

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN
ENSEIGNEMENT, UNIVERS SOCIAL**

**PAR
ANDELSON LINDOR**

**L'ADAPTATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE DANS
UNE EXPÉRIMENTATION DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF EN
UNIVERS SOCIAL**

MAI 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

La réalisation de cet essai est rendue possible grâce à M. François Guillemette, professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Monsieur Guillemette a su me mettre sur le bon chemin avec ses conseils pertinents.

Je remercie les élèves de l'École secondaire Calixa-Lavallée et de l'école secondaire Henri-Bourassa d'avoir participé à mes deux expérimentations avec beaucoup d'enthousiasme.

Je remercie ma famille de m'avoir apporté son soutien tout au long de cette maitrise.

Je remercie mes camarades Paulette Gisèle Merae et Mboussiriou Diallo, mes camarades de combat qui ont été là pour moi dans les moments les plus difficiles.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	I
TABLE DES MATIÈRES	II
LISTE DES TABLEAUX	III
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	IV
RÉSUMÉ	V
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	2
LA PROBLÉMATIQUE	2
1-1 LE CONTEXTE	2
1-2 LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN UNIVERS SOCIAL	3
1.3 LE TRAVAIL COOPÉRATIF DANS UN COURS D'HISTOIRE	7
1.4 LES ÉLÈVES EN GRANDE DIFFICULTÉ À TRAVERS LE TRAVAIL COOPÉRATIF	8
1-5 QUESTION DE RECHERCHE	10
CHAPITRE 2	11
CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS	11
2.1 L'ADAPTATION	11
2.2 MOBILISER LES ÉLÈVES EN GRANDE DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE	12
2.3 DE L'INTELLIGIBILITÉ DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF	14
2.4 LA REPRODUCTION DES FAITS HISTORIQUES PAR LES APPRENANTS EN SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION	15
2.5 OBJECTIF GÉNÉRAL ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'INTERVENTION	16
2.5.1 L'OBJECTIF GÉNÉRAL	16
2.5.2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	17
MÉTHODOLOGIE	18
3.1 TYPE DE RECHERCHE	18
3.2 ACTIVITÉS CHOISIES ET INTERVENTIONS	19
3.4 COLLECTE DE DONNÉES	22
3.4.1 QUESTIONNAIRE	22
3.4.2 TABLEAU DE RÉPONSE	23
CHAPITRE 4	25
RÉSULTATS ET DISCUSSION	25
4.1 RÉSULTAT	25
4.2 DISCUSSION	27
CONCLUSION	28
RÉFÉRENCES	30
APPENDICE A	34

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les compétences transversales	page 6
Tableau 2 : Les compétences disciplinaires	page 7

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

MELS : ministère de l'Éducation, du loisir et du sport

MEES: ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur

PFEQ : programme de formation de l'école québécoise

CDPDJ : commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

EHDAA: élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

SAE : situation d'apprentissage et d'enseignement

RÉSUMÉ

Cet essai est le résultat de mon expérimentation qui s'est déroulée dans le cadre de la maîtrise en enseignement au secondaire (profil Univers Social). Il était question de travailler la compréhension des élèves sur le concept de mouvement ouvrier en histoire du deuxième secondaire. Cet exercice m'a amené à comprendre la difficile adaptation des élèves en grande difficulté d'apprentissage et les faiblesses d'un enseignant-stagiaire dans ce genre de situation. Pour réaliser cette expérimentation, un ensemble de préparations a été réalisé, notamment l'apprentissage des notions de base, une séance de modelage, des vidéos sur les concepts et des exercices de Kahoot.

Pour valider la compréhension des élèves à la fin de l'activité, un questionnaire a été distribué. Les réponses des élèves qui sont en grande difficulté d'apprentissage ont été l'élément grâce auquel on arrive à voir que l'idée selon laquelle il faut intégrer cette catégorie d'élèves dans les classes régulières peut être problématique.

En outre, l'enseignant-stagiaire n'est pas assez outillé pour gérer de telles classes, bien qu'il ait des connaissances en matière de gestion de classe.

Cet essai porte sur la problématique d'adaptation des élèves en grande difficulté d'apprentissage lors de l'expérimentation de l'apprentissage coopératif en Univers social. Ce type de pédagogie est utilisé dans plusieurs matières et pour différentes raisons. Dans mon cas, c'était dans le but de voir la matérialisation de l'appropriation des savoirs par cette catégorie d'élèves spécifiquement. Une expérience réalisée en un an pendant mon stage de fin d'étude.

INTRODUCTION

Mon deuxième stage obligatoire de la maîtrise en enseignement au secondaire m'a inspiré à choisir ma thématique. Lors de mon premier stage à l'école secondaire Calixa-Lavallée de Montréal, dont la durée était de huit semaines, j'avais la responsabilité de dispenser des cours d'histoire et de géographie à deux groupes de secondaire 2. La participation et l'investissement dont ont fait preuve beaucoup d'élèves à travers l'expérimentation de l'apprentissage coopératif a retenu mon attention. En revanche, l'incapacité qu'avait une frange de la classe à comprendre l'importance de ce qu'on faisait m'a interpellé à faire une introspection afin de trouver des outils ou des moyens nécessaires qui leur permettent de mieux s'adapter à l'étude. En dépit de tous les aménagements que j'ai mis en place pour faciliter la compréhension de tous les apprenants, la matière pour certains demeurait incompréhensible.

Pour faciliter l'étude de mes élèves en difficulté, j'ai choisi le travail coopératif comme stratégie d'apprentissage. Ainsi, il était question de choisir des activités simples, signifiantes et motivantes, sachant que les élèves en difficulté d'apprentissage sont plus stimulés lorsque les activités sont aussi dans leur zone proximale de développement, et ce, en lien avec le programme à l'étude. Le travail coopératif étant une tâche pendant laquelle les élèves sont appelés à interagir de façon constructive, cela amènera aussi à imbriquer le socioconstructivisme dans notre étude. Le socioconstructivisme étant: « une position épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation et par la réflexion sur l'action et ses résultats » (MELS, 2005, p3).

