education

**Date d'achèvement:** Octobre 2017

### Problème

Les défis auxquels les professeurs sont confrontés de nos jours sont devenus très complexes et comportent des dimensions variées qui s'enchevêtrent inextricablement. Parmi ces défis, l'on peut citer: comment entretenir la motivation des élèves? Comment tenir les élèves actifs et aux commandes de leur propre démarche d'apprentissage? Comment faire face à l'hétérogénéité de plus en plus grande des groupes d'élèves? Comment favoriser un apprentissage en profondeur et comment faire étudier les élèves dans un cadre qui les prépare à leur futur contexte de travail? Donc, tous ces facteurs peuvent affecter positivement ou négativement les aspects suivants qui sont: le niveau d'acceptation et le niveau de participation des élèves dans l'apprentissage.

## Méthodologie

C'est une recherche à la fois quantitative, corrélationnelle descriptive, transversale et ex post facto, réalisée avec la participation de 250 élèves de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau et du Collège de Côte Plage.

Pour la collecte de données, on a utilisé une échelle pour mesurer le niveau d'acceptation et le niveau de participation. Pour le test statistique, c'est le coefficient de relation  $r$  de Pearson qui est pris en compte.

## Résultats

Cette recherche révèle que les filles sont majoritaires. 56.8% sont des filles et 43.2% des garçons. Avec le test de corrélation de Pearson, la corrélation entre les deux variables: niveau d'acceptation et niveau de participation est très significative. Pour vérifier une éventuelle relation entre les variables indépendantes de l'étude du niveau d'acceptation et du niveau de participation et les données démographiques (âge et sexe) des élèves participant à l'étude, le test de corrélation de Pearson a été encore réalisé et a été démontré qu'il n'y ait pas de relation avec le sexe et l'âge de la population. Suite aux résultats obtenus, l'hypothèse nulle est rejetée.

## Conclusion

Il a été démontré dans cette étude réalisée au Collège de Côte Plage et à l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau qu'il existe une relation entre la variable indépendante (niveau d'acceptation) et la variable dépendante (niveau de participation). Cependant, avec l'âge et le sexe il n'existe pas une corrélation significative.

Université de Montemorelos

Faculté d'Education

NIVEAUX D'ACCEPTATION ET DE PARTICIPATION AUX  
ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF CHEZ UN  
GROUPE D'ÉLÈVES DE 9<sup>E</sup> ANNÉE FONDAMENTALE  
DU COLLÈGE DE COTE-PLAGE ET DE L'ENSEMBLE  
SCOLAIRE PÈRE BASILE MOREAU

Thèse  
présentée en accomplissement partiel  
des exigences pour l'obtention du grade de  
Maitrise en Education

par

Marie Gertrude Plaisimond

Octobre 2017

NIVEAUX D'ACCEPTATION ET DE PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS  
D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF CHEZ UN GROUPE D'ÉLÈVES DE LA  
NEUVIEME ANNÉE FONDAMENTALE DU COLLÈGE DE COTE-PLAGE ET DE  
L'ENSEMBLE SCOLAIRE PÈRE BASILE MOREAU

Tesis  
presentada en cumplimiento parcial  
de los requisitos para el título de  
Maestría en Educación

por  
Marie Gertrude Plaisimond

APROBADA POR LA COMISIÓN:

Asesor principal: Dr. Gabriel Dolores  
Camacho Bojórquez

Mtro. José Dorismar,  
Examinador externo

Miembro: Dr. Víctor Korniejczuk

Dra. Raquel B. de Korniejczuk,  
Directora de Estudios Graduados

Miembro: Mtro. Charles Fresnel

10 - octubre - 2017  
Fecha de aprobación

## DEDICACE

Ce mémoire est dédié à mes deux filles Docteur Charles Lorensa et Ingénieur Charles Franchéna et à tous les enseignants qui font du bon travail dans le système éducatif haïtien.

## TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX .....	vi
REMERCIEMENTS.....	vii
Chapitre	
I. NATURE ET DIMENSION DU PROBLEME .....	1
Introduction .....	1
Définition du problème.....	2
Formulation de l'hypothèse.....	3
Antécédents .....	4
Importance et justification de la recherche.....	5
Objectif de la recherche.....	6
But de la recherche .....	6
Délimitations de la recherche .....	6
Limitations de la recherche.....	7
Marque philosophique .....	7
Définition des termes.....	8
Organisation de la recherche .....	9
II. REVISION DE LA LITTÉRATURE .....	10
Introduction .....	10
Apprentissage cooperatif: origines et définition.....	10
L'apprentissage coopératif: ses caractéristiques.....	11
Les composantes de l'apprentissage coopératif.....	13
Les valeurs de la coopération .....	15
Les principales méthodes de l'apprentissage coopératif; fondements et caractéristiques .....	16
Les effets positifs de l'apprentissage coopératif sur les apprenants .....	19
Les antécédents théoriques de l'apprentissage coopératif.....	20
Les avantages de l'apprentissage coopératif .....	22
L'apprentissage coopératif et le rôle de l'enseignant .....	25
Acceptation par les pairs et apprentissage coopératif.....	27
Participation et apprentissage coopératif.....	29
III. CADRE METHODOLOGIQUE .....	31
Introduction .....	31

Type de recherche.....	31
Population.....	32
Variables.....	32
Instrument.....	33
Validité et fiabilité de l'instrument.....	34
Opérationnalisation de l'hypothèse et des variables.....	35
Collecte des données.....	35
Analyse des données.....	36
Les conditions éthiques de la recherche.....	37
IV. ANALYSE DES DONNEES.....	38
Introduction.....	38
Caractéristiques sociodémographiques.....	38
Fiabilité de l'instrument.....	39
Analyse descriptive.....	40
Variable niveau d'acceptation.....	40
Variable du niveau de participation.....	40
Test de l'hypothèse.....	40
Résultats supplémentaires.....	42
Résumé.....	43
V. RÉSUMÉ, DISCUSSION, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS.....	44
Résumé.....	44
Discussion des résultats.....	45
Conclusions.....	48
Recommandations.....	49
Appendice	
A. INSTRUMENT.....	51
B. CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES.....	54
C. FIABILITE DE L'INSTRUMENT.....	56
D. ANALYSE DESCRIPTIVE.....	59
E. PREUVE DE L'HYPOTHESE.....	62
F. RESULTATS SUPLEMENTAIRES.....	64
REFERENCES.....	66

## LISTE DES TABLEAUX

1. Définition des variables .....	33
2. Items de l'échelle de l'acceptation et de participation.....	35
3. Opérationnalisation de l'hypothèse et des variables.....	36
4. Distribution de la population selon l'âge et le sexe .....	39
5. Fiabilité des variables de l'étude .....	39
6. Statistique descriptive de la variable niveau d'acceptation .....	41
7. Statistique descriptive de la variable niveau de participation.....	42

## REMERCIEMENTS

J'adresse un grand merci à mon Dieu de l'intelligence et de la connaissance pour m'avoir donnée la volonté, la santé et le courage de réaliser ce travail.

À tous ceux qui m'ont offert leurs temps et leurs compétences, particulièrement à:

Docteur Victor Korniejczuk, pour sa patience et les corrections pertinentes. Docteur Gabriel Dolores Camacho Bojorquez, mon conseiller principal, pour son attention prêtée à mon travail et pour son aide. Docteur Dorismar Jose, pour sa tenacité et son leadership dans l'accomplissement de son rôle. L'Université Adventiste d'Haiti et l'Université Montemorelos, pour leur contribution à ma formation. Les membres du jury. Maître Thélusma Emmanuel et Gilbert Obed, pour leur support technique. Mes deux filles docteur Charles Lorensa et l'ingénieur Charles Franchéna qui m'ont toujours encouragée dans mes études.

À tous ceux qui de près ou de loin m'ont encouragée et soutenue par leurs prières, je tiens à signifier ma sincère gratitude.

## CHAPITRE I

### NATURE ET DIMENSION DU PROBLEME

#### **Introduction**

Depuis quelques années, que ce soit en milieu de travail ou en milieu scolaire, on assiste à une effervescence vis-à-vis de la coopération. Dans le monde du travail, la modernisation des entreprises amène les hauts dirigeants à abandonner les anciennes techniques de travail au profit de nouvelles techniques comme la coopération. Les méthodes de travail en groupe constituent pour l'industrie de nouveaux moyens d'accroître la productivité et d'augmenter la satisfaction des travailleurs et travailleuses tout en développant leur sentiment d'appartenance (Marcel, 2015).

Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens de transmission, de partage de connaissances pour le milieu scolaire.

La coopération, en particulier à l'école, est fortement en vogue ces dernières années. Elle a fait l'objet de multiples recherches en Amérique du Nord et en Europe. Considérée comme la stratégie d'enseignement la plus importante pour favoriser l'inclusion, l'apprentissage coopératif est devenu aujourd'hui, avec une bonne préparation et de la

patience, un des outils les plus efficaces pour transformer la vie des élèves ayant des besoins spéciaux.

C'est une méthode pédagogique issue du monde anglo-saxon basée sur la coopération. Le principe de la coopération entre les élèves au service de leur instruction et de leur éducation, bien que pouvant apparaître comme moderne et issu des plus récents travaux des sciences de l'éducation, émerge dans l'univers scolaire plus rapidement qu'on ne le suppose généralement.

Ainsi, d'après George (1996, cité dans Bruillard, 2004) les prémisses d'une structure pédagogique à composante coopérative peuvent être déjà observées chez Comenius (1592-1670). Celui-ci pose les premiers jalons de l'enseignement mutuel dans la perspective d'aider les nouveaux venus surtout parmi ceux qui sont en retard sur les autres, toutes les fois que cela est nécessaire, car entre égaux on n'est moins timide et l'on n'a pas honte à expliquer des choses et à poser des questions.

### **Définition du problème**

De nos jours, l'école se trouve confrontée à de sérieux problèmes liés à la diversité culturelle des élèves, à la violence grandissante au sein de l'institution ainsi qu'aux difficultés d'apprentissage. Certains élèves réalisent donc de moins bonnes performances que les autres ce qui contribue à renforcer les préjugés. L'atmosphère compétitive permanente amène les élèves à se considérer comme des ennemis. Dans une classe mixte, cette compétition conduit à renforcer encore davantage les préjugés existants. Les difficultés que rencontrent les élèves de groupes minoritaires sont donc exacerbées par ce contexte de compétition. Il est généralement reconnu que les élèves d'aujourd'hui manquent de tolérance entre eux, qu'ils parlent beaucoup mais écoutent peu. De plus, le quotidien des élèves est marqué par de violences mineures

(injures, menaces et coups). Toutefois, les problèmes rencontrés au quotidien, en particulier ceux qui font référence au déficit d'habiletés sociales, sont une source de frustration, d'impuissance et d'épuisement professionnel pour de nombreux enseignants. Les défis auxquels les professeurs sont confrontés de nos jours sont devenus très complexes et comportent des dimensions variées qui s'enchevêtrent inextricablement. Parmi ces défis, l'on peut citer: comment entretenir la motivation des élèves? Comment tenir les élèves actifs et aux commandes de leur propre démarche d'apprentissage? Comment faire face à l'hétérogénéité de plus en plus grande des groupes d'élèves? Comment favoriser un apprentissage en profondeur et comment faire étudier les élèves dans un cadre qui les prépare à leur futur contexte de travail? Donc, tous ces facteurs peuvent affecter positivement ou négativement les aspects suivants qui sont: le niveau d'acceptation et le niveau de participation des élèves dans l'apprentissage. Il y a de nombreuses façons de relever ces défis, mais l'une d'entre elles mérite une attention toute particulière du fait qu'elle vise tous ces objectifs à la fois et davantage: il s'agit de la formule pédagogique qui fait appel à la formation de sous-groupes d'élèves; qui favorise l'intégration et la participation sociale des élèves et leur réussite en misant sur la qualité des relations interpersonnelles lors des activités d'apprentissage coopératif.

C'est en ce sens que cette question a été formulée: Quelle relation existe-t-il entre les niveaux d'acceptation et de participation aux activités d'apprentissage coopératif chez un groupe d'élèves de la neuvième année fondamentale du Collège de Côte Plage et de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau durant l'année académique 2015-2016?

### **Formulation de l'hypothèse**

Suite à la question précédente, voici l'hypothèse qui a été formulée:

H: Il existe une relation significative entre les niveaux d'acceptation et de participation aux activités d'apprentissage coopératif chez un groupe d'élèves de la neuvième année fondamentale du Collège de Côte Plage et de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau durant l'année académique 2015-216.

