

Québec français



L'Internet utile **L'apprentissage coopératif Québec-Mexique**

Mylène Vézina

Numéro 146, été 2007

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/46595ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vézina, M. (2007). L'Internet utile : l'apprentissage coopératif Québec-Mexique. *Québec français*, (146), 108–109.

L'Internet utile

L'apprentissage coopératif Québec-Mexique

par Mylène Vézina*

Depuis quelques années, la coopération à distance n'est plus réservée aux « cas extrêmes » où aucune autre façon de faire ne pouvait être envisagée. Des professionnels et des étudiants y ont de plus en plus recours, car elle permet, par le biais d'Internet, d'enrichir les travaux des collaborateurs impliqués en exigeant de moins en moins de temps et de ressources. Mais est-ce que coopérer à distance s'apprend ? Apprend-on quelque chose en coopérant à distance ?

Le projet TACTICS

Un projet de recherche universitaire¹ menée par le DIE-Cinvestav (Departamento de Investigaciones Educativas – Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados) de México, conjointement avec l'Université de Montréal, met en relation des élèves de quatrième, cinquième et du niveau équivalent au sixième secondaire (au Mexique) pour qu'ils réalisent de façon coopérative une recherche d'informations sur un sujet scientifique. Ce projet de recherche nommé TACTICS (pour *Travail et Apprentissage Collaboratifs avec les Technologies de l'Information et de la Communication en Sciences*) s'est déroulé sur une période de quatre ans (de 2000 à 2004) et a fait participer annuellement environ 250 élèves canadiens et mexicains de six écoles différentes. Le but des collaborateurs distribués géographiquement était d'arriver à produire une page Web multilingue résultant des efforts d'investigation sur un thème de recherche commun.

Le modèle pédagogique de TACTICS : le modèle du casse-tête à trois

Le modèle pédagogique utilisé dans TACTICS a été inspiré du modèle coopératif du casse-tête². Comme le modèle original est conçu pour fonctionner dans une classe normale, il a dû être modifié pour les besoins spé-

ciaux du projet : le très grand nombre d'élèves et leur éloignement dans l'espace et le temps (le Mexique et Montréal n'ont pas le même fuseau horaire).

Comme la technologie ne permettait pas encore de voir facilement en images et en temps réel des collaborateurs à l'œuvre (surtout à cause de la basse vitesse de connexion dans les écoles mexicaines), il a été convenu que les élèves feraient une recherche en équipe. La communication a été assurée par le biais d'une plateforme collaborative, c'est-à-dire un logiciel qui permet de constituer des équipes de travail dans lesquelles les participants peuvent s'échanger des messages de façon asynchrone (forum) et synchrone (chat), des documents et des sites Internet de référence.

L'organisation des équipes de travail a pris la forme suivante. D'abord, les élèves d'une même école ont été séparés en petits groupes de trois à cinq élèves. Ces petits groupes nommés « équipes d'experts », faisaient une recherche sur un sous-thème. Subséquent, trois équipes d'experts travaillant sur trois sous-thèmes différents mais complémentaires étaient réunies virtuellement (par le biais d'Internet) pour former une grande « équipe de base ». Ainsi les équipes de base regroupaient de neuf à quinze élèves. Chaque équipe d'experts avait la responsabilité d'approfondir un des trois sous-thèmes de recherche et chaque équipe de base devait produire une synthèse du thème au complet (voir les exemples de représentation graphique des équipes).



Trois équipes d'experts dans TACTICS

Une équipe de base dans TACTICS

Le travail coopératif

Dans tout modèle coopératif, trois caractéristiques sont toujours présentes : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle et l'utilisation d'habiletés coopératives. Ainsi les thèmes de recherche ont été séparés en trois sous-thèmes interdépendants et complémentaires. Pour augmenter leur sentiment de responsabilité individuelle (et d'interdépendance positive), les coéquipiers ont eu à fournir des informations sur cinq aspects qui diffèrent selon leur pays. Les habiletés coopératives ont été développées grâce à la structure du travail à accomplir.

Par exemple, lorsque les équipes d'experts, après avoir fait la recherche sur leur sous-thème, devaient envoyer un résumé de leur travail, les habiletés d'intégration des idées et la capacité de résumer à des fins de compréhension étaient essentielles. À la suite de leur résumé, ils devaient ajouter quelques questions de compréhension portant sur leur travail de recherche à l'endroit de leurs coéquipiers. En répondant aux questions des deux autres équipes d'experts, ils vérifiaient leur compréhension des notions sur les sous-thèmes que leurs coéquipiers avaient appro-



Comment Alain M. Bergeron a écrit certains de ses livres

propos recueillis par Monique Noël-Gaudreault

fondis. Finalement, lorsqu'ils corrigeaient les réponses reçues des autres équipes d'experts, ils pouvaient les *comparer et les mettre en opposition et proposer des améliorations* à leur propre travail ou à ce que les autres avaient compris du sujet.

Le but de ces échanges de questions et réponses était évidemment d'apprendre du travail des autres et d'enseigner aux autres ce qu'ils avaient appris. Les collaborateurs devaient *discuter, analyser, justifier leur opinion et évaluer leurs idées* pour décider de ce qu'allait contenir la version finale de la synthèse du thème.