Cette étude est divisée en quatre chapitres. Le premier présente la problématique, c'est-à-dire la question de recherche qui fait l'objet de notre travail, et qui nécessite d'obtenir une réponse. Le deuxième chapitre, quant à lui, délimite les concepts clés auxquels on fait référence pour justifier la problématique. Le troisième présente la problématique et le quatrième, les résultats.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

À travers ce chapitre, il sera question de décrire la situation que je trouve problématique lors de mon expérimentation, c'est-à-dire d'expliciter les questionnements qui sous-tendent ma préoccupation. En choisissant l'apprentissage coopératif, je me suis inscrit dans une perspective de concordance entre les apprentissages, les tâches et le degré de réussite, autrement dit, pour reprendre le concept de Biggs (2003) dans la perspective de l'alignement constructif. Par apprentissage coopératif, Nicole Lavergne (1996) entend ce processus d'apprentissage où l'enseignant laisse la place aux élèves de travailler en groupe dans le but de s'approprier le savoir, ceci dans une dynamique d'interdépendance positive et dans un exercice de responsabilité individuelle et de réciprocité.

1-1 LE CONTEXTE

En dépit de l'élan d'optimisme qui m'habitait, je m'attendais quand même à faire face à de légères difficultés, comme dans toute situation d'enseignement et d'apprentissage, mais le scénario auquel j'ai été confronté était carrément surprenant. Des élèves qui, malgré les nombreuses séances préparatoires qui ont eu pour but de leur fournir les matériaux préalables à la compréhension de ce qui s'amenait, ne sont pas parvenus à s'aligner. Or, eu égard à la planification bien ficelée qui a été élaborée et l'enthousiasme manifesté par les élèves lors de la séance d'explication de l'activité, je m'attendais à une satisfaction quasi pleine surtout que l'objectif derrière mon initiative n'est autre que de travailler le sentiment d'auto-efficacité où la croyance de l'élève en ses capacités l'amènerait à s'atteler aux tâches sans problème, en ce sens que, comme le dit Jacques Lecomte (2004), reprenant Bandura (2002), « les croyances d'efficacité personnelle

constituent le facteur clé de l'action humaine ». Et ce dernier influe grandement sur la motivation.

Dans ce contexte précis, je pensais que la motivation exprimée pouvait servir de garantie, mais la réalité m'a montré le contraire. On sait, de surcroit, comme le disent Fréchette et all (2019) que celle-ci permet de « dynamiser et d'orienter le comportement de l'apprenant dans la poursuite d'un but ». Toutefois, cette dynamique, peut-elle s'exprimer en toute circonstance? Ne faut-il pas prendre en compte le niveau de l'élève au-delà de sa motivation?

1-2 LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN UNIVERS SOCIAL

L'apprentissage se fait sous différentes formes. Certains enseignants font du magistral, d'autres de l'apprentissage expérientiel, mais d'autres, prêts à mettre en pratique le socioconstructivisme prôné par la réforme, versent dans un autre mode opératoire. Elles sont toutes considérées comme étant de nouvelles pédagogies qui, pour reprendre Hery (2009), « visent à rendre l'élève acteur de l'élaboration de ses connaissances et la réflexion sur l'enseignement de l'histoire ». En effet, ce n'est plus le temps où l'enseignant exposait ex cathedra, regardant l'élève dans sa posture d'éponge absorbant passivement sans participer à la construction du savoir. Dans le programme de formation de l'école Québécoise, il est dit: « l'élève est un apprenant intéressé et actif, étudiant les réalités sociales à partir de ce qu'il connaît, de ce qu'il observe et de ce qu'il perçoit du monde » (MEES, 2018, p 306).

Les différentes pédagogies utilisées au secondaire ont certes toutes leur pertinence et leur efficacité, toutefois elles ne constituent pas un bloc monolithique. J'ai accordé la priorité à un type d'apprentissage grâce auquel l'élève s'approprie la connaissance en s'appuyant sur les faits qui peuvent être observables dans son quotidien. Et, il s'agit d'un droit qui m'est conféré par la loi sur l'instruction publique, à l'article 19 qui dit ceci : « L'enseignant a le droit de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui

correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié ». La pédagogie choisie peut grandement influencer le rendement des élèves tant est grand l'impact du choix de stratégies de l'enseignant sur les apprenants. Bissonnette (2008), reprenant d'autres études empiriques dont Bloom (1984) et Hattie (2003), affirme que : « le milieu scolaire, plus particulièrement l'enseignant, joue un rôle très important pour favoriser l'apprentissage des élèves, et ce, au-delà des dimensions familiales ou motivationnelles ». Autrement dit, l'environnement d'apprentissage créé par l'enseignant, incluant la planification du cours, l'activation des connaissances antérieures, l'explication des notions, l'évaluation, la rétroaction de l'enseignant, l'activité d'intégration, sont autant de pièces devant être mises ensemble pour avoir un rendement optimal de la part des apprenants, ce sans quoi les résultats ne seront pas ce à quoi on s'attendait. En fait, l'enseignant est une plaque tournante du processus d'apprentissage. L'élève qui réalise un exercice sur le mouvement ouvrier, impliquant de renégocier les conditions de travail, est amené à questionner son environnement immédiat et il connaît au moins quelqu'un dont l'existence a pris un tournant grâce à celui-ci. Donc, la réalisation de l'activité ne manquera pas de matières et son expérimentation ne sera pas seulement théorique. Et c'est ce qui s'est passé à travers mon expérimentation. La raison pour laquelle j'ai fait ce choix était de voir si les notions qui s'y trouvent font leur vrai écho auprès des élèves comme ils le méritent étant donné leur importance.

En fait, je n'arrête jamais de me questionner sur la transférabilité de ces matières dans le quotidien des élèves. Autrement dit, je me demande sans cesse s'ils arrivent à saisir le quotidien en se servant des savoirs acquis en classe, particulièrement en ce qui concerne les cours d'histoire. Également, de mon lieu de futur enseignant, cela me permet de travailler avec les apprenants une des compétences fondamentales de la dynamique des compétences qui est celle d'interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique, notamment à travers la composante qui s'intitule « Expliquer les réalités sociales » où il est dit de « rechercher des facteurs explicatifs en établissant des liens entre ces facteurs et en déterminant des conséquences dans la durée » (Gouvernement du Québec, 2016, PFEQ, p347).