### **Antécédents**

L'apprentissage coopératif semble occuper une place de plus en plus importante dans le contexte scolaire. Deux nombreux articles sur l'apprentissage coopératif et sur ses effets ont été publiés dans des revues scientifiques et professionnelles, ce qui n'est certainement pas étranger à l'intérêt croissant que suscite cette méthode.

Depuis des années 70, plus de 900 études ont été effectuées partout dans le monde concernant l'apprentissage coopératif et ses effets sur le rendement scolaire aussi que sur l'acquisition de nombreuses habiletés sociales et cognitives chez les élèves.

Dans plusieurs travaux, l'utilisation de l'apprentissage coopératif est vue comme un moyen efficace pour assurer une participation active des élèves sur les plans cognitif, émotionnel et moral (Lamy, 2002).

L'apprentissage coopératif est considéré comme un moyen d'intervention pédagogique efficace pour favoriser l'intégration et la participation sociale des élèves ayant des besoins particuliers (Baudrit, 2010).

Dans le domaine de l'éducation spéciale, il a été démontré que l'apprentissage coopératif permettait de développer des interactions positives entre les élèves ordinaires et les élèves en grande difficulté scolaire. L'apprentissage coopératif permet d'augmenter l'acceptation des élèves en situation d'handicape physique et intellectuelle (Baudrit, 2010).

Les études de Piercy, Wilton et Townsend (2002) montrent que l'apprentissage coopératif permet d'augmenter l'acceptation des élèves en grande difficulté scolaire à l'école primaire. Dans le domaine du sport, de nombreuses études ont montré que la performance sportive et l'acceptation par les pairs étaient fortement liées. Pour ce qui est de l'intégration à l'école primaire, le facteur primordial de l'acceptation par les pairs identifié dans la littérature en psychologie sociale est la capacité à interagir positivement avec les pairs. Celle-ci apparaît particulièrement prégnante lors de la préadolescence. A ce titre, l'apprentissage coopératif apparaît comme une méthode pertinente à mettre en place à l'école pour favoriser l'acceptation des élèves à besoins éducatifs particuliers (Johnson et Johnson, 1998).

Pour Rivera (2013), ses études ont montré qu'il y a eu une augmentation de la fréquentation des élèves ainsi qu'une diminution du taux de retrait des élèves. Les étudiants étaient également plus motivés à travailler les uns avec les autres dans des devoirs de mathématiques en dehors des séances de classe. Il y avait un fort sentiment de communauté. L'utilisation de pratiques d'apprentissage coopératif a servi de véhicule pour motiver les étudiants à travailler sur leurs cours de mathématiques avec leurs pairs.

### **Importance et justification de la recherche**

L'école est un lieu riche en interactions sociales et se doit d'aujourd'hui de répondre aux besoins et aux attentes de notre société moderne. Elle a l'obligation d'outiller ses apprenants à faire face à un monde d'intercommunication et d'universalisation. Dans ce contexte, les jeunes devront faire preuve d'initiative, d'une capacité à vivre des interrelations constructives et d'un sens aigu de la coopération. Un moyen sûr de répondre à ces besoins est de donner aux jeunes la chance de travailler ensemble, sur leurs capacités et de développer leurs habiletés sociales.

L'apprentissage coopératif permet de maximiser la participation des élèves et d'exploiter davantage l'environnement physique et humain. Il vise notamment à créer chez les élèves une interdépendance et à leur faire acquérir des habiletés de coopération. Il permet aussi une confrontation des points de vue et de stratégies d'apprentissage différentes pour élargir l'esprit et le champ de compétences de l'élève. Avec une structuration appropriée de la part de l'enseignant, les élèves deviennent actifs dans la construction de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Cette recherche constituera un apport solide à montrer l'importance de l'utilisation des activités d'apprentissage coopératif dans le milieu scolaire.

### **Objectif de la recherche**

Cette recherche a pour objectif de déterminer l'existence d'une relation significative entre les niveaux d'acceptation et de participation aux activités d'apprentissage coopératif chez un groupe d'élèves de la neuvième année fondamentale du Collège de Cote Plage et de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau durant l'année académique 2015-2016.

### **But de la recherche**

La présente recherche a pour but d'étudier la relation existant entre le niveau d'acceptation et le niveau de participation aux activités d'apprentissage coopératif d'un groupe d'élèves de la neuvième année fondamentale du Collège de Côte Plage, et de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau durant de l'année académique 2015-2016.

### **Délimitations de la recherche**

Cette recherche pourrait étudier toutes les dimensions de l'apprentissage coopératif, mais elle se propose de déterminer le niveau d'acceptation et le niveau de participation aux

activités d'apprentissage coopératif d'un groupe élèves de la classe de la neuvième année fondamentale du Collège de Côte Plage et de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau. Donc seul les dimensions (niveau d'acceptation et niveau de participation aux activités d'apprentissage coopératif) sont concernées.

### **Limitations de la recherche**

Cette recherche ne s'étendra pas sur toutes les écoles du district ou de la commune. Cela demanderait beaucoup trop de temps et aurait un coût très élevé. Pour toutes ces raisons, elle se limite en visant le Collège de Côte Plage et l'Ensemble scolaire Père Basile Moreau et spécialement les élèves de la classe de la neuvième année fondamentale. De plus, les dimensions autres que celles mentionnées précédemment ne sont pas concernées.

### **Marque philosophique**

La Bible qui est la parole de Dieu qui doit éclaircir le sentier a fait un plaidoyer pour le travail en groupe. On peut remonter dans le nouveau Testament où Jésus-Christ avait envoyé les disciples prêcher la bonne nouvelle, chasser les démons, guérir les malades en étant par groupe de deux (Luc10:1).

Même Moïse avait compris la nécessité du travail coopératif surtout lorsqu'il se sentait impuissant de remplir toutes les tâches pour le Seigneur. En ce sens, il a procédé à la répartition des tâches, oeuvre qui a été approuvée par Dieu. Il était question de choisir des hommes influents et craignant Dieu pour l'aider dans sa mission (Nombres 11: 14-17).

La véritable éducation ne méconnaît pas la valeur des connaissances scientifiques ou littéraires; mais au-dessus du savoir elle met la compétence; au-dessus de la compétence, la bonté; au-dessus des acquisitions intellectuelles, le caractère. A notre époque, on fait souvent

appel à l'égoïsme: l'éducation n'est bien souvent qu'un mot. Une véritable éducation fait contrepoids à l'ambition égoïste, au désir de puissance, au mépris des droits et des besoins de l'humanité, fléaux de notre monde. Dans le plan de Dieu, il y a place pour chaque être humain. Chacun doit cultiver au mieux ses talents, et c'est la fidélité à les développer, qu'ils soient nombreux ou pas, qui honorera l'homme. Il n'y a pas de place dans le plan de Dieu pour la rivalité égoïste.

L'esprit de collaboration devrait animer la classe, en être la règle de vie. Le maître qui obtient l'aide de ses élèves possède là un moyen de discipline précieux. En participant de façon active à la vie de la classe, combien de ces garçons dont l'agitation entraîne le désordre trouveraient la possibilité de dépenser leur trop-plein d'énergie. Que les plus âgés aident les plus jeunes, que les forts aident les plus faibles; que dans la mesure du possible, chacun soit invité à accomplir ce qu'il réussit le mieux. Cela développera en chacun le respect de soi-même et le désir de se rendre utile (White, 2013).

### **Définition des termes**

Les principaux termes utilisés dans le contexte de la recherche se définissent de la manière suivante:

*Acceptation:* Maassen et Verschueren (2005) définissent l'acceptation comme la capacité d'interagir positivement avec les pairs. C'est un signe de l'intégration sociale, elle correspond au degré d'acceptation ou de rejet de la part des pairs dans un groupe.

*Participation:* C'est un échange d'idées, une discussion réalisée par un groupe pour analyser les différents aspects d'un sujet, d'émettre des idées de clarifier les controverses et de résoudre des problèmes (Ferreiro, 2005).

*Apprentissage coopératif:* Lamy (2002) a défini l'apprentissage coopératif comme un

moyen d'intervention pédagogique efficace pour favoriser l'intégration et la participation sociale des élèves ayant des besoins particuliers.

Gaudet (1998) et Urbano Lira (2005) partagent les points de vue des autres auteurs en comparant la coopération en éducation à une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à des petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacun à la tâche.

### **Organisation de la recherche**

Le premier chapitre de cette recherche contient le problème dans sa dimension et sa nature où sont insérés les antécédents relatifs à cette recherche, la question de recherche, l'importance et la justification de cette dernière, l'hypothèse, les objectifs, le but de la recherche, les délimitations et les limitations, la marque philosophique et en dernier lieu la définition des concepts clés de la recherche.

Le deuxième chapitre contient la révision de la littérature.

Le troisième chapitre contient le cadre méthodologique.

Le quatrième chapitre contient l'analyse des données.

Le cinquième chapitre contient le résumé, la discussion, les conclusions et recommandations.

## CHAPITRE II

### REVISION DE LA LITTÉRATURE

#### **Introduction**

Ce chapitre est consacré aux fondements conceptuels de l'étude. Il présente la définition de la coopération tant d'un point de vue psychologique que pédagogique, les théories majeures concernant le lien entre la coopération et le développement des connaissances. Enfin, il traite les définitions de l'apprentissage coopératif, identifie les principales méthodes associées à ce type d'apprentissage coopératif et du rôle de l'enseignant, de la planification des activités de l'apprentissage coopératif.

#### **Apprentissage coopératif: origines et définition**

Les origines et les racines de l'apprentissage coopératif semblent très lointaines. Le principe de coopération entre les élèves apparaît déjà aux temps modernes dans une logique d'enseignement mutuel (tutorat). Le but est d'aider les nouveaux venus, surtout parmi ceux qui sont en retard sur les autres, toutes les fois que cela sera nécessaire. Cette nouvelle pédagogie, qui s'inscrit dans la théorie du socioconstructivisme, semble répondre à un besoin important de changer les orientations éducatives. Les modèles d'apprentissage existant ne semblent plus suffisants. L'éducation traditionnelle, qui donne une place prépondérante à l'enseignant et au savoir, ne tient pas réellement compte de l'enfant. L'enseigné, d'abord forme vide et molle, sera façonné par ce qu'il reçoit du dehors, il sera essentiellement passif (Meirieu, 2010).

Il existe plusieurs définitions de l'apprentissage coopératif.

Pour Dionne (2006), l'apprentissage coopératif c'est apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre. C'est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein des groupes autour d'un objectif commun.

Connac (2016) définit l'apprentissage coopératif comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe ou celles qui interagissent avec lui.

### **L'apprentissage coopératif: ses caractéristiques**

L'appropriation des caractéristiques relatives aux activités d'apprentissage coopératif adaptées au travail collectif constitue une entreprise ambitieuse. A ce effet, certaines caractéristiques associées la mise en oeuvre de l'apprentissage coopératif en classe ont été documentées. En outre, les écrits sur le sujet ont permis d'identifier trois principales qui réunissent les pratiques nécessaires à l'implantation de la coopération en classe: la formation des groupes, la gestion des groupes et l'évaluation du travail réalisé en groupe (Rouiller et Howden, 2010).

La formation des groupes est particulièrement importante dans l'apprentissage coopératif. Ainsi, pour l'enseignant, le premier élément à considérer lors de l'implantation de la coopération est la constitution des équipes de travail. Si les équipes formées par les élèves peuvent leur paraître attrayantes, ce type d'équipe est loin de garantir un environnement propice à l'apprentissage coopératif. En effet, les équipes formées par les élèves risquent d'être homogènes, constituées selon les affinités personnelles plutôt que selon des caractéristiques favorisant le travail, et de procurer davantage de problèmes d'indiscipline.

Pour éviter ces problèmes Slavin (2011) recommande plutôt à l'enseignant de former

lui-même les équipes en s'assurant que les élèves d'une même équipe présentent des caractéristiques complémentaires en ce qui à trait, par exemple, au profit académique, à la personnalité, à l'ethnicité ou au sexe.

Pour Rouiller et Howden (2010) la taille des équipes est un autre élément à considérer dans la formation des équipes. Les tenants de l'approche coopérative recommandent de former des équipes peu nombreuses, allant de deux à quatre ou cinq élèves par équipe. Un petit nombre d'élèves favorise des interactions significatives, tout en facilitant la coordination et la gestion du groupe.

Cette hétérogénéité sera la plus grande possible, et elle sera équivalente d'un groupe à l'autre. Concrètement, chaque équipe de quatre élèves pourrait compter, si une telle diversité existe dans la classe: un élève fort, deux élèves moyens, et un élève faible; deux garçons et deux filles, un ou deux membres de minorités culturelles etc. L'hétérogénéité des équipes n'est pas une règle absolue, mais que, pour notre part, nous prenons le parti de nous référer à un modèle qui suppose cette hétérogénéité en plus de l'interdépendance positive et de la responsabilité individuelle des membres.