Conclusion

Les résultats de la recherche montrent que la réussite à travailler en coopération semble être déterminée par la présence d'une communication assidue et par la responsabilité individuelle des équipes d'experts. La réussite de la tâche scolaire semble, quant à elle, tenir aussi de la responsabilité individuelle mais surtout du synchronisme et de la coordination des échanges.

Le travail d'équipe est maintenant une valeur importante dans le monde du travail, et le travail à distance devient de plus en plus fréquent. L'ouverture vers les autres est une valeur fondamentale en éducation et des projets comme TACTICS favorisent justement les échanges interculturels.

* *Faculté d'éducation, Département de didactique, Université de Montréal*

Les membres de l'équipe didactique de *Québec français* souhaitent adresser ici leurs sincères remerciements à Isabelle Carignan qui, depuis 2004, agissait comme responsable de la chronique TIC. Madame Carignan nous quitte pour mettre la dernière main à son doctorat. Nous lui souhaitons tout le succès qu'elle mérite.

Notes

- 1 Projet partiellement financé par le CONACYT (subvention no. G33909-S), Université de Montréal (Vice-rectorat à la recherche et Bureau de la coopération internationale), et le ministère des Relations internationales du Québec (IX^e Rencontre du Groupe de travail Québec-Mexique).
- 2 Aronson E. et al., *The Jigsaw Classroom*, Sage Publication, États-Unis, 1978.

Astérix et Tintin pour la vie

« Les contes de Tante Lucile » constituent les premiers souvenirs de lecture d'Alain M. Bergeron. Ensuite, éclate son coup de foudre pour les albums d'Astérix et de Tintin. Cette passion pour la B.D., le visuel et les sous-entendus, dure encore... Après un passage par la série « Bob Morane » à l'adolescence et les livres de Richard Matheson dans la trentaine, il savoure régulièrement le plaisir de la redécouverte. Parmi ses lectures, la bande dessinée n'a cependant pas l'exclusivité : afin de rester en contact avec l'écriture, il a lu et relu, ces dernières années, François Gravel, Roch Carrier, Robert Soulières, et beaucoup d'autres auteurs de littérature jeunesse. De plus, il lit tous les soirs un livre avec sa fille de huit ans.

Autre sujet d'enthousiasme, il a redécouvert la série « Martine », dont les illustrations sont, à son avis, de véritables chefs-d'œuvre.

Jusqu'à huit versions

D'abord trouver l'idée ; puis l'écrire à la main dans un cahier, développer l'idée dans ce cahier, y ajouter, à l'occasion, un ou des schémas, dresser le plan de l'histoire à raconter, la découper en chapitres, décider si le récit prendra 20, 60 ou 100 pages, évaluer chaque chapitre... Telles sont les huit premières étapes du travail d'écrivain d'Alain M. Bergeron. Ensuite, le voilà prêt à écrire. Le cahier lui permet de se consacrer à l'écriture dans n'importe quelle pièce de la maison mais, de préférence, devant la grande fenêtre de la cuisine, en écoutant de la musique (Beatles'radio, dans internet, ou encore CJPX, la station de J.-P. Coallier).

La première version de son histoire s'achève assez rapidement, car il s'agit, avant tout, de « ne pas perdre le fil ». Quand la longueur dépasse celle qu'il avait prévue, il sabre dans les pages de ce premier jet.

L'ordinateur lui sert à rédiger la seconde version. Ensuite, il l'imprime et effectue un

travail « serré » de correction sur la copie papier. Comme l'écrivain français Gustave Flaubert, il se relit à voix haute. Dans son texte, il traque surtout les répétitions. D'ailleurs, sa liste personnelle de mots à ne pas répéter occupe toute une page ! À cette occasion, souvent, le dictionnaire analogique lui vient en aide. En plus des répétitions, la conjugaison de verbes constitue un autre de ses points à surveiller. Affirmer qu'il aime cette tâche serait beaucoup dire, mais nécessité fait loi ! Pour simplifier, certains éditeurs préfèrent d'ailleurs que leurs auteurs écrivent au présent de l'indicatif...

Sur la notion de partage

Paru en 1999, *L'Arbre de Joie* est un sujet de fierté pour son auteur, qui a exercé pendant 22 ans le métier de journaliste. Bergeron a entendu parler de cette cause lors d'une conférence de presse tenue à Victoriaville où il habite. Emballé par l'idée de transplanter l'Arbre de Joie ailleurs que dans sa ville, il a écrit le roman sur ce thème rapidement et avec facilité, et l'éditeur l'a envoyé à des associations, des clubs sociaux, des centres commerciaux. Sans aucun résultat. Un an plus tard, à Noël, le présentateur des nouvelles, à Radio-Canada, annonce qu'à Laval, deux enseignantes, Esther Sauro et Danielle Cossette, de l'école Val-des-Arbres, ont adopté et adapté le concept avec leurs élèves : un arbre décoré de cartes et de lumières. Chaque carte provient d'une demande d'une fille ou d'un garçon de milieu défavorisé, et la lumière correspondante s'allume une fois que quelqu'un a choisi de donner à l'enfant un cadeau. Au centre commercial, les élèves ont récolté jusqu'à 200 cadeaux la première année. En décembre 2006, à Laval seulement, plus de 1 100 enfants démunis ont pu ainsi recevoir au moins un cadeau à Noël ! Depuis sept ans, des Arbres de Joie ont vu le jour à Terrebonne, Mascouche, Valleyfield et Laval... Et ce n'est pas fini !