Lors du premier stage, je me suis assuré, comme c'était prévu dans la Situation d'Apprentissage et d'Enseignement, que les notions de base soient vues et comprises. Lors du deuxième stage, j'ai adopté la même stratégie, en faisant en sorte que les notions clés soient travaillées avant l'expérimentation. Par notions clés, j'entends la mécanisation de la production, la division du travail, la recherche de profits, le travail à la chaîne, le syndicat, le quartier ouvrier, entre autres. Des notions que le Programme de Formation de l'École Québécoise considère comme étant des savoirs essentiels (Gouvernement du Québec, 2016, p25). Pour y arriver, j'ai proposé de faire l'expérimentation en constituant, d'une part, des groupes d'ouvriers qui sont le fer de lance du mouvement ouvrier et, d'autre part, un groupe d'entrepreneurs capitalistes à qui on exige de meilleures conditions de travail. Mes 4 classes devaient y participer.

Ainsi, dans chaque classe, il y a eu 6 groupes d'élèves se faisant passer pour des ouvriers ayant chacun un chef d'équipe; un élève désigné comme étant le patron, l'entrepreneur qui possède l'usine. L'idée n'était pas seulement de montrer comment le passage de la production artisanale à la production industrielle a accéléré la production et a permis d'enrichir davantage les capitalistes, mais aussi de comprendre ce que peut vouloir dire concrètement mouvement ouvrier dans le contexte du travail à la chaîne, moteur de la production industrielle.

En situation d'apprentissage, il ne suffit pas de répéter la notion, mais il faut la faire vivre aux élèves. De plus, depuis les années 2000, nous sommes à l'ère des compétences et en tant que telle, on vise à « développer des compétences tant disciplinaires que génériques (transversales) » (Martineau, 2010, p.23). En parlant de compétences, dans le cadre de mon expérimentation, je visais à développer chez les élèves tant des compétences transversales que des compétences disciplinaires. Par compétences transversales, « on fait référence à des outils de divers ordres que l'école juge essentiels pour permettre à l'élève de s'adapter à des situations variées et de poursuivre sa vie durant ». PFEQ(p33). Ces dernières sont différentes des compétences disciplinaires qui ne concernent que la discipline en question. Dans le cas qui nous concerne, on parle des compétences à acquérir dans le domaine de l'histoire.

Tableau 1 : Les compétences transversales

Compétences transversales	Attentes de l'enseignant (e)
Exercer son jugement critique	L'élève est invité à se défaire des idées reçues en défendant son point de vue, basé sur les faits.
Mettre en œuvre sa pensée créatrice :	L'élève est invité à utiliser les ressources mises à sa disposition pour jouer son rôle d'ouvrier contestataire.
Actualiser son potentiel	L'élève prend conscience de son potentiel, de sa capacité à prendre position et à influencer à travers ses actions.
Coopérer :	Cette compétence montre l'importance du travail d'équipe. Il ne saurait y avoir de mouvement s'il s'isole. Tout comme à l'école, se regrouper pour exiger de meilleures conditions de travail est plus efficace.
Communiquer de façon appropriée :	L'élève apprend à s'affirmer en présence des autres, tout en ayant un langage adéquat. Il se base sur ses connaissances pour exprimer ses revendications.

Tableau 2. LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES VISÉES

COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES	EXEMPLES
INDIQUER DES CONDITIONS DE TRAVAIL DES OUVRIERS AU DÉBUT DE L'INDUSTRIALISATION EN ANGLETETTE	Nombreuses heures de travail, absence de droit et de sécurité, travail des femmes et des enfants
INDIQUER DES ACTIONS ENTREPRISES PAR LES OUVRIERS POUR AMÉLIORER LEUR SITUATION SOCIOÉCONOMIQUE	Revendication du droit d'association, revendication de meilleures conditions de travail, déclenchement de grèves
INDIQUER DES ACTIONS PRISES PAR LES GOUVERNEMENTS FACE AUX REVENDICATIONS ET AUX MANIFESTATIONS OUVRIÈRES	Répression, refus du droit d'association.

1.3 LE TRAVAIL COOPÉRATIF DANS UN COURS D'HISTOIRE

Dans un cours d'histoire, et c'est censé être valable pour d'autres matières, on ne vise pas l'apprentissage sans envisager des évaluations qui visent à tester le niveau de compréhension des jeunes. Selon le Gouvernement du Québec (2016), les deux fonctions des évaluations sont : « elle permet d'abord de porter un regard sur les apprentissages de l'élève pour le guider et le soutenir de façon appropriée. Elle sert ensuite à vérifier à quel point l'élève fait les apprentissages attendus ».

Dans le cas qui me concerne, je voulais vérifier la capacité des élèves à appréhender la réalité grâce aux connaissances historiques, ceci en travaillant de façon collective. En étant groupés, il y a possibilité d'entraide, de partage de connaissance, de soutien mutuel et de complicité. Cela dit, même les élèves ayant une lenteur au niveau de leur apprentissage peuvent bénéficier de la dynamique du groupe susceptible d'impacter positivement leur comportement. Cette expérience a été révélatrice de plusieurs éléments, notamment la richesse de faciliter l'apprentissage à travers une expérimentation, l'importance de diversifier les méthodes d'évaluation, sachant que l'évaluation peut être un outil d'intervention (Berger, 1994) et la possibilité de tester la transférabilité des connaissances

historiques au secondaire. Le plus important était de voir la pertinence de l'expérimentation de l'apprentissage coopératif comme pédagogie dans l'apprentissage de l'histoire au secondaire. Autrement dit, je cherchais à savoir si cette façon d'enseigner pouvait faciliter la compréhension de la plupart des élèves quant aux réalités historiques.

Dans le cas de mon expérimentation, l'idée était évidemment de rendre le concept de mouvement ouvrier tangible pour mes élèves. Ce dernier, qui est l'effet pervers du travail à la chaîne (étant un travail physique, répétitif, épuisant et mal rémunéré) est le fait pour les ouvriers de revendiquer de meilleures conditions de travail.

Choisir cette approche dans les deux cas était un risque calculé, car cela m'a permis d'évaluer ma capacité à faire de l'enseignement de l'histoire un outil de compréhension de la réalité.