Urbano Lira (2005) affirme que de nombreux enseignants pensent que travailler dans un groupe coopératif signifie «ensemble» avec un groupe d'élèves de manière arbitraire ou de leur donner leur liberté de choisir leur partenaire, peu importe si ce «choix» bénéficiera ou, au contraire, peut nuire au groupe. En pratique, cela conduit à des groupes de travail qui sont formés de façon arbitraire et irresponsable, donc pas assez travaillés efficacement dans la plupart des cas.

La gestion du groupe. Considérant que l'organisation de projet, la gestion du temps, la résolution des conflits et l'établissement de relations sociales harmonieuses ne constituent pas

des habiletés innées, une bonne gestion du groupe de travail s'avère essentielle pour que la coopération puisse s'installer. En l'absence d'une bonne gestion, certains groupes risquent de se désorganiser, limitant ainsi les bénéfices de l'apprentissage coopératif. Pour assurer une gestion réussie de l'apprentissage coopératif, l'enseignant peut encourager les élèves à établir, avant le début du travail, des attentes mutuelles claires quand aux comportements et au rôle de chacun (Rouiller et Howden, 2010).

L'évaluation du travail de groupe qui est un autre aspect important de l'apprentissage coopératif est la méthode retenue pour évaluer les membres de l'équipe de travail. A l'heure actuelle, les chercheurs reconnaissent l'importance de considérer à la fois les individus qui sont membres de l'équipe et le groupe dans son unité, lors de l'évaluation du travail réalisé en groupe (Peyrat-Malaterre, 2011).

Ainsi, pour Buchs, Gilles et Butera (2011), deux types d'évaluation sont généralement employées en combinaison pour rétroagir sur le travail coopératif: l'évaluation indépendante et l'évaluation interdépendante. L'évaluation indépendante est effectuée sur une base individuelle et fournit à chacun des coéquipiers une rétroaction sur la qualité de ses propres réalisations accomplies au sein du groupe. Et quand à l'évaluation interdépendante, la rétroaction reflète la qualité du travail réalisé en commun, puisque le travail de l'un influence la rétroaction reçue par tous les membres du groupe.

Cette synthèse de différentes caractéristiques associées à l'apprentissage coopératif en classe montre bien en quoi il se distingue de l'enseignement magistral.

### **Les composantes de l'apprentissage coopératif**

Les composantes de l'apprentissage coopératif constituent le cœur de cette méthode et établissent sa spécificité. Elles définissent le cadre d'organisation du travail et structurent le

contexte et le contenu des activités d'apprentissage. Les composantes sont les suivantes:

1. L'interdépendance positive et la responsabilité individuelle sont au coeur de la coopération et sont essentielles pour renforcer l'investissement et la participation de tous les élèves. Chaque élève ne peut accomplir la tâche sans l'apport des autres membres de l'équipe et la participation de tous les membres de l'équipe. Chaque élève est responsable de ses apprentissages (Abrami et al., 1996; Johnson et Johnson, 2015; Slavin, 2015).

2. Le regroupement des apprenants peut se faire par l'enseignant ou bien par les élèves eux-mêmes. Il y a cinq types de groupes soient informels, reconstitués, combinés, représentatifs et de base (Dionne, 2006).

3. Le développement de l'esprit de classe et de l'équipe s'acquiert par des activités favorisant la confiance et la communication entre les coéquipiers (Arcand, 2003).

4. Le développement des habiletés coopératives, soit l'acquisition d'habiletés interpersonnelles telles la communication, l'écoute, l'aide et l'encouragement. C'est en travaillant ensemble que les élèves puissent apprendre certaines valeurs et habiletés aux coéquipiers. Les habiletés coopératives sont considérées comme un facteur essentiel pour la réussite du travail (Héroux, 2012).

5. La réflexion critique ou objectivation de la dynamique de l'équipe, soit la réflexion de la part des élèves par rapport à la dynamique de leur équipe et de leurs habiletés interpersonnelles ou sociales. Ceci peut se faire par une discussion à partir d'une série de questions par exemple.

6. Le rôle de l'enseignant. Il est observateur et donne le support nécessaire pour aider les équipes d'apprenants. Il doit élaborer des objectifs scolaires et sociaux. Il doit établir un climat propice à l'apprentissage. Le fait de mettre les élèves en interactions permet à

l'enseignant de circuler, d'observer et d'écouter la manière dont les élèves échangent. Il peut repérer les difficultés et les compétences des élèves et intervenir auprès d'eux lors des activités en cours (Buchs, 2016).

### **Les valeurs de la coopération**

En apprentissage coopératif, il ne s'agit pas de proposer des principes, des outils ainsi que des stratégies pour mieux structurer le travail de groupe et les interactions, encore faut-il établir une éducation aux valeurs coopératives. Cette démarche progressive propose alors de débiter en apprenant à coopérer afin d'établir un contexte favorable à la mise en oeuvre d'un travail de groupe constructif (Buchs et al., 2011).

La pédagogie coopérative est associée aux valeurs d'entraide, de partage, de vivre-ensemble, de respect, d'ouverture aux autres, d'engagement, de droit à la différence et de solidarité. C'est en tenant compte des différences de chacun et en les exploitant qu'on parvient à des buts collectifs. Ces valeurs sont fondamentales pour la vie en société et sont travaillées tout au long de la scolarité des élèves. C'est en apprenant à vivre ensemble que ces derniers forment la société de demain car chaque membre doit trouver son rôle et être actif dans la construction de cette société (Lavoie, Drouin et Héroux, 2012).

Dionne (2006) croit qu'il y a huit valeurs essentielles à la coopération. Elle indique que les gens du groupe travaillent avec tout le monde, accueillent la diversité avec enthousiasme, s'intéressent aux différentes idées des autres. Ensuite, ils se font mutuellement confiance et croient que tous essaient d'aider à atteindre le but commun. Egalement, ils participent activement au travail, respectent les rôles et règlent ensemble les conflits. Au passage, ils travaillent en donnant le meilleur d'eux-mêmes, ils sont différents mais égaux et tolérants. Pour finir, le droit à l'erreur: Ils acceptent les erreurs de leurs coéquipiers. Et ils ont des

objectifs communs, ils forment une équipe et unissent leurs forces.

### **Les principales méthodes de l'apprentissage coopératif; fondements et caractéristiques**

Plusieurs méthodes d'apprentissages ont été développées. Elles peuvent être regroupées en fonction des fondements théoriques qui les sous-entendent. Selon Abrami et al. (1996), elles peuvent être regroupées dans quatre catégories différentes. Certaines s'appuient sur des théories behavioristes, certaines font appel à des fondements cognitives, certaines encore s'inscrivent dans les courant humanistes et enfin, d'autres trouvent leur source dans les théories développementales.

Trois méthodes s'appuient sur les théories behavioristes. Il s'agit de la méthode «Apprentissage en équipe» développée par Slavin (1991), de la méthode STAD «Student Teams Achievement Division» élaborée par Slavin (2010) ainsi que la méthode «Découpage» mise au point par Aronson (2004).

La méthode «Apprentissage en équipe» est caractérisée par le fait que les équipes sont hétérogènes et composées de quatre ou cinq élèves. Un contenu bien précis est d'abord enseigné à l'ensemble des groupes pour qu'ils saisissent les notions de base du cours, puis les élèves se réunissent en équipe. L'enseignant distribue deux feuillets de travail et deux corrigés à chaque équipe afin qu'ils en discutent et résolvent des problèmes ensemble. Ensuite les élèves sont invités à passer un test écrit individuel sur le contenu. Enfin, il y a une compilation de la note obtenue individuellement pour établir la note totale de l'équipe. Cette dernière est divisée par le nombre des membres pour attribuer une note définitive à chaque membre.

Dans la méthode STAD «Student Teams Achievement Division», les élèves se repartissent en groupe de quatre. Ils se questionnement mutuellement et travaillent sur les

fiches données par l'enseignant. Ensuite, les élèves passent des épreuves individuelles avant et après les séquences collectives. Chaque élève obtient un certain nombre de points en fonction des progrès effectués. La note finale de l'équipe est le résultat d'addition de tous les points attribués à tous les membres du groupe. Enfin, l'équipe qui obtient le score le plus élevé reçoit une récompense supplémentaire (Slavin, 2010).

Teams-games-tournament: même chose que STAD, mais avec des tournois hebdomadaires et des groupes de trois élèves. Une rotation des élèves est assurée, les équipes qui sont en compétition ont le même niveau. Des effets positifs sont constatés en mathématiques et sciences.

Team assisted individualisation: groupes hétérogènes de quatre élèves, méthode qui combine apprentissage coopératif et enseignement individualisé pour l'enseignement des mathématiques. Les élèves en difficulté sont prises à part pour travailler les points qu'ils ne maîtrisent pas, puis ils ou elles sont renvoyés dans leurs groupes pour contrôler mutuellement leur activité et s'entraider.

Co-operative integrated reading and composition: deux binômes d'élèves de deux groupes différents travaillent en autonomie autour de la lecture et de l'écriture en primaire (lire des histoires aux autres, réaliser des livres d'équipe). Des tests d'équipe sont réalisés quand tout le monde est prêt et une attestation est délivrée à la fin. Les effets sont positifs sur les résultats en lecture en fin de primaire (Slavin, 2010).

Dans la méthode «Découpage» la tâche et les ressources collectives sont divisées de manière à ce que chacun des membres de l'équipe ait une partie de la tâche à réaliser. Cette méthode consiste d'abord à former des équipes de base hétérogènes composées de trois à sept membres où les élèves apprennent à se connaître et développer les habiletés sociales

nécessaires. Puis des équipes d'expert sont formées. Les élèves se réunissent avec les membres des autres groupes de base qui travaillent sur la même question. Ils se discutent de leurs constats et des différentes informations concernant leur objet d'étude. Par la suite, il y a retour vers les équipes de base pour un partage de connaissances afin d'enrichir l'ensemble du travail de l'équipe.

La méthode «Apprendre ensemble» s'appuie sur cinq composantes fondamentales. Il s'agit de l'interdépendance positive, de l'interaction face à face, de la responsabilité individuelle, des habiletés sociales et enfin, de l'analyse du processus de groupe. Les élèves sont repartis en petits groupes hétérogènes composés de deux à six membres. Chacun a un rôle à jouer au sein de l'équipe. Des habiletés sociales leur sont enseignées au début de la formation. Au cours des activités, les élèves sont guidés et encouragés par l'enseignant pour qu'ils soient capables de résoudre les problèmes et d'utiliser efficacement les habiletés sociales acquises. Ensuite les élèves sont invités non seulement à faire leur autoévaluation et l'évaluation de leurs pairs relativement aux habiletés sociales utilisées, mais aussi à évaluer le fonctionnement de leur groupe. De plus, les élèves sont évalués individuellement et collectivement en lien avec les objectifs pédagogiques ou scolaires.

Dans la méthode «Schématiser des notions en coopération», les élèves sont d'abord repartis en deux grands groupes en fonction des capacités et du rendement scolaire, puis des petites équipes hétérogènes sont formées à l'intérieur de chaque groupe. Des connaissances sur la matière et certaines habiletés sont enseignées à l'ensemble des élèves avant l'application de cette méthode. Ensuite, les élèves sont invités à se réunir en groupe afin de poser mutuellement des questions et d'y répondre ainsi que de revoir et résumer le contenu de la leçon enseignée. C'est à partir de ces informations que les élèves ébauchent individuellement

un schéma de notions. Puis, ils se réunissent à nouveau avec leurs partenaires pour comparer leurs schémas, se les expliquer les uns les autres et finalement se mettre d'accord sur un schéma collectif. Enfin, les élèves font une rétroaction tant sur le fonctionnement de l'apprentissage coopératif que sur la schématisation des notions.

La méthode d'apprentissage par groupe est une technique d'apprentissage coopératif qui a des effets positifs dans l'apprentissage: la participation active des élèves peut accroître les compétences cognitives et sociales (Zedda, Bernardelli et Maran, 2017).

Selon Legendre (2005), l'approche coopérative permet aux élèves 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.

Ici, la participation active et spontanée des apprenants est recommandée. Les enseignants doivent aussi préparer leurs élèves à vivre pleinement l'expérience d'apprentissage coopératif et à en tirer des bénéfices en leur enseignant de façon spécifique des habiletés coopératives (Legendre, 2005).