1.4 LES ÉLÈVES EN GRANDE DIFFICULTÉ À TRAVERS LE TRAVAIL COOPÉRATIF

L'idée même de matérialiser cette expérimentation était fascinante, car les élèves devaient enfiler des costumes qui ne sont pas les leur en jouant des rôles et en faisant en sorte que cette mise en scène soit la plus réaliste possible. Alors, ils se sont divisés en deux groupes : un constitué de patrons (capitalistes qui ne voient que l'accumulation des richesses) et l'autre constitué d'ouvriers revendiquant de meilleures conditions de travail. Les capitalistes, détenant les moyens de production, défendaient le statu quo, le maintien des mêmes conditions de travail, tandis que les ouvriers voulaient du changement. Tenant compte de l'avis du superviseur et de l'enseignant associé d'alors, la satisfaction était au rendez-vous.

En effet, il ressort que la plupart des élèves ont compris le lien entre les notions étudiées et l'activité. Mais, à la fin, le questionnaire à remplir, pouvant me permettre de voir l'intégration des concepts, m'a fait réaliser que certains ne faisaient que du mimétisme sans comprendre le projet dans lequel ils étaient embarqués. Pourtant, j'avais fait en sorte que tout le monde comprenne.

Pendant l'activité réalisée lors du deuxième stage, basée sur le mouvement ouvrier, l'élève avait tous les prérequis nécessaires, car on venait de voir les notions corolaires à savoir les inégalités sociales où l'élève est amené à comprendre la hiérarchisation de la société en deux classes sociales, à savoir les bourgeois détenant les moyens de production (moyens permettant de produire de la richesse) et les ouvriers constituant la plus grande partie de la population, créant des quartiers bourgeois vivant dans le luxe le plus remarquable, loin des usines et les quartiers des ouvriers. Ces derniers, eux-mêmes, sont exposés à toute sorte de maladies, car vivant à côté des usines qui polluent. Comme autres concepts qu'ils ont vu avant l'activité, il y a le syndicat, le syndicalisme, le mouvement ouvrier, la grève, le socialisme, le communisme, le capitalisme, etc. Ces concepts ont servi de socle à l'activité, car ils ont permis de comprendre les raisons pour lesquelles des ouvriers peuvent décider d'enclencher un mouvement. De ce fait, la mission qui leur a été confiée était de rendre intelligible ce concept qui fait partie de la vie de beaucoup de gens, en faisant la démonstration de la façon la plus énergique, afin de plonger dans le vécu de ceux et celles qui, dans les médias télévisés, dans les journaux et sur les réseaux sociaux, n'ont de cesse de revendiquer de meilleures conditions de travail.

Ce qui a fait surgir mes préoccupations, c'est que durant le travail coopératif, certains élèves qui participaient corps et âmes en y mettant toute leur énergie étaient totalement à côté de la plaque quant au bien-fondé de l'activité. J'ai décidé, comme c'est demandé dans la progression des apprentissages découlant du PFEQ, « d'apporter des mesures de soutien à ces élèves pour pouvoir réaliser l'activité comme je l'avais demandé ». Dans le texte, il est dit ainsi : « Ces mesures pourront prendre la forme d'un enseignement plus explicite de certaines connaissances, par exemple, ou encore celle d'interventions spécialisées » Gouvernement du Québec (2016, p.3).

En effet, j'ai dû reprendre plusieurs fois les explications sur l'activité et le lien avec les notions déjà vues en classe. J'ai pris des exemples concrets tirés de la réalité de tous les jours. Quand je me suis aperçu qu'il y en avait qui ne comprenaient toujours pas,

j'ai demandé à tout le monde de faire une pause pour que je revienne sur les explications. Malgré tout cela, à la fin, j'ai réalisé qu'ils n'avaient pas capté.

1-5 QUESTION DE RECHERCHE

Confronté à une telle situation, je suis allé m'informer auprès des enseignants d'histoire, dans une perspective de collaboration interprofessionnelle pour savoir comment ils s'y prennent. C'est alors qu'ils m'ont dit que, malgré les directives des politiques gouvernementales d'intégrer ces derniers dans les classes régulières, ils ne sont pas toujours arrivés à définir une recette pour y faire face. Selon eux, il faut faire du cas par cas. À ce propos, selon une recherche menée par trois chercheurs de l'Université du Québec à Montréal, la quantité d'élèves de cette catégorie dans une classe ordinaire s'avère problématique (Radio Canada, avril 2016). De là, émergent mes questionnements : l'apprentissage coopératif est-il une pédagogie à adopter pour faciliter l'apprentissage de tous les élèves? Suis-je outillé, en tant que stagiaire, à venir en aide à cette catégorie d'élèves? Si l'on tient compte des mesures prises par le ministère de l'éducation du Québec qui demande que l'on intègre les élèves en grande difficulté d'apprentissage dans des classes régulières, il devient quand même préoccupant de se demander si ces derniers sauront mener à bien des travaux coopératifs qui demandent une participation active.

Donc, la question de recherche qui en découle est la suivant : Comment utiliser l'apprentissage coopératif en prenant en compte les élèves en grande difficulté d'apprentissage dans l'enseignement de l'histoire au secondaire?

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS

2.1 L'ADAPTATION

Pour délimiter le concept d'adaptation en soi, on dit qu'il est, d'après le dictionnaire Larousse (2017), le fait d'adapter ou de s'adapter à quelque chose, c'est-à-dire le fait pour une personne ou un élève, dans le cas qui nous concerne, de s'adapter au climat et au rythme du groupe. Autrement dit, dans une classe divisée en groupes dont la mission est de réaliser une activité, chaque membre doit s'investir, comme tout le monde, pour faire ce qui est demandé par l'enseignant. Dans un contexte d'inclusion scolaire, Pascal & Debeurme (2018), citant Bélanger (2006), croient qu'il est impératif que l'enseignement soit adapté pour assurer la réussite des élèves en difficulté. Par conséquent, il incombe à l'école et à l'enseignant en particulier d'adapter l'enseignement aux élèves au niveau de leur apprentissage.

Dans le contexte sous étude, il s'agissait de se mobiliser à travers le mouvement ouvrier afin de participer aux négociations collectives. En fait, je partais du principe que tout le monde a compris les consignes qui avait été données préalablement. Cependant, il ressort que le résultat ne reflète pas mon attente. Alors, je me suis questionné ainsi: Que peut l'enseignant quand des élèves, envers qui il a l'obligation de faire comprendre, sont inaptes à collaborer selon les principes établis? Doit-il, lui aussi, s'adapter? Faut-il recourir à une approche spécialisée? Y a-t-il de la nécessité d'une adaptation scolaire? Doit-il faire de la différenciation pédagogique. Par cette dernière, il est question de faire preuve de flexibilité pédagogique, c'est-à-dire : « tenir compte des caractéristiques des individus et du groupe, et d'offrir des choix qui favorisent les apprentissages de l'ensemble des élèves » Gouvernement du Québec (2021, p1).

Au premier questionnement, Monfroy (2013) croit que, pour l'enseignant : « savoir s'adapter se présente en effet comme une qualité supérieure; c'est la marque de l'intelligence du pédagogue, de sa capacité à prendre en compte de la spécificité du public

qu'il a en face de lui en faisant preuve d'inventivité dans les réponses apportées aux problèmes rencontrés ». En effet, j'étais censé faire preuve de créativité en présence d'élèves en grande difficulté d'apprentissage durant mon stage, ce qui signifierait de trouver la recette qui permettrait à ces canards boiteux de rester dans la course.

Dans le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante, dans la partie III, portant sur les principes à la base de l'enseignement, notamment le deuxième principe s'intitulant « savoir agir de manière autonome en fonction des caractéristiques de la situation », il est dit : « agir en professionnel ou professionnelle, c'est être appelé à faire des choix et à prendre des décisions de manière autonome et intelligente, c'est-à-dire adaptée à la situation dans laquelle on intervient »(MELS, 2020, p28). On comprend l'inconfort de l'enseignant qui, face à une situation qui le dépasse, se sent désarmé tenant compte de la complexité de la situation. Pour moi, agir de façon autonome signifiait de reprendre les consignes plus de fois que ce que je devrais, au risque de dépasser le nombre de minutes accordées pour réaliser l'activité. Ce faisant, j'avais le sentiment du devoir accompli. Mais, certaines situations nécessitent une approche spécialisée dans le sens d'une adaptation scolaire pour pouvoir mobiliser ces élèves.

2.2 MOBILISER LES ÉLÈVES EN GRANDE DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

Tout aspirant enseignant connaît l'importance de respecter le rythme d'apprentissage des apprenants si l'on tient à leur réussite éducative. Il ne fait aucun doute, en effet, que cette dite réussite se situe dans le déploiement de la stratégie adoptée en classe. Et cette dernière doit prendre en compte forcément tous les élèves, particulièrement ceux et celles qui sont en grande difficulté d'apprentissage. Donc, de toute évidence, il faut aménager un plan d'adaptation scolaire dans la planification de toute activité prévue.

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), à travers le cadre de référence et le guide à l'intention du milieu scolaire, dit ceci : « l'orientation fondamentale de la politique de l'adaptation scolaire est d'aider les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la scolarisation et de la qualification, en acceptant que la réussite puisse se traduire différemment dans leur cas ».

Le fait de vouloir intégrer des élèves en grande difficulté d'apprentissage dans des classes à cheminement régulier n'est pas une mauvaise idée en soi, car il s'agit de ce qu'on appelle de l'inclusion scolaire qui, selon Potvin & Lacroix (2009) : « vise le développement des sentiments d'appartenance et d'acceptation des élèves ayant des besoins particuliers, ainsi que la mise en place des mesures de soutien favorisant l'apprentissage de ces élèves à l'intérieur de programmes réguliers », ce qui peut éviter de tomber dans ce que la porte-parole de la coalition des parents d'enfants à besoins particuliers du Québec, Nugent, appelleraient de la « ségrégation scolaire dont sont victimes, entre autres, les enfants en situation de handicap » CDPDJ (2023, p46).

Au-delà du fait que, pour un stagiaire ou un enseignant en début de carrière, cela puisse être problématique tenant compte de ce que cela demande comme habiletés et de savoir-faire, il n'en demeure pas moins que l'intention pédagogique peut orienter ce dernier à bien s'y prendre. D'ailleurs, comme le souligne Carvajal et Trépanier (2003), reprenant le conseil supérieur de l'éducation (2017), « au Québec, la proportion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) dans les classes ordinaires du réseau public est passé de 13,6% en 2002-2003 à 21,6% de 2015-2016. On ne s'étonne pas si, de nos jours, on fait face à une plus grande proportion, mais il faut mobiliser plus de ressources pour accompagner les enseignants, car il ne s'agit pas tout simplement d'enseigner, si on ne veut pas faire face à plein de décrochage. À ce propos, Mukamurera (2018), citant Wittorski (2019), constate que « l'entrée et l'installation dans le métier sont de plus en plus délicates avec un « décrochage professionnel précoce » grandissant au Québec ». Parler d'adaptation pour ces élèves reviendrait à mettre en place

des mesures supplémentaires pour faciliter leur participation aux activités citées plus haut. Ces mesures ont-elles été mises en place lors de cette expérimentation?

2.3 DE L'INTELLIGIBILITÉ DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

L'intention réelle du choix de l'apprentissage coopératif, permettant aux élèves de comprendre et d'expérimenter le concept dans sa tangibilité, à savoir le mouvement ouvrier, c'était surtout parce que, comme le veut le Programme de Formation de l'École Québécoise, notamment dans le cadre d'évaluation des apprentissages, je voulais qu'ils fassent une « utilisation appropriée des connaissances », en déterminant des facteurs explicatifs et des conséquences, en ce sens où ils identifieraient ce qui s'est passé, pendant et après; en déterminant des éléments de continuité et des changements en démontrant les évènements qui se sont maintenus et ceux qui se sont transformés; en établissant des liens de causalité où il est question d'expliquer un enchaînement logique des faits, qui sont tous des opérations intellectuelles en histoire permettant d'évaluer des savoir-faire développés en histoire. Réaliser ces opérations à travers l'apprentissage coopératif, qui est une approche collaborative, avait comme but de favoriser leur engagement pour la tâche assignée. À ce propos, Gareau & Dubé (2021) citant le MEQ (2020), nous dit que cela vise à « donner du sens aux apprentissages en tissant des liens avec des repères culturels riches et signifiants ». Ce genre d'expérimentation, en plus de favoriser un apprentissage de la matière, permet de réaliser des opérations intellectuelles, qu'elles soient difficiles ou pas, dans une dynamique de découverte de l'altérité. Forcément, il y a un double apprentissage qui se fait, à savoir l'appropriation des notions et la socialisation. Une telle démarche permet aux élèves, non seulement de maîtriser les concepts, mais aussi de pouvoir les reproduire grâce à l'expérimentation.