### **Les effets positifs de l'apprentissage coopératif sur les apprenants**

Avec l'émergence des méthodes coopératives développées depuis les années 70, plusieurs chercheurs se sont intéressés à leurs effets sur les apprenants. Sur la base de la littérature recensée, des écrits sur le sujet ont montré que l'apprentissage coopératif augmente la perception de compétence et le sentiment d'autoefficacité des élèves (Topping et al., 2011). De plus, contrairement à l'enseignement magistral, l'apprentissage coopératif mène au développement de buts de maîtrise, une forme de buts scolaires associés à une motivation accrue, qu'augmente l'apprentissage à long terme, les stratégies d'apprentissage efficaces et

l'effort dévolu aux tâches scolaires (Law, 2011).

Un autre effet positif de l'apprentissage coopératif largement documenté concerne l'estime de soi des élèves. Des études plus récentes conduites en Italie révèlent qu'en contexte coopératif, les élèves rapportent généralement une meilleure estime de soi que ceux qui travaillent de façon individuelle. La nature même de l'apprentissage coopératif qui s'effectue en groupe, donne à penser que cette approche favorise le développement des habiletés sociales des élèves et procure des relations harmonieuses entre les pairs. En outre, l'expérience de travail en coopération augmente le support social offert aux pairs (Bertucci, Conte, Johnson et Johnson, 2010).

Des études concluent que la réussite scolaire des élèves, les relations intergroupes, l'intégration des élèves handicapés et l'estime de soi peuvent être améliorés par l'utilisation des méthodes coopératives dans la classe (Plante, 2012).

### **Les antécédents théoriques de l'apprentissage coopératif**

Plusieurs chercheurs et praticiens dans le domaine d'acquisition/apprentissage, se sont intéressés à la notion de coopération. La voie de l'innovation pédagogique est désormais ouverte et se développe de part et d'autre de l'atlantique. En effet, bien qu'il ait de nombreuses interprétations du concept d'apprentissage coopératif, deux grands mouvements s'esquissent: celui provenant de l'Europe francophone avec Piaget et celui développé en Amérique du Nord avec Vygotsky. Pour mieux saisir les ancrages théoriques de cette pédagogie novatrice où le groupe devient un levier pour l'apprentissage, nous vous proposons un bref historique des grandes figures ainsi que des théories de l'apprentissage qui ont influencé ce renouveau pédagogique.

La pédagogie nouvelle sonne alors comme une révolution et donne un nouveau souffle à l'institution scolaire. Elle rompt totalement avec l'école traditionnelle en donnant une place centrale à l'élève. Il n'est pas question d'accumuler un maximum de savoirs mais bien de rendre l'élève acteur de ses apprentissages en pronant un projet éducatif global qui favorise les interactions avec le milieu et les individus. Les précurseurs de ce mouvement préconisent un apprentissage de la vie sociale, car c'est en confrontant les enfants à la réalité du monde que nous sommes à même de former les citoyens de demain. En d'autres termes, il faut former l'enfant à la vie par la vie (Crahay, 2010).

Le mouvement constructiviste nous provient essentiellement de Piaget avec la notion clé du conflit cognitif. Dans cette théorie, l'action de l'élève est essentiel: il doit se montrer actif, les connaissances ne se construisent qu'au travers des interactions du sujet avec les objets et le milieu. Il existe un déséquilibre entre ce que l'enfant croit et ce que les expériences révèlent; c'est ce qui permet de passer des représentations initiales aux représentations finales et c'est par le biais de deux processus d'interaction (individu-milieu). Ce déséquilibre est fondamental pour la réorganisation des connaissances intégrées et la construction de nouvelles structures intellectuelles. La théorie de Piaget a couramment fait l'objet de remarques quant à la conceptualisation du fonctionnement de la pensée. Visiblement centrée sur les facteurs internes, elle ne consacre qu'une place restreinte aux facteurs externes. D'autres auteurs tout comme Piaget postulent que, l'individu apprend en interaction avec son milieu et avec les objets, mais ils s'en démarquent en affirmant que ce dernier n'agit pas seul sur le réel, en coordonnant ses propres actions avec celles d'autrui, il enrichit ses opérations. Le conflit cognitif de Piaget devient alors sociocognitif avec la théorie socioconstructiviste (Crahay, 2010).

Et, sur la base de ce constat un nouveau mouvement a vu le jour avec le contexte de socialisation: le socioconstructivisme qui est théorisé par Vygotsky en prenant compte les interactions, les échanges et le travail coopératif dans le processus d'apprentissage. Ainsi, Vygotsky place l'interaction sociale au plus haut rang dans l'acte d'apprendre et, de fait, dans le développement cognitif. Le développement global de l'enfant ne se fait que par le biais d'une interaction permanente avec le monde des adultes (Raynal et Rieunier, 2014).

Pour Vienneau (2011), le socioconstructivisme est considéré comme un modèle de référence pour l'apprentissage en interaction et qui permet aux enseignants de multiplier les stratégies et de choisir les outils d'enseignement selon le type de problème à traiter dans l'univers classe. Pour les socioconstructivistes, toutes les connaissances et les habiletés se progressent dans un contexte interactionnel. Grâce à ces précurseurs, l'apprentissage est vu comme un processus actif et l'aspect social, enfin reconnu, en fait désormais partie. En effet, les interactions entre les pairs recèlent un potentiel pour le développement cognitif que l'on ne trouve pas dans le travail individuel.

Ainsi, qu'elles soient nouvelles, modernes ou actives, les pédagogies novatrices du début du 20<sup>e</sup> siècle contiennent plus ou moins en germe l'idée de coopération. Leurs promoteurs insistent sur l'intérêt d'instaurer des situations collectives d'apprentissage sur les bénéfices permis par les regroupements d'élèves en termes d'acquisitions scolaires. L'apprentissage coopératif se lit en filigrane dans les propos ou les textes produits par les uns et les autres.

### **Les avantages de l'apprentissage coopératif**

L'apprentissage coopératif présente certains avantages tant pour l'élève que pour l'enseignant. Comme Chamberland, Lavoie et Marquis (2003) le mentionnent, l'apprentissage

coopératif a comme avantage pour l'élève de favoriser sa motivation, de développer son estime de soi, d'améliorer son rendement académique, d'améliorer ses relations interpersonnelles, de l'obliger à être actif et de lui offrir une chance de réussite équitable. Contrairement aux équipes traditionnelles, l'interdépendance entre les élèves est soigneusement préparée. Donc il n'y a plus de place pour la compétition ou l'individualisme. On fait place à un objectif de réussite collective.

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale (2002), l'élève développera des attitudes spécifiques telles l'ouverture d'esprit, l'ouverture sur le monde et à la diversité des cultures. Il développera son jugement critique, sa capacité d'analyse, sa qualité d'expression et encore. Bref, on s'attend à ce qu'il puisse participer activement et de façon régulière au travail d'équipe avec ses pairs.

Arcand (2003), de son côté, mentionne que cette méthode favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui ne sont pas innées. En travaillant ensemble, ils pourront mettre peu à peu en pratique ces habiletés et ainsi les acquérir. Les interactions sociales que l'apprentissage coopératif permet incitent les élèves à verbaliser et à reformer leurs idées, à les confronter, à discuter et à comparer leurs façons d'apprendre. L'apprentissage coopératif permet de maximiser la participation des élèves et d'exploiter davantage l'environnement physique et humain. Il permet aussi une confrontation des points de vue et de stratégies d'apprentissage différentes pour élargir l'esprit et le champ de compétence de l'élève. Avec une structuration appropriée de la part de l'enseignant, les élèves deviennent actifs dans la construction de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Abrami et al. (1996) révèlent notamment que cette méthode permet à l'élève de s'engager activement dans ses apprentissages, elle met les élèves en interdépendance plutôt

qu'en concurrence, permet de définir des objectifs à la fois scolaires et sociaux, développe des habiletés coopératives comme sens de responsabilité, communication, respect des autres, esprit d'équipe, elle favorise les interactions entre les élèves de différents niveaux, permet d'exprimer et défendre, le cas échéant, son opinion et peut augmenter l'estime de soi.

L'enseignant pour sa part, trouvera aussi des avantages à utiliser l'apprentissage coopératif car il lui offrira une très grande variété d'activités ou structures à utiliser en classe, lui permettra de couvrir la matière tout en y intégrant les habiletés sociales au vécu de la classe. Il y aura un meilleur équilibre entre les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire. Il lui permettra également de discipliner son enseignement et lui offrira plus de temps pour observer les élèves dans leurs démarches d'apprentissage grâce à quoi il perdra moins de temps sur le plan disciplinaire.

Ferreiro (2005), pour sa part, mentionne que l'apprentissage coopératif qualifie la participation des élèves au processus d'apprentissage à l'école, ainsi que l'augmentation de leur activité, la communication, la diversification, de faire usage à la fois de la partie gauche et droite du cerveau.

Il pose une direction non frontale, la médiation, le processus d'enseignement à l'école et favorise le développement du potentiel de l'apprenant, et notamment l'autonomie personnelle et sociale.

Il définit un type de relation de coopération entre les élèves, en encourageant leur partenaire cognitif et émotionnel, ce qui est essentiel pour l'apprentissage des attitudes et des valeurs.

Il encourage l'interaction: C'est l'un des grands avantages de l'apprentissage coopératif, aide les élèves à être moins timides dans leurs interventions plus sûres de leur

expression orale, et de recevoir le soutien constant de ses coéquipiers. Villardón (2002, cité dans Trillo Villaseñor, 2008), note que dans les «classes coopératives» les élèves apprennent à compter avec les autres et aussi la sécurité de savoir qu'ils auront plusieurs occasions de tester leur contribution avant d'être invités à les partager avec la classe. Il y a augmentation de la confiance en soi et l'estime de soi.

Il prépare les élèves au monde du travail: Une bonne partie des entreprises les plus performantes sont basées sur l'utilisation d'équipes qui gèrent eux-mêmes, ces équipes sont des groupes d'employés interdépendants qui peuvent s'auto-réglementer et intégrer leurs efforts pour développer une tâche particulière (Ferreiro, 2005).

Pour Ouellet (2010), l'apprentissage coopératif aide aux apprenants à exploiter l'information, à résoudre les problèmes. Il permet aussi d'exercer un jugement critique de mettre en oeuvre sa pensée créatrice, d'avoir un esprit structuré, de développer la compétence sociale et communicative. Autrement dit, il permet aux apprenants de développer la confiance en soi, de favoriser les interactions sociales, communicationnelles et cognitives et de participer à la construction de son propre savoir et savoir faire.

### **L'apprentissage coopératif et le rôle de l'enseignant**

La responsabilité primordiale de l'enseignant est d'aider l'élève à apprendre. Pour les activités d'apprentissage coopératif, l'enseignant doit élaborer des objectifs scolaires et sociaux, établir un climat qui favorise l'interaction entre les élèves en contexte de travail collectif, faire participer activement les élèves à la résolution de problèmes et assumer leur part de travail et enfin, les amener à s'engager activement dans la poursuite d'objectifs communs (Howden, 2002). Selon ces mêmes auteurs, pour s'assurer que l'apprentissage coopératif soit une réussite, l'enseignant doit jouer certains rôles avant, pendant et après la

réalisation de l'activité d'apprentissage. Avant de rencontrer les élèves, l'enseignant doit prendre des décisions relativement à la planification de l'activité et faire en sorte que les composantes telles que le climat de coopération au sein de la classe, la taille des équipes et leur composition, les types d'interdépendance, les moyens de susciter la responsabilité individuelle, les habiletés coopératives et la réflexion critique soient prises en compte. Au début de cette activité, l'enseignant doit fournir les consignes aux équipes. Ces consignes doivent inclure des précisions sur la nature de la tâche à accomplir et sur la façon de l'exécuter ainsi que des informations sur les habiletés coopératives à appliquer. Enfin, lorsque les élèves travaillent ensemble, l'enseignant doit observer leurs activités et intervenir au besoin pour soutenir les élèves dans leur apprentissage. En tant que facilitateur de la coopération, l'enseignant doit apprendre à se tenir à l'écart, à observer et à intervenir que lorsque c'est absolument nécessaire.

Pour sa part, Gaudet (1998) mentionne que l'enseignant doit déterminer le but commun et l'interdépendance positive dans le groupe, clarifier la responsabilité individuelle, préparer le matériel et les ressources nécessaires à tous les participants, vérifier l'hétérogénéité des équipes et la complémentarité de leurs membres et enfin, préciser le contenu et le mode d'évaluation. Il doit aussi amener les élèves à se faire confiance, à se parler, à discuter, à travailler ensemble et à prendre en main leur démarche. De ce fait, l'enseignant doit se tenir à l'écart pour que sa présence ne soit pas importune, ne pas intervenir à la première difficulté des élèves, patienter en observant attentivement les réactions du groupe. Si un problème persiste, l'intervention de l'enseignant est recommandée.

Pour Buchs (2017), le rôle de l'enseignant est central pour assurer la participation de tous les élèves. En effet, si l'enseignant laisse les élèves s'organiser comme ils le souhaitent,

certains élèves vont perdre davantage de place alors que d'autres vont rester en retrait. Il est nécessaire de planifier adéquatement les tâches proposées, de façon à motiver les élèves à coopérer.

Pour Laguerre (2007), les enseignantes et enseignants qui utilisent l'apprentissage coopératif en classe voient leur rôle se diversifier. Ils ne sont plus les uniques personnes à transmettre leur savoir. Tantôt personnes-ressources, observateurs, experts, facilitateurs, les enseignants qui vivent la pédagogie de la coopération planifient et structurent leur enseignement de façon que leurs élèves puissent apprendre mutuellement tout en s'entraîdant et en partageant. Il faut pour cela, apprendre à déléguer, à lâcher prise, à faire confiance, tout en conservant la maîtrise de la situation.

En effet, le changement du rôle que doit jouer l'enseignant, passant d'un rôle de transmission du savoir dans l'enseignement traditionnel, à celui d'un guide dans l'apprentissage coopératif, implique que les enseignants développent de nouveaux comportements et attitudes. Ces modifications nécessitent du temps, de la pratique répétée, ainsi que du support et de la rétroaction (Sharan, 2010).

### **Acceptation par les pairs et apprentissage coopératif**

Se sentir accepté ou inclus dans un groupe est l'un des principaux moyens de parvenir à la sécurité. Quand les élèves apprennent ensemble, le soutien affectif et intellectuel leur permet de surmonter leur niveau actuel de connaissances et de compétences.

Grajales (2003, cité dans Trillo Villaseñor, 2008) affirme pour qu'une personne parvienne à un développement naturel et harmonieux, il faut qu'il y ait un contexte psychologique qui se traduit par sur le respect de l'élève, de la reconnaissance qui est précieux

et utile d'examiner. Cela implique qu'il y ait tolérance et de coopération: un environnement où les élèves peuvent exprimer leurs idées librement et d'être respectés par leur groupe. Ferreiro (2012) rappelle que le cadre de l'environnement de l'élève doit percevoir un sentiment d'acceptation.

Parmi les facteurs de l'acceptation par les pairs, les auteurs en psychologie sociale se sont particulièrement intéressés au rôle joué par la performance et par les habiletés sociales. Le deuxième facteur de l'acceptation par les pairs identifié dans la littérature en psychologie sociale est la capacité à interagir positivement avec les pairs. Celle-ci apparaît particulièrement prégnante lors de la préadolescence.

En comparant les effets obtenus lors de l'application de cette technique (apprentissage coopérative) contre celle de la traditionnelle, on peut dire que les élèves apprennent de manière significative, développer des habiletés cognitives (raisonnement, observation, d'analyse, de jugement critique, etc.), de socialiser, de développer la sécurité et se sentent plus acceptés par eux et par la communauté dans laquelle ils vivent.

Corral (2007) affirme que les structures d'apprentissage coopératif sont en plus disposés que individualiste ou concurrentiel pour générer des sentiments de l'acceptation et l'appartenance à un groupe, parce que personne ne reste en dehors de ce groupe. Tout le monde peut se joindre au groupe en termes de leur capacité et de leurs intérêts. Dans les groupes coopératifs, il est plus facile de réussir dans les tâches avec des sentiments que cela implique. L'adhésion est de les impliquer dans la vie scolaire par la parole et l'action Coopérative, mais aussi de discuter et de faire des projets. Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, la participation est basée simultanément dans le dialogue et la mise en œuvre des accords.

Ferreiro (2012) rapporte que, le processus d'apprentissage met l'accent sur la participation active de coopération et l'interaction entre les étudiants. La connaissance est perçue comme une construction sociale, et donc le processus d'apprentissage est facilité par l'interaction et la coopération.

### **Participation et apprentissage coopératif**

Le travail en équipe est le principe qui dirige les nouveaux modèles de gestion participative ceci permet à plusieurs auteurs, soucieux du rôle organisationnel, de profiter au maximum de tout le potentiel que les attentes des collaborateurs dans l'institution suscitent (Albañil Ordinola, 2015).

Gratacós (2012) déclare que l'organisation de la classe basée sur le travail coopératif est une technique d'apprentissage qui facilite la participation effective et ouvre donc la porte à l'inclusion et à la construction collective des connaissances. À cet égard, il est nécessaire d'encourager le travail d'équipe en classe, améliorant ainsi les capacités intrinsèques des êtres humains, l'échange de connaissances, d'opinions et de donner la possibilité de se développer sur la base de la coopération.

Corral (2007, cité dans Trillo Villaseñor, 2008) dans ses commentaires relatent que les relations psychosociales qui sont créées dans la salle de classe ont une grande importance sur la motivation, l'estime de soi, car tous ces facteurs vont influencer positivement ou négativement sur leurs objectifs, leur performance, leur motivation envers la tâche, convaincus que vous pourriez avoir avec le groupe et avec la faculté de demander de l'aide pour résoudre leurs doutes. Dans le processus de l'enseignement et l'apprentissage on ne doit pas seulement prendre en compte le développement cognitif, mais vous devez voir et analyser les facteurs qui influencent la façon affective, les compétences émotionnelles et sociales pour interagir avec le

groupe et lui intégrer complètement.

L'apprentissage coopératif est une intentionnelle structure d'apprentissage et les objectifs poursuivis également, les capacités de la coopération, le respect des différences individuelles et la valeur des autres. Ce type d'apprentissage dans la salle de classe peut avoir un certain nombre d'avantages, pas seulement le développement cognitif, affectif, mais le développement des compétences et sociales.

## CHAPITRE III

### CADRE METHODOLOGIQUE

#### **Introduction**

Dans ce chapitre, le chercheur présente la méthodologie de la recherche et en fait une brève description du type de cette dernière.

Dans ce même chapitre, il fait une description de la population de l'étude, de l'échantillon et de l'instrument qu'il utilise pour collecter les données. Les hypothèses, l'opérationnalisation des variables et les techniques de procédure de la collecte des données y sont aussi insérées.

#### **Type de recherche**

Voici les différents types de recherche qui marchent avec cette thèse: C'est une étude à la fois quantitative, corrélationnelle descriptive, transversale et ex post facto.

L'approche quantitative c'est pour recueillir des données observables et quantifiables. Elle permet d'écrire, d'expliquer, de contrôler et de prédire en se fondant sur l'observation de fait et des événements positifs. Cette approche s'appuie sur des techniques spécifiques telles que: Instrument ou techniques de recherche quantitative, de collecte de données.

Elle prend en considération des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux, des analyses statistiques de recherche de liens entre les variables ou facteurs, des analyses de corrélation ou d'association (Koulakoumouna, 2005; Lomprey, 2012; Vallerand et Hess, 2000).

Il s'agit aussi d'une étude corrélacionnelle descriptive. Elle permet de déterminer les caractéristiques qui sont propres à un phénomène, une variable ou une population. Cette étude est axée sur la reconnaissance des relations entre certaines variables et la variable étudiée dans le but de mieux cerner celle-ci. Elle vise non seulement à décrire les facteurs qui sont associés à un phénomène précis, mais aussi la description simple d'un phénomène comme la relation existant entre deux variables, entre autres, acceptation et participation. C'est aussi une recherche ex post facto parce que celui qui mène l'investigation n'aura pas la possibilité de manipuler les différentes variables (Vallerand et Hess, 2000).

### **Population**

La population est l'ensemble des entités auxquelles s'appliquent les conclusions d'une recherche. C'est aussi un groupe de personnes possédant les caractéristiques résultant à l'étude réalisée (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003).

La population sur laquelle s'est portée l'étude est constituée d'un groupe d'élèves de la neuvième année fondamentale du Collège de Côte Plage et de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau dont l'effectif est de 250 élèves environ ou un questionnaire en relation avec le niveau d'acceptation et le niveau de participation aux activités d'apprentissage coopératif a été administré. Ces élèves ont répondu aux différentes questions sans contrainte. Le Centre d'Etudes Lumière est l'institution qui a été choisie pour administrer le test pilote avec un effectif de 35 élèves.

### **Variables**

La variable dépendante dans ce travail de recherche est niveau de participation et la variable indépendante est niveau d'acceptation. Dans le Tableau 1 sont présentées la définition

Tableau 1

*Définition des variables*

Variable	Définition conceptuelle	Définition instrumentale	Définition opérationnelle
Niveau d'acceptation	Le niveau d'acceptation, il s'agit de l'appréciation affective, la pleine confiance et consciente des actes d'eux-mêmes et de la connaissance.	Cette variable est déterminée pour obtenir les réponses des éléments 1-10 inscrits dans la liste des questions de l'enquête ou les élèves auront à cocher le chiffre correspondant. Les catégories sont: 5- Toujours 4- Presque toujours 3- Parfois 2- Presque Jamais 1- Jamais	Chaque indicateur est mesuré par une échelle allant de 5 à 1. La variable est mesurée en additionnant les réponses des éléments, en tenant compte de la direction de chaque élément. Cela conduit à une échelle métrique allant de 10-50 points
Niveau de participation	Le niveau de participation, il s'agit d'un échange d'idées, d'une discussion par un groupe pour analyser les différents aspects d'un sujet, d'émettre des idées, de clarifier les controverses et résoudre les problèmes.	Cette variable est déterminée pour les réponses obtenues pour des éléments de 11-20 de l'enquête de la perception du niveau de participation.	Chaque indicateur est mesuré par une échelle allant de 5 à 1. La variable est mesurée en additionnant les réponses tout en tenant compte de la direction des éléments. Cela conduit à une échelle métrique allant de 10-50 points.

conceptuelle, la définition instrumentale et la définition opérationnelle des variables.

### **Instrument**

L'élaboration d'un instrument pour toute recherche doit être établie par des séquences bien organisées et logiques du problème à étudier. Par conséquent, on élabore une liste des points importants que l'on souhaite étudier dans l'étude (Trillo Villaseñor, 2008).

Cet instrument est une échelle qui a été élaborée par Trillo Villaseñor (2008) pour mesurer le niveau d'acceptation et le niveau de participation aux activités d'apprentissage coopératif et qui a été traduit de l'espagnol en français par deux experts dans le domaine de la traduction.

Un format standardisé de 20 questions a été présenté aux élèves avec cinq options de réponses: *Jamais* (1), *Presque jamais* (2), *Parfois* (3), *Presque toujours* (4) et *Toujours* (5), en utilisant l'échelle de Likert. Le premier facteur concernant dix déclarations (1-10) correspond au niveau d'acceptation et le second facteur concernant dix déclarations (11-20) correspond au niveau de participation.

Cet instrument a été utilisé pour déterminer les niveaux d'acceptation et de participation aux activités d'apprentissage coopératif. En plus, des informations générales sur la personnalité de l'élève, comme son âge et le sexe y sont mentionnées.

### **Validité et fiabilité de l'instrument**

Dans cette partie du chapitre, il est présente quelques informations importantes au sujet de la validation de l'instrument appliqué dans cette recherche.

Cet instrument a été utilisé par Trillo Villaseñor (2008) pour détecter le niveau d'acceptation et de participation aux activités d'apprentissage coopératif de la classe de troisième secondaire du Collège Carmen Serdán en Puebla (México). Dans son travail, elle a trouvé pour chaque variable l'alfa de Cronbach suivant. Pour acceptation, le coefficient de fiabilité est .854 et pour participation, il est .854.

Dans le cadre de cette recherche, l'alfa de cronbach pour la variable Acceptation dans le test pilote est .712 et pour la variable Participation, il est .744.

Le Tableau 2 présente les items qui composent l'instrument de l'étude.

Tableau 2

*Items de l'échelle d'acceptation et de participation*

Variable	Items
Niveau d'acceptation	1, 2, 3,4 , 5,6, 7, 8, 9 et 10
Niveau de participation	11, 12, 13, 14,,15, 16, 17, 18, 19 et 20

Dans le cadre de cette recherche, l'instrument compte toujours 20 items. Les dix premiers concernent la variable Acceptation et les dix autres la variable Participation. Pour la validité du contenu, l'instrument a été soumis pour être traduit de l'espagnol au français par deux experts dans le domaine de la traduction. Ce, pour éviter toute erreur dans l'interprétation du contenu de ce dernier et les obstacles qui peuvent affecter le niveau de maturité des adolescents. Et l'alfa de Cronbach pour chacune des deux variables est très élevé.