2.4 LA REPRODUCTION DES FAITS HISTORIQUES PAR LES APPRENANTS EN SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

L'apprentissage coopératif a l'avantage d'être une méthode permettant aux apprenants d'apprendre en se confrontant aux faits dans une dynamique collaborative. Dans le cas étudié, c'est à la fois dans l'interaction avec les autres élèves, cherchant à reproduire la réalité, et aussi dans l'effort personnel de l'élève que se crée l'apprentissage, en ce sens que l'appropriation de la connaissance nécessite une participation individuelle et une capacité à participer à la dynamique de groupe proposée par l'enseignant. En parlant de groupe, Carmel (1995) nous dit que « la mise en pratique d'un modèle d'apprentissage interactionniste entre pairs distribués en petits groupes soigneusement constitués atténuerait les inégalités ».

En effet, ce genre d'activité permet de créer une synergie dans le groupe où chaque participant s'implique pour faire ce qui lui est demandé pour faciliter la réalisation de l'activité.

Dans ce contexte-ci, reproduire un fait revient à se mettre à la place de ceux et celles ayant enclenché le mouvement ouvrier, exigeant des conditions de travail différentes

On peut se demander ce qu'est l'avantage de reproduire ces faits dans le cadre d'un cours d'histoire. Est-ce efficace pour l'apprentissage? Est-ce stratégique comme forme d'enseignement? À ces questionnements, je réponds par l'affirmative, car cela fait partie de la pratique enseignante qui, selon Chiasson (2013) : « fait référence à l'ensemble des gestes posés par l'enseignant dans le cadre de son activité professionnelle qu'est l'enseignement ». À ce propos, Altet (2002) dit ceci : « On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement ». Autrement dit, il s'agit du mode opératoire choisi par l'enseignante ou l'enseignant pour amener l'apprenant à la matérialité des faits. De mon point de vue, travailler en équipe a été fructueux, car cela permet un transfert de connaissances entre les apprenants. C'est ce que l'expérience m'a

apris pour avoir réalisé des travaux de bonne facture en groupe dans certains cours à la maîtrise qualifiante.

En fait, je voulais expérimenter pour voir si je suis capable de passer de la théorie à la pratique. Cela m'a aussi permis, en tant que stagiaire, de mettre en exergue l'une des six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves, qui est la compétence 4 du référentiel des compétences de la profession enseignante s'intitulant « mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage ». « Ces situations concernent donc l'action proprement dite de l'enseignante ou de l'enseignant avec ses élèves en vue de soutenir leur apprentissage en fonction des contenus des programmes d'études » (Gouvernement du Québec, 2020, p.55). En ce qui me concerne, mon intention pédagogique était de permettre aux apprenants de voir que l'histoire fait partie de leur quotidien en prenant une réalité historique factuelle à l'appui. Par le travail de groupe ou d'équipe, je me suis aligné dans la perspective de Forest (2021), qui dit qui que c'est « une stratégie qui favorise le développement de compétences communicatives chez les apprenants ». Ce faisant, je savais qu'ils allaient y participer, car, la plupart du temps, les élèves aiment comprendre ce qu'ils font. Le choix de reproduire ces faits par les élèves répond à ce que je définis comme objectifs dans le cadre de cet essai.

2.5 OBJECTIF GÉNÉRAL ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'INTERVENTION

2.5.1 L'OBJECTIF GÉNÉRAL

L'objectif visé dans le cadre de cet essai, de façon générale, est de rendre intelligible le niveau de difficultés des élèves en difficulté d'apprentissage en situation de travail coopératif dans un cours d'histoire. Il faut dire que ce type d'apprentissage s'apparente à ce que Connac (2018) appellera une classe coopérative qui est « une

organisation pédagogique du travail des élèves convoquant de la coopération entre pairs ».

Celui-ci m'a amené à la théâtralisation d'un fait historique dans le but de permettre aux apprenants de comprendre le phénomène dans sa matérialité. Je voulais rendre asymétrique l'apprentissage des apprenants au niveau de leur aptitude à rendre intelligibles les notions étudiées au premier cycle du secondaire.

Il est fondamental dans l'apprentissage que les apprenants s'impliquent lors des activités proposées par l'enseignant, car elles découlent de l'intention pédagogique de ce dernier. Et, pour moi, il est clair que l'implication et la motivation de l'élève passe par la méthodologie que je mets en place. À ce sujet, Perrenoud (1997) nous dit que « enseigner, c'est donc renforcer la décision d'apprendre, sans faire comme si elle était prise une fois pour toutes ».

Dans ce cas-ci, le potentiel adaptatif des apprenants me préoccupait. Je voulais absolument voir le comportement des apprenants quand il s'agit de reproduire le vécu des ouvriers, surtout ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. Se mettre dans la peau d'un personnage, à travers une mise en scène, pour assimiler des connaissances me paraît une idée géniale. Ici, il convient d'apprendre différemment et d'être évalué en ayant l'impression de participer à un jeu.

2.5.2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

En fait, mes objectifs spécifiques étaient :

- * Expérimenter le travail coopératif en tant que stratégie pour amener les élèves à comprendre la matière.
- * Examiner la dynamique qui résulte du travail coopératif impliquant les élèves réguliers et ceux qui sont en difficulté d'apprentissage.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, je présente la démarche méthodologique adoptée pour réaliser mes activités avec les élèves. Il s'agit de la recherche-action. À travers les lignes qui suivent, il s'agit d'aborder les étapes ayant rendu possible l'expérience, une description des élèves-participants, en justifiant ce choix méthodologique, en décrivant les méthodes et outils utilisés pour la cueillette d'information sachant que les données collectées sont liées avec les objectifs formulés, en décrivant l'intervention que j'ai proposé de réaliser durant mon stage et en exposant la nature de l'intervention, les stratégies et les moyens mis en place pour effectuer un retour critique sur l'intervention.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Par recherche-action, aussi appelée recherche-expérimentation, Pallier (2007) nous dit qu'elle « consiste en une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit. Il s'agit donc, comme son appellation l'indique, d'expérimenter, et, surtout d'expérimenter dans un contexte scientifique ». Dans le cas qui me concerne, il est question de voir si l'apprentissage coopératif comme démarche pédagogique pourrait faciliter l'apprentissage des apprenants en difficulté d'apprentissage en cours d'histoire au premier cycle du secondaire. Pour y parvenir, j'ai conçu et construit mon matériel pédagogique. Ce matériel a été validé par l'enseignant-associé, lui dont le rôle est de m'orienter compte tenu de ses expériences dans le milieu et de sa connaissance des élèves qui prendront part à l'activité.