**Opérationnalisation de l'hypothèse et des variables**

Dans le Tableau 3, sont présentés l'hypothèse nulle, les variables et les types de variables, le niveau de mesure, les instruments et les preuves de signification statistiques (voir Tableau 3).

**Collecte des données**

Pour la collecte des données, une lettre émanant de l'Université Adventiste d'Haïti a été soumise à la Direction du Collège de Côte Plage et de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau afin d'avoir l'autorisation pour administrer l'instrument aux élèves de neuvième année fondamentale. Après avoir obtenu l'autorisation des responsables, une journée a été prévue pour la cueillette des informations. L'enquête a été possible dans toutes les salles de la neuvième année fondamentale pour les deux écoles. Un numéro de 1 à X a été associé à chaque

Tableau 3

*Opérationnalisation de l'hypothèse et des variables*

Hypothèse nulle	Variables	Type	Niveau de mesures	Rang des valeurs	Instruments	Test Statistique
Ho. Il n'existe pas de relation positive entre le niveau d'acceptation et le niveau de participation aux stratégies d'apprentissage coopératif des élèves de la classe de neuvième du Collège de Cote Plage et de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau durant l'année académique 2015-2016.	Niveau d'Acceptation	VI	Intervalle	10-50	échelle	Coefficient de relation r de Pearson
	Niveau de Participation	VD	Intervalle	10-50	échelle	

élève suivant l'ordre de la liste des présences quotidiennes. Un climat de confiance a été établi tout en précisant que cet exercice n'est pas un examen. Il s'agit d'un travail de recherche et que les renseignements fournis seront gardés confidentiels. Après l'application, on a eu soin du ramassage des questionnaires qu'on a introduit dans des enveloppes destinées à cette fin, on a remercié les élèves pour avoir participé à la réalisation de cette tâche. Cette enquête a été réalisée durant la quatrième semaine du mois de mai 2016.

### Analyse des données

Dans le Tableau 2 ci-dessus, l'opérationnalisation de l'hypothèse et des variables sont

présentées. Aussi, les variables indépendantes et dépendantes sont identifiées, y compris le niveau de médiation, le rang des valeurs, les instruments et le type d'analyse statistique à utiliser. En parlant de type d'analyse, les deux instruments vont subir une analyse de régression simple.

### **Les conditions éthiques de la recherche**

L'identité des élèves soumis aux questionnaires a été protégée: le nom de l'élève ne figurait pas sur le questionnaire. Les élèves participaient à l'enquête librement et individuellement. La confidentialité des réponses comme promise a été respectée.

## CHAPITRE IV

### ANALYSE DES DONNEES

#### **Introduction**

Lors de cette recherche, l'analyse des données recueillies est présentée dans ce nouveau chapitre. Au cours de l'année académique 2015-2016, une étude a été menée auprès des élèves de la neuvième année fondamentale de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau et de ceux du Collège de Côte Plage. Les résultats obtenus lors de la vérification de l'hypothèse de l'étude sur les niveaux d'acceptation et de participation aux activités d'apprentissage coopératif sont présentés et analysés. Divisé en sept sections, ce chapitre fait au prime abord une description des caractéristiques démographiques et les autres prennent en compte les résultats des tests.

#### **Caractéristiques sociodémographiques**

Dans le Tableau 4, l'âge et le sexe de la population sont les seules caractéristiques démographiques considérées dans la présente étude. Dans le cadre de l'analyse des données relatives à ce groupe d'élèves de la neuvième année fondamentale, trois tranches d'âge sont considérées. Les données reflètent que 23.6% des élèves se trouvent dans la tranche 10-13 ans. Un 70.4% se trouve entre 14-16 ans et un 6.0% entre 17-20 ans.

Cette recherche révèle que les filles sont majoritaires dans le Tableau 4. L'étude reflète 56.8% de filles et 43.2% de garçons. Tous les autres tableaux relatifs à cette section se trouvent à l'Appendice B.

Tableau 4

*Distribution de la population selon l'âge et le sexe*

Groupe	N	%
Age		
10-13 ans	59	23.6
14-16 ans	176	70.4
17-20 ans	15	6.0
Sexe		
Masculin	108	43.2
Feminin	142	56.8

**Fiabilité de l'instrument**

Dans cette section se trouvent les données du test de fiabilité relatif aux variables niveau d'acceptation et niveau de participation. En tant que mesure de la cohérence interne, l'alpha de Cronbach évalue le degré de fiabilité avec lequel des items d'une enquête ou d'un test destinés à évaluer un même concept remplissent effectivement ce rôle. Plus les valeurs de l'alpha de Cronbach sont élevées, plus la cohérence interne est forte. Dans le Tableau 5 figure l'alfa de Cronbach. Il est raisonnable pour presque chaque variable et pour les deux en même temps. Tous les autres tableaux relatifs à cette section se trouvent à l'Appendice C.

Tableau 5

*Fiabilité des variables de l'étude*

Variable	$\alpha$
Acceptation	.703
Participation	.698
Globale	.796

## Analyse descriptive

Dans cette section se trouvent les données statistiques descriptives qui correspondent aux variables pertinentes de l'étude: variable niveau d'acceptation et variable niveau de participation. Les Tableaux 6 et 7 sont les tableaux statistiques relatifs à cette section, ils se trouvent à l'Appendice D.

### Variable niveau d'acceptation

Le tableau 6 présente des statistiques descriptives de chaque item et de la valeur totale de la variable niveau d'acceptation. La moyenne la plus élevée est 4.46 correspondant à l'item suivant «Au sein du groupe nous eûmes des opinions différentes» et celle la plus faible est 3.40 correspondant à l'item «Dans la classe, je me sentis respecté par mon collègue» (voir Tableau 6).

### Variable du niveau de participation

Le Tableau 7 présente des statistiques descriptives de chaque item et de la valeur totale de la variable niveau de participation. La moyenne la plus élevée est 4.48 qui correspond à l'item suivant «Le travail coopératif augmente l'interet que j'ai pour le thème» et celle la plus faible est 3.63 qui correspond à l'item «L'activité de cette classe me paru peu attrayante» (voir Tableau 7).

### Test de l'hypothèse

Pour le test de l'hypothèse, c'est le test de corrélation de Pearson qui a été utilisé. Avec le test de corrélation de Pearson, la corrélation entre les deux variables du niveau d'acceptation et du niveau de participation est très significative ( $r = .523$ ,  $p = .000$ ). Le test relatif à cette section se trouve à l'Appendice E.

Il existe une relation positive entre le niveau d'acceptation et le niveau de participation aux stratégies d'apprentissage coopératif des élèves de la classe de la neuvième année fondamentale du Collège de Côte Plage et de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau durant l'année académique 2015-2016. Suite aux résultats obtenus, l'hypothèse nulle est rejetée et l'hypothèse de l'investigation est retenue.

Tableau 6

*Statistique descriptive de la variable niveau d'acceptation*

Item	Minimum	Maximum	M	ET
Durant le déroulement de la classe, je me sentis un membre valorisé au sein du groupe	1	5	4.32	.603
La façon dont nous travaillons dans le groupe créa des sentiments positifs envers moi-même	2	5	4.32	.807
Durant le cours, j'émis des idées qui apportèrent des réponses valables à mon groupe	2	5	4.18	.953
Pendant le cours, on m'a assigné un rôle spécifique à jouer dans mon groupe	1	5	3.72	1.039
Durant la classe, je me sentis respecté par mon collègue	1	5	3.40	1.185
La façon dont cette classe a été développée donne des options alternatives	1	5	4.07	1.015
La façon dont nous travaillons dans cette classe créa des sentiments positifs envers mes camarades	2	5	4.29	.811
Au sein du groupe nous eûmes des opinions différentes	2	5	4.46	.836
Je me sentis confortable en travaillant sur les activités coopératives	2	5	4.42	.668
Au sein de notre groupe, nos opinions différentes sont négociées	2	5	4.38	.833
ACCEPTATION	32	50	41.56	4.664

Tableau 7

*Statistique descriptive de la variable niveau de participation*

Item	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>ET</i>
Cette forme de travail en groupe me stimule à poser des questions	1	5	4.10	.976
Dans cette classe je générerais des solutions à des problèmes réels	1	5	3.97	1.137
L'activité de cette classe me parut peu attrayante	1	5	3.63	1.443
Dans cette classe j'ai enrichi mes connaissances avec les apports de mes compagnons	1	5	4.28	.866
Les activités de cette classe arrivèrent à augmenter ma capacité de travailler en collaboration avec le groupe	2	5	4.27	.820
Le travail coopératif augmente l'intérêt que j'ai pour le thème	2	5	4.48	.822
au cours des activités de cette classe, j'eus l'opportunité de prendre des décisions avec mon groupe	1	5	4.23	.941
Le développement de cette classe augmente ma responsabilité pour des activités scolaires	1	5	4.28	.906
Les activités de cette classe me motivent à apprendre	1	5	4.08	1.000
Dans cette classe, j'eus l'opportunité de m'exprimer librement	1	5	3.97	1.240
<b>PARTICIPATION</b>	<b>27</b>	<b>50</b>	<b>41.31</b>	<b>5.368</b>

**Résultats supplémentaires**

Il est question de déterminer une éventuelle relation entre les variables indépendante et dépendante de l'étude (niveau d'acceptation et niveau de participation) et les données démographiques (âge et sexe) des élèves participant à l'étude. Pour déterminer les effets de l'âge, le calcul du coefficient de corrélation de Pearson a été réalisé. Il a été démontré qu'il n'existe pas de corrélation significative entre l'âge et les variables de l'étude. La corrélation

avec le niveau d'acceptation est de  $- .036$  ( $p = .568$ ) avec le niveau de participation  $-.046$  ( $p = .473$ ). Par ailleurs, aucune différence avec le sexe n'est observée. Dans le niveau d'acceptation ( $t_{(248)} = -.575, p = .566$ ) et dans le niveau participation ( $t_{(248)} = -1,101, p = .272$ ).

### Résumé

Ce chapitre IV présente une description des résultats obtenus de l'analyse des données des variables niveau d'acceptation et niveau de participation concernant les élèves de la neuvième année fondamentale de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau et du Collège de Côte plage au cours de l'année scolaire 2015-2016.

Ce chapitre est divisé en sept sections dans lesquelles les procédures statistiques sont présentées pour vérifier l'hypothèse de l'étude, les résultats de chaque section. La première section concerne les caractéristiques sociodémographiques âge et sexe de la population. La seconde section présente l'alfa de Cronbach des deux variables en question. La troisième envisage les données de l'analyse descriptive. Tandis que dans la quatrième section se trouve le test de l'hypothèse. La cinquième section traite des résultats supplémentaires avec le sexe et l'âge de la population.

## CHAPITRE V

### RÉSUMÉ, DISCUSSION, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

La présente recherche a pour but d'étudier la relation existant entre le niveau d'acceptation et le niveau de participation aux activités d'apprentissage coopératif d'un groupe d'élèves de la neuvième année fondamentale du Collège de Côte Plage et de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau durant de l'année académique 2015-2016.

#### **Résumé**

Cette investigation s'est réalisée dans l'objectif de déterminer l'existence d'une relation significative entre les niveaux d'acceptation et de participation aux activités d'apprentissage coopératif chez un groupe d'élèves de neuvième année fondamentale du Collège de Côte Plage et de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau durant de l'année académique 2015-2016.

L'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau (ESPBM) et le Collège de Côte Plage sont des écoles qui offrent une éducation de qualité en Haïti. L'ambiance de travail dans ces établissements scolaires est séduisante. Ils ont presque tout pour faciliter l'apprentissage des enfants, terrains de foot, bibliothèque, laboratoire informatique, laboratoire des Sciences Naturelles et salles de classe aérées et spacieuses. Elles sont toutes les deux des écoles qui priorisent la discipline et le rendement scolaire.

Voici la question qui a été formulée: Quelle relation existe-t-il entre les niveaux d'acceptation et de participation aux activités d'apprentissage coopératif chez un groupe d'élèves de la neuvième année fondamentale du Collège de Côte Plage et de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau durant l'année académique 2015-2016?

C'est une recherche à la fois quantitative, corrélationnelle descriptive, transversale et ex post facto. Elle est effectuée sur une population de 250 élèves de neuvième année des deux écoles déjà évoquées.

Une échelle de Trillo Villaseñor (2008), pour détecter le niveau d'acceptation et de participation aux activités d'apprentissage coopératif de la classe de troisième secondaire du Collège Carmen Serdán en Puebla (México), a été utilisée. Elle est déjà adaptée, validée et publiée en espagnol.