3.2 ACTIVITÉS CHOISIES ET INTERVENTIONS

Dans le cadre du stage II réalisé à l'école secondaire Henri-Bourassa à Montréal, particulièrement à Montréal-Nord, un des quartiers les plus défavorisés de la ville, j'avais la chance de proposer une activité aux élèves. Cette activité m'a servi de laboratoire pour observer les comportements de ces derniers, et de cette observation viennent les préoccupations qui sous-tendent ce travail.

L'activité choisie est tirée d'un chapitre du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième secondaire. Dans le chapitre qui porte sur l'industrialisation, il y a une partie où l'on étudie la mécanisation de la production. Cette partie traite de la rapidité de la main d'œuvre qui permet d'augmenter la production. Cette rapidité est liée au travail à la chaîne effectué par les ouvriers dans les usines. Cependant, en dépit de toute la richesse accumulée par les capitalistes industriels, les conditions de travail ne permettent pas aux ouvriers d'améliorer leurs conditions de vie. D'où l'avènement du mouvement ouvrier, qui est ce sur quoi porte l'activité.

Avant tout, je devais voir les notions préalables pouvant permettre aux élèves de comprendre la dynamique des revendications ouvrières. Par notions préalables, j'entends le capitalisme, le socialisme, le communisme, la grève, entre autres. Une fois fait, j'ai fait la demande des matériaux nécessaires à la réalisation de l'exercice à la personne responsable. Par matériaux, j'entends des feuilles de papier pour écrire les revendications et des crayons-couleur. Donc, l'activité consistait à se mobiliser pour exiger que les propriétaires d'usines offrent de meilleurs salaires, en se comportant comme les ouvriers des usines, c'est-à-dire, de s'exprimer avec toute la frustration qu'engendre leurs conditions. Pour matérialiser le tout, j'ai fait du modelage, qui, selon Messier (2017), est « une technique pédagogique pendant laquelle un enseignant met en œuvre, devant des élèves qui l'observent, un acte, une démarche, un processus ou une stratégie d'apprentissage tout en verbalisant à haute voix sa réflexion dans le but que ces derniers se l'approprient et le réinvestissent ».

Pour montrer clairement mes attentes, j'ai fait une activation des connaissances antérieures en revenant sur une vidéo qui avait été projetée dans le cours précédent sur le mouvement ouvrier montrant ce qu'est un mouvement et le but des instigateurs de ce dernier. Pour les étapes:

- L'étape 1 : arrêt de travail. Les ouvriers sont là, mais ne travaillent pas.
- L'étape 2 : Mobiliser les matériels de revendications. Les ouvriers ont du papier et des crayons-couleur.
- L'étape 3 : les ouvriers écrivent les revendications sur le papier.
- L'étape 4 : les ouvriers créent un chaos en répétant chacun ce qui est écrit sur le papier.
- L'étape 5 : les ouvriers chantent, font du bruit et ne font qu'à leur tête.

Dans le cas présent, cette activité permet de comprendre les frustrations des ouvriers, les colères de l'entrepreneur capitaliste et cela permet aussi de comprendre les différences entre la psychologie de l'ouvrier et celle du propriétaire d'usine. Des rôles joués par des élèves dont les profils sont exposés dans les lignes qui suivent.

Exemple d'image de mouvement ouvrier que j'avais mis dans le cours précédent l'expérimentation :



Les élèves qui étaient au cœur de l'activité font partie des classes régulières de cette école faisant partie du centre de service scolaire de la pointe de l'ile. Quelques-uns venaient tout juste de quitter les classes d'accueil. Selon le MELS(2007), à travers le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, ces classes sont celles dont le but est de « favoriser l'intégration linguistique de l'élève afin de l'aider à développer des compétences en français (à l'oral, en lecture et en écriture) qui lui permettront de suivre ses cours dans une classe ordinaire; favoriser l'intégration scolaire de l'élève afin de l'aider à comprendre les façons d'apprendre à l'école québécoise; favoriser l'intégration sociale de l'élève afin de l'aider à comprendre les valeurs communes de la société québécoise ».

En fait, mes classes étaient des classes mixtes et multiethniques, composées d'élèves de 12 à 15 ans habitant pour la plupart le quartier où se trouve l'école, c'est-à-dire Montréal-Nord.

Étant donné que l'activité était une SAE (situation d'apprentissage et d'enseignement), les préalables ont été donnés dans les cours précédents sans oublier les jeux de révision sous forme de Kahoot pour activer les connaissances antérieures.

3.4 COLLECTE DE DONNÉES

Étant donné qu'il s'agit d'une recherche-action, je me suis appuyé sur le questionnaire complété par les élèves à la fin de la période et aussi sur mes observations. En fait, je n'ai utilisé qu'un seul questionnaire comprenant 6 questions qui se déclinent ainsi :

3.4.1 QUESTIONNAIRE

1. Après cette activité, comment peux-tu définir le mouvement ouvrier dans tes Propres mots?
2.Cela te permet-il de faire le lien avec les conditions de travail des ouvriers?
3.Penses-tu que les propriétaires d'usine aiment cela? Si non, pourquoi.
4.Comment tu vois le fait pour les ouvriers d'arrêter de travailler?
5.Penses-tu que le travail qu'ils effectuent mérite un bon salaire et pourquoi?
6.Penses-tu ce genre d'activité est une bonne chose pour comprendre ce chapitre?