Les résultats ont démontré qu'avec le test de corrélation de Pearson, la corrélation entre les deux variables niveau d'acceptation et niveau participation est très significative. Donc, l'hypothèse nulle est rejetée et l'hypothèse de la recherche est retenue.

Pour vérifier une éventuelle relation entre les variables indépendantes de l'étude (niveau d'acceptation et niveau de participation) et les données démographiques (âge et sexe) des élèves participant à l'étude, le test de corrélation de Pearson a été encore réalisé. Il a été démontré qu'il n'existe pas de corrélation entre l'âge et les variables de l'étude. Par ailleurs, aucune différence avec le sexe n'est remarquée.

#### Discussion des résultats

Cette recherche permet de déterminer l'existence d'une relation significative entre les niveaux d'acceptation et de participation aux activités d'apprentissage coopératif chez un groupe d'élèves de neuvième année fondamentale des deux établissements scolaires.

Tout d'abord, comme résultats, on a trouvé qu'il existe une corrélation significative entre les deux variables niveau d'acceptation et niveau de participation. Avec l'âge et le sexe de la population il est démontré qu'il n'existe pas une corrélation significative. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Trillo Villaseñor (2008). Dans son investigation, il existe une relation positive entre le niveau d'acceptation et le niveau de participation dans le travail de Trillo Villaseñor). Aussi, l'information a été recueillie auprès de 16 enseignants et 371 élèves dans 16 classes inclus dans quatre écoles où la méthode intégrée est utilisée et les données ont été recueillies par observation, entrevues et évaluation sociométrique. Les résultats ont montré des différences entre le comportement interactif des enseignants en classe avec les élèves ayant un développement normal et ceux qui ont une déficience intellectuelle dans la salle de classe.

Saoud (2015), dans son étude, a confirmé que le travail coopératif est une stratégie d'enseignement qui pourrait permettre aux apprenants de réaliser une tâche scolaire dans un climat d'interdépendance positive et qu'il serait un facteur favorable au développement de la compétence scripturale chez les apprenants. Ce qui nous amène à constater que le travail coopératif ouvre aux apprenants un espace d'interaction et de communication plein de motivation et favorisant l'amélioration et la réussite des élèves au niveau rédactionnel.

L'examen de près de 160 documents a révélé que l'apprentissage coopératif procure des effets positifs sur les élèves, non seulement sur leur rendement mais également sur leur attitudes sociales et relationnelles (Plante, 2012).

Un article analyse en profondeur le réseau de popularité parmi les camarades de classe et les liens que ce phénomène entretient avec différents types de relations (c'est-à-dire positif, neutre et négatif) qui se déroulent dans la classe. L'analyse des réseaux sociaux (SNA) a été

utilisée pour identifier les contextes d'interaction dans la classe. Différents types de relations dans 20 salles de classe provenant de deux écoles secondaires situées dans la banlieue de la ville de México ont été évalués. Les données de recherche ont été fournies par 660 élèves (67% filles, 33% garçons). Les mesures de cohésion ont été calculées pour les réseaux positifs, neutres, négatifs et de popularité. L'analyse par grappes montre deux profils basés sur les propriétés structurelles des réseaux que nous avons appelés «neutre symétrique» et «asymétrique positif». Le premier présente une faible homophilie par rapport au sexe, la prédominance des relations positives et neutres et un niveau significatif de liens négatifs. Le deuxième profil présente une répartition hétérogène selon le sexe, une homophilie élevée et des taux élevés de cohésion dans les relations positives. L'analyse de régression montre que le nombre d'élèves par classe est négativement lié à la densité de réseau positive et est positivement lié à la densité de réseau négative. La comparaison simultanée de plusieurs réseaux montre que la popularité est associée à l'immersion dans des relations positives. En revanche, les données suggèrent une certaine incompatibilité entre être populaire et être immergé dans des relations négatives. Les résultats sont discutés afin d'améliorer la vie scolaire et les politiques publiques dans l'éducation (Ramos-Vidal, 2016).

Il convient également de souligner une corrélation positive entre les variables en rapport avec les besoins fondamentaux des étudiants et l'engagement scolaire. Cela signifie qu'un étudiant impliqué et engagé à l'école perçoit automatiquement ces trois variables: autonomie, concurrence et satisfaction. En d'autres termes, l'étudiant se sent autonome, compétent et satisfait de l'école. Ces résultats sont conformes avec d'autres recherches, (Arguedas, 2010; Hipkins, 2012; Klem et Connell, 2004; Martin, 2012, Reeve, 2012).

Dans une investigation sur les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au

collège: enjeux et perspectives, Epinoux (2014) a souligné l'apport principal de son travail de thèse réside dans la proposition d'un exemple concret de formation la coopération au collège. Il a pu montrer que celle-ci avait dans une certaine mesure permis de faire évoluer les conduites interactives des élèves en Sciences Physiques(2ème contribution empirique).

Cette présente recherche présente le suivi et l'évaluation d'un projet pédagogique basé sur l'apprentissage coopératif entre les élèves du primaire d'un milieu rural et un centre urbain grâce à des technologies numériques pour apprendre l'anglais et de développer des compétences numériques base. Le processus de suivi du projet est basé sur la méthodologie de l'étude de cas, en vue d'aboutir à des résultats qui permettent de savoir en termes de satisfaction des parties prenantes, fouillant dans les compétences acquises. Les enseignants ont mis en évidence dans les rapports et les entrevues que l'apprentissage d'une langue est essentielle pour développer la communicatin basée sur la connaissance et l'utilité perçue.Ils concluent que les élèves construisent leurs connaissances lorsqu'ils ont un intérêt pour l'apprentissage et l'interaction avec les autres(en personne et virtuelles) qui les motive pour trouver des informations, de comprendre et de communiquer avec leurs pairs, de sorte que les élèves participent à l'apprentissage une forme active, enquête et découvrir, à mesure qu'ils avancent dans les compétences numériques qui leur permettront d'être des citoyens plus informés et participatifs (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Basilotta Gómez-Pablos y Mulas Nieto, 2016).

### **Conclusions**

Avec les résultats obtenus dans cette investigation sur le niveau d'acceptation et niveau de participation aux activités d'apprentissage coopératif d'un groupe d'élèves de neuvième année fondamentale du Collège de Côte Plage et de l'Ensemble Scolaire Père Basile Moreau,

les conclusions suivantes sont formulées au respect du test de l'hypothèse réalisé et au respect des tests supplémentaires.

1. Avec le test de corrélation de Pearson, la corrélation entre les deux variables niveau d'acceptation et niveau de participation est très significative. Donc, l'hypothèse nulle est rejetée et l'hypothèse de l'investigation est retenue.

2. Pour vérifier une éventuelle relation entre les variables indépendantes de l'étude (niveau d'acceptation et niveau de participation) et les données démographiques (âge et sexe) des élèves participant à l'étude, le test de corrélation de Pearson a été encore réalisé. Il a été démontré qu'il n'existe pas de corrélation entre l'âge et les variables de l'étude. Par ailleurs, aucune différence avec le sexe n'est remarquée.

### **Recommandations**

Après cette recherche, de nouvelles recommandations pour de nouvelles études surgissent, en raison des limitations déjà mentionnées au Chapitre I. Cette recherche ne s'étend pas sur toutes les écoles du pays ou de la commune de Carrefour. Elle se limite au Collège de Côte Plage et à l'Ensemble scolaire Père Basile Moreau et concerne spécialement les élèves de la classe de neuvième année fondamentale et aux variables: niveau d'acceptation et niveau de participation. Voici quelques recommandations:

1. Que ces deux institutions sous études encouragent davantage chez les élèves la pratique du travail coopératif afin que les élèves soient plus performants dans le processus de l'apprentissage.

2. Puisque dans le pays nous avons une éducation à plusieurs vitesses, il est conseillé à d'autres chercheurs d'explorer des variables du registre de l'apprentissage coopératif dans les écoles publiques du pays telles que les Ecoles nationales et les lycées.

3. Il est suggéré aux enseignants de susciter chez les apprenants l'esprit du travail collaboratif pour mieux construire leur savoir.

APPENDICE A

INSTRUMENT

## INSTRUMENT

### **Niveau d'acceptation et niveau de participation aux activités d'apprentissage coopératif**

Cher élève: Nous sommes en train de réaliser une enquête qui nous permettra de connaître la relation existant entre les niveaux d'acceptation et de participation de l'élève aux activités d'apprentissage coopératif. Nous vous promettons que les informations recueillies seront gardées confidentielles et nous vous demandons de répondre librement et de manière objective que possible aux questions.

### **Données démographiques**

Age:-----

Sexe: M\_\_\_\_\_ F\_\_\_\_\_

### Instructions

Lire attentivement chacune des énoncées suivantes et écrire dans le casier le numéro en accord avec son appréciation. L'échelle a une valeur de 1 à 5: Le numéro 1 est égal à la plus basse appréciation et le numéro 5 à la plus haute.

**1- Jamais 2. Presque jamais 3. Parfois 4. Presque toujours 5. Toujours**

No.	Critères	1	2	3	4	5
1.	Durant le déroulement de la classe, je me sentis un membre valorisé au sein du groupe.					
2.	La façon dont nous travaillons dans le groupe créa des sentiments positifs envers moi-même.					
3.	Durant le cours, j'émis des idées qui apportèrent des réponses valables à mon groupe.					
4.	Pendant le cours, on m'a assigné un rôle spécifique à jouer dans mon groupe.					
5.	Durant la classe, je me sentis respecté par mon collègue.					
6.	La façon dont cette classe a été développée donne des options alternatives.					
7.	La façon dont nous travaillons dans cette classe créa des sentiments positifs envers les camarades.					
8.	Au sein du groupe nous eûmes des opinions différentes.					
9.	Je me sentis confortable en travaillant sur les activités coopératives.					
10.	Au sein de notre groupe nos opinions différentes sont négociées.					
11.	Cette forme de travail en groupe me stimule à poser des questions.					
12.	Dans cette classe je générâmes des solutions à des problèmes réels.					
13.	L'activité de cette classe me parut peu attrayante.					
14.	Dans cette classe j'ai enrichi mes connaissances avec les apports de mes compagnons.					
15.	Les activités de cette classe arrivèrent à augmenter ma capacité de travailler en collaboration avec le groupe.					
16.	Le travail coopératif augmente l'intérêt que j'ai pour le thème.					
17.	Au cours des activités de cette classe, j'eus l'opportunité de prendre des décisions avec mon groupe.					
18.	Le développement de cette classe augmenta ma responsabilité pour des activités scolaires.					
19.	Les activités de cette classe me motivent à apprendre.					
20.	Dans cette classe, j'eus l'opportunité de m'exprimer librement.					

Merci beaucoup.

## APPENDICE B

### CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES

**Estadísticos**

	AGE DE LA POPULATION	SEXE DE LA POPULATION
N	Válidos 250	250
	Perdidos 0	0

**AGE DE LA POPULATION**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10-13 ANS	59	23.6	23.6
	14-16 ANS	176	70.4	94.0
	17-20 ANS	15	6.0	100.0
	Total	250	100.0	100.0

**SEXE DE LA POPULATION**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MASCULIN	108	43.2	43.2
	FEMININ	142	56.8	100.0
	Total	250	100.0	100.0

## APPENDICE C

### FIABILITE DE L'INSTRUMENT

## Analyse de fiabilité de la Variable Acceptation

### Echelle: Fiabilite

#### Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	250	100.0
Casos	Excluidos <sup>a</sup>	0	.0
	Total	250	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.703	10

### Echelle: fiabilité de la variable participation

#### Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	250	100.0
Casos	Excluidos <sup>a</sup>	0	.0
	Total	250	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticos de  
fiabilidad**

Alfa de Cronbac h	N de elemento s
.698	10

**Escala: fiabilidad global**

**Resumen del procesamiento de los  
casos**

		N	%
	Válidos	250	100.0
Casos	Excluidos <sup>a</sup>	0	.0
	Total	250	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticos de  
fiabilidad**

Alfa de Cronbac h	N de elemento s
.796	20

APPENDICE D

ANALYSE DESCRIPTIVE

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
durant le deroulement de la classe, je me sentis un membre valorise au sein du groupe	250	1	5	4.32	.603
La facon dont nous travaillons dans le groupe crea des sentiments positifs envers moi-meme	250	2	5	4.32	.807
Durant le cours, j'emis des idees qui apporterent des reponses valables a mon groupe	250	2	5	4.18	.953
Pendant le cours, on m'a assigne un role specifique a jouer dans mon groupe	250	1	5	3.72	1.039
Durant la classe, je me sentis respecte par mon collegue	250	1	5	3.40	1.185
La facon dont cette classe a ete developpee donne des options alternative	250	1	5	4.07	1.015
La facondont nous travaillons dans cette classe crea des sentiments positifs envers mes camarades	250	2	5	4.29	.811
Au sein du groupe nous eumes des opinions differentes	250	2	5	4.46	.836
Je me sentis confortable en travaillant sur les activites cooperatives	250	2	5	4.42	.668
Au sein de notre groupe, nos opinions diferente sont negociees	250	2	5	4.38	.833
AC	250	32.00	50.00	41.5560	4.66454
N válido (según lista)	250				

## Descriptivos

### Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
durant le deroulement de la classe, je me sentis un membre valorise au sein du groupe	250	1	5	4.32	.603
La facon dont nous travaillons dans le groupe crea des sentiments positifs envers moi-meme	250	2	5	4.32	.807
Durant le cours, j'emis des idees qui apporterent des reponses valables a mon groupe	250	2	5	4.18	.953
Pendant le cours, on m'a assigne un role specifique a jouer dans mon groupe	250	1	5	3.72	1.039
Durant la classe, je me sentis respecte par mon collegue	250	1	5	3.40	1.185
La facon dont cette classe a ete developpee donne des options alternative	250	1	5	4.07	1.015
La facondont nous travaillons dans cette classe crea des sentiments positifs envers mes camarades	250	2	5	4.29	.811
Au sein du groupe nous eumes des opinions differentes	250	2	8	4.48	.865
Je me sentis confortable en travaillant sur les activites cooperatives	250	2	5	4.42	.668
Au sein de notre groupe, nos opinions differente sont negociees	250	2	5	4.38	.833
Cette forme de travail en groupe me stimule a poser des questions	250	1	5	4.10	.976
Dans cette classe je generai des solutions a des problemes reels	250	1	5	3.97	1.137
L'activite de cette classe me parut peu attrayante	250	1	5	3.63	1.443
Dans cette classe j'ai enrichi mes connaissances avec les apports de mes compagnons	250	1	5	4.28	.866
Les activites de cette classe arriverent a augmenter ma capacite de travailler en collaboration avec le groupe	250	2	5	4.27	.820
Le travail cooperatif augmente l'interet que j'ai pour le theme	250	2	8	4.49	.851
au cours des activites de cette classe, j'eus l'opportunitè de prndre des decisions avec mon groupe	250	1	5	4.23	.941
Le developpement de cette classe augmente ma responsabilite pour des activites scolaires	250	1	5	4.28	.906
Les activites de cette classe me motivent a apprendre	250	1	5	4.08	1.000
Dans cette classe, j'eus l'oppotunite de m'exprimer librement	250	1	5	3.97	1.240
ACEPTACION	250	32.00	50.00	41.5680	4.66438
PARTICIPACION	250	27.00	50.00	41.3200	5.36851
N válido (según lista)	250				

## APPENDICE E

### PREUVE DE L'HYPOTHESE

## Corrélation

### Corrélation

		ACCEPTA CION	PARTICI PACION	
ACEPTACION	Correlación de Pearson	1	.523**	
	Sig. (bilateral)		.000	
	N	250	250	
PARTICIPACION	Correlación de Pearson	.523**	1	
	Sig. (bilateral)	.000		
	N	250	250	

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

APPENDICE F

RESULTATS SUPLEMENTAIRES

## Données selon le sexe

SEXE DE LA POPULATION		N	Moyenne	ET	Error típ. de la media
ACEPTACION	MASCULIN	108	41.3611	4.74087	.45619
	FEMININ	142	41.7254	4.61595	.38736
PARTICIPACION	MASCULIN	108	40.9074	5.38870	.51853
	FEMININ	142	41.6338	5.35079	.44903

### Test de corrélation avec l'âge de la population

Ce test de corrélation de Pearson démontre qu'il n'existe aucune relation significative entre les variables Acceptation et Participation. Les valeurs sont très négatives. Voir l'appendice F.

Tableau 7

#### *Test de corrélation selon l'âge*

		AGE DE LA POPULATION	ACEPTACION	PARTICIPACION
AGE DE LA POPULATION	Correlación de Pearson	1	-.040	-.044
	Sig. (bilateral)		.532	.484
	N	250	250	250
ACEPTACION	Correlación de Pearson	-.040	1	.523**
	Sig. (bilateral)	.532		.000
	N	250	250	250
PARTICIPACION	Correlación de Pearson	-.044	.523**	1
	Sig. (bilateral)	.484	.000	
	N	250	250	250

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## REFERENCES

- Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia, S. et Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*. Montréal: Chenelière.
- Albañil Ordinola, A. (2015). *El clima laboral y la participación en la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura* (Thèse de maîtrise). Universidad de Piura. Piura, Perú.
- Arcand, D. (2003). *L'apprentissage coopératif*. Récupéré de [http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app\\_coo/t\\_base.htm](http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/t_base.htm)
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.
- Aronson, E. (2004). Reducing hostility and building compassion: Lessons from the jigsaw. Dans A. G. Miller (Éd.). *The social psychology of good and evil* (pp. 469-488). New York: Guilford Press.
- Baudrit, A. (2010). *L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck Université, Pédagogies en Développement.
- Bertucci, A., Conte, S., Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology*, 137(3), 256–272. doi:10.1080/00221309.2010.484448
- Bruillard, E. (2004). *Apprentissage coopératif à distance: quelques repères sur les questions de recherche*. Récupéré de [http://www.stef.enscachan.fr/annur/bruillard/Eb\\_coop\\_hermes.pdf](http://www.stef.enscachan.fr/annur/bruillard/Eb_coop_hermes.pdf).
- Buchs, C. (2016). La pédagogie coopérative pour articuler les domaines disciplinaires et les capacités transversales. *Éducateur*, 2, 16-18.
- Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble: des pistes pour structurer les interactions en classe. Dans M. Giglio et F. Arcidiacono (Éds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 189-208). Berne: Peter Lang.
- Buchs, C., Gilles, I. et Butera, F. (2011). Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (Éds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 221-220). Paris: PUF.

- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marrquis, D. (2003). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Connac, S. (2016). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris: ESF.
- Corral, J. (2007). Apprendizaje cooperativo [Message du journal Web]. Récupéré de <http://jesuscpsicouah.blogspot.com/el-aprendizaje-cooperativo.html>
- Crahay, M. (2010). *Psychologie de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Quadrige.
- Dionne, S. (2006). Apprentissage coopératif. *ACASEJAEESA*, 1(10), 1-28.
- Epinoux, N. (2014). *Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège: enjeux et perspectives. Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques* (Thèse doctorale). Université de Bordeaux. Bordeaux, France.
- Ferreiro, R. (2005). Una alternativa a la educación tradicional: el aprendizaje cooperativo. *Revista Panamericana de Psicología*, 3, 73-76.
- Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(10), 6-22.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Basilotta Gómez-Pablos, V. et Mulas Nieto, I. (2016). Fomentando la ciudadanía digital mediante un proyecto de aprendizaje colaborativo entre escuelas rurales y urbanas para aprender inglés. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 549-581.
- Gaudet, D. (1998). *La coopération en classe: guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Grajales, T. (1996). *Conceptos básicos para la investigación social*. Montemorelos, México: Editorial de l'Université de Montemorelos.
- Gratacós, P. (2012). Hacia una escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 51-54.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. et Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3<sup>e</sup> éd.). México: McGraw-Hill.
- Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative: une approche à redécouvrir. *Pédagogie Collégiale*, 25(3), 4-8.
- Hipkins, R. (2012). The engaging nature of teaching for competency development. En S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (Éds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 441-456). New York: Springer.

- Howden, J. (2002). *Cultiver la collaboration*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1998). Un survol de l'apprentissage coopératif. Dans J. S. Thousand, R. A. Villa et A. I. Nevin (Éds.), *La créativité et l'apprentissage coopératif* (pp. 103-134). Montréal: Editions Logiques.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. Dans R. M. Gillies (Éd.), *Collaborative learning: Developments in research and practice*. (pp. 17-46). New York: Nova Science.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Riverside: University of California (Resources for Teachers Inc.).
- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*, 74(7), 262-273. doi:1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Koulakoumouna, E. (2005). *Réussir la rédaction et la soutenance d'un mémoire de recherche*. Paris: Le Harmattan.
- Laguerre, P. M. (2007). *Initiation à l'apprentissage coopératif. Guide pratique d'enseignement de qualité*. Port-au-Prince: Plan Haïti.
- Lamy, D. (2002). L'apprentissage coopératif: un pas vers la classe équitable. *Vie Pédagogique*, 122, 1-55.
- Lavoie, A., Drouin, M. et Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative: une approche à redécouvrir. *Association Québécoise de Pédagogie Collégiale*, 25(3), 4-8.
- Law, Y. K. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hong Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. *Journal of Research in Reading*, 34(4), 402-425. doi:10.1111/j.14679817.2010.01445
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal: Guérin.
- Lomprey, G. (2012). *Actitud y aptitud del docente de matemáticas con respecto a las TIC y su relación con el logro académico en la prueba ENLACE intermedia en los estudiantes de tercer año de secundaria* (Thèse de maîtrise). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, México.
- Maassen, G. H. et Verschuere, K. (2005). A two dimensional ratings-based procedure for sociometric status determination as an alternative to the Asherand Dodge System. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(2), 192-212. doi: 10.1353/mpq.2005.0011

- Marcel, J.-F. (2015), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Dijon, France: Educagri.
- Martin, A. J. (2012). Motivation and engagement: Conceptual, operational, and empirical clarity. Dans S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Éds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 303-311). New York: Springer.
- Meirieu, P. (2010). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe-1* (8<sup>e</sup> éd.). Lyon: Chronique Sociale.
- Ministère de l'Education Nationale. (2002). *Adaptation et intégration scolaires: des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves*. Paris: MEN.
- Ouellet, L. (2010). *Un enseignant bien outillé, des élèves motivés*. Québec: Chenelière Education.
- Peyrat-Malaterre, M. F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe? Tutorat et apprentissage coopératif*. Bruxelles: De Boeck.
- Piercy, M., Wilton, K. et Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of youngchildren with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative techniques. *American Journal of Mental Retardation*, 107, 352-360. doi:10.1352/0895-8017(2002)107<0352:PTSAOY> 2.0.co:2
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue Canadienne de l'Education*, 35(3), 252–283.
- Ramos-Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula: un estudio prospectivo. *Psicología Educativa*, 22(2), 113-124. doi:10.1016/j.pse.2015.12.001
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10<sup>e</sup> éd.). Paris: ESF.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Cathy (Éds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.
- Rivera, N. (2013). *Cooperative learning in a community college setting: Developmental coursework in mathematics*. Tempe, AR: Arizona State University.
- Rouiller, Y. et Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et d'approfondissements*. Montréal: Chenelière Education.
- Saoud, H. (2015). *Le travail coopératif en classe de FLE pour une meilleure maîtrise de l'écrit. Cas des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne* (Thèse de maîtrise). Université Mohamed Khider–Biskra. Biskra, République Algérienne Démocratique et Populaire.

- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300–313. doi:1111/j.1465-3435.2010.01430.x
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.
- Slavin, R. E. (2010). L'apprentissage coopératif. Dans *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris: OCDE.
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. Dans P. A. Alexander et R. E. Mayer (Éds.). *Handbook of research of learning and instruction* (pp. 344–360). New York: Routledge.
- Slavin, E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(1), 5-14. doi:10.1080/103004279.2015.963370
- Topping, K. J., Thurston, A., Tolmie, A., Christie, D., Murray, P. et Karagiannidou, E. (2011). Cooperative learning in science: Intervention in the secondary school. *Research in Science and Technological Education*, 29(1), 91–106. doi:10.1080/02635143.2010.539972
- Trillo Villaseñor, A. M. (2008). *Apreciación del estudiante en cuanto a niveles de aceptación y participación en estrategias de aprendizaje cooperativo* (Thèse de maîtrise). Université de Morelos, Morelos, México.
- Urbano Lira, C. (2005). El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica*, 1. Recuperé de <http://www.sgi.mec.es/redele/revista/urbano.htm>
- Vallerand, R. et Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement: théories et pratiques*. Paris: Chenelière Education.
- Villardón, L. (2002). *Aprendizaje cooperativo: aproximación teórica. Unidad Didáctica para la formación del profesorado universitario*. Récupéré de <http://plataforma.deusto.es/>
- White, E. G. (2013). *Education*. Miami: Maison d'Édition Interaméricaine.
- Zedda, M., Bernardelli, S. et Maran, D. A. (2017). Students' satisfaction with the group work method and its performance evaluation: A survey in an Italian University. *International Journal of Instruction*, 10(3), 1-14. doi:10.12973/iji.2017.1031a