3.4.2 TABLEAU DE RÉPONSE

Niveau : secondaire II
Groupe-Classe :
Nom de l'élève :
Équipe :
Date :
Réponse 1 :
Réponse 2 :
Réponse 3 :
Réponse 4 :
Réponse 5 :
Réponse 6 :

Il faut dire qu'il était obligatoire de remplir ce questionnaire, car il faisait partie de l'évaluation et comptait pour 2 points. Il visait notamment à permettre aux élèves de mobiliser la compétence 3 des compétences transversales, à savoir « exercer son jugement critique; tenir compte des faits, faire la part de ses émotions, recourir à l'argumentation logique, relativiser ses conclusions en fonction du contexte, faire une place au doute et à l'ambiguïté » PFEQ (p.20).

Par ailleurs, la note ne dépendait pas seulement du questionnaire. Il fallait avant tout respecter les consignes lors de l'expérimentation. Le fait de faire compléter le questionnaire m'a permis de collecter les informations dont j'avais besoin pour appuyer ma recherche. En fait, ce questionnaire m'a permis, entre autres, de voir le niveau de compréhension de l'activité par les élèves pour détecter leurs forces et leurs faiblesses et pouvoir donner mes rétroactions par après. Les apprenants seront donc en mesure de faire de la métacognition en ce sens qu'ils seront capables de réflexion sur leur production. En ce sens, Hattie (2017) parle de rendre visible l'enseignement pour les élèves en disant ceci : « cela doit permettre à ces derniers de devenir leurs propres enseignants. En effet, le

but de l'éducation consiste à développer chez les élèves le gout d'apprendre de façon qu'ils parviennent à l'autorégulation ».

Avec ce questionnaire rempli par les élèves, cela m'a aidé à m'évaluer et de voir ce qui mérite d'être ajusté si j'avais envie de le refaire dans mes enseignements futurs.

Donc, j'étais à la fois dans une dynamique d'essai-erreur et aussi dans une réflexion dans l'action. Par réflexion dans l'action, Guillemette et al. (2015) nous dit : « Quant à elle, la réflexion dans l'action est une prise de conscience sur ce qui se passe au fur et à mesure que l'action se déroule, afin de l'adapter au fur et à mesure également. Il s'agit donc d'une réflexion en cours d'action qui comprend une réflexion sur l'action accompagnée d'une intention de changer le cours de l'action (réflexion pour). Un professionnel développe ses compétences en améliorant la qualité de sa réflexion dans l'action. Mais la réflexion dans l'action ne peut être améliorée que si le professionnel fait rigoureusement de la réflexion après l'action ». Autrement dit, de mon lieu de stagiaire en enseignement, j'avais l'obligation non seulement de remettre en question mes certitudes, de questionner ma pédagogie, mais aussi d'essayer de trouver de meilleures pistes d'intervention pour le futur.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, il est question de voir si les résultats obtenus concordent avec les objectifs formulés. On va puiser dans notre observation tout au long du déroulement de l'activité, à travers les comportements des apprenants, du niveau d'intérêt manifesté lors de l'expérimentation et à travers les questionnaires complétés.

Il ressort qu'il existe bel et bien une asymétrie dans la capacité des apprenants à se mobiliser pour réaliser l'activité, particulièrement ceux et celles qui sont en grande difficulté d'apprentissage. Ensuite, il ressort aussi que l'apprentissage coopératif en Univers social au premier cycle du secondaire peut être une très bonne stratégie à utiliser pour faciliter la compréhension de certains faits historiques. Toutefois, quand il s'agit d'accompagner les élèves en grande difficulté, un stagiaire peut avoir du mal à bien s'y prendre.

Enfin, il est évident que bien d'autres stratégies complémentaires pouvaient aider à améliorer l'expérimentation. Nous avons identifié ces stratégies, ainsi que leurs conditions de réalisation.

4.1 RÉSULTAT

En ce qui concerne le résultat du questionnaire.

Pour les six questions, les réponses qui sont données permettent largement de dire que le résultat est atteint.

Question 1 : Après cette activité, comment peux-tu définir le mouvement ouvrier dans tes propres mots?

Sur 104 questionnaires distribués et collectés, 70 ont donné une réponse satisfaisante, c'est-à-dire qui traduit comment la notion a été vue et expliquée en classe. La plupart d'entre eux, soit 80% de ces 70, ont utilisé leurs propres mots pour répondre à la question posée. Au moins, le concept clé qui est au cœur de l'activité est compris par la

majorité. Les élèves en difficulté d'apprentissage font partie de ceux dont les réponses sont incorrectes.

Question 2 : Cela te permet-il de faire le lien avec les conditions de travail des ouvriers? Sur les 104 questionnaires, tout le monde a répondu par oui. J'étais surpris de voir que certains des élèves ont argumenté leur réponse même si cela n'avait pas été demandé. Le fait que 100% des élèves ont répondu par oui, et c'est exactement la réponse à laquelle je m'attendais, cela m'a permis de voir que le résultat concorde avec mes attentes.

Question 3 : Penses-tu que les propriétaires d'usine voient d'un bon œil ce mouvement? Si oui pourquoi, si non, pourquoi.

À cette question, 60 sur les 104 ont bien répondu et 6 n'ont pas mis de réponse. Malgré le fait que cette question donne la possibilité de répondre selon sa compréhension de l'objectif des entrepreneurs, je constate quand même une difficulté à bien expliquer le pourquoi. Les 6 sont tous des élèves en difficulté d'apprentissage.

Question 4 : Comment tu vois le fait pour les ouvriers d'arrêter de travailler?

Sur les 106 questionnaires, 90 étaient satisfaisants. Le reste était du bavardage inutile. Les élèves en difficulté d'apprentissage ont donné des réponses hors sujet.

À cette question ouverte où l'élève est amené à réfléchir par lui-même en fonction de sa compréhension de la grève et du mouvement syndical, je m'attendais à ce qu'ils mentionnent le fait que cela peut être préjudiciable pour les ouvriers qui n'auront pas de salaire et également pour les entrepreneurs de ne pas faire de profit faute de production.

Question 5 : Penses-tu que ce genre de travail mérite un bon salaire et pourquoi?

100% des élèves ont répondu oui à cette question, mais seulement 70% étaient capables d'élaborer là-dessus. Le fait que 30% n'était pas capable de justifier les réponses données m'a interpellé, en ce sens que je me demande s'ils comprennent le bien-fondé des

négociations collectives, car justement cela a rapport aux conditions de travail des ouvriers. Une fois de plus, les élèves en difficulté d'apprentissage n'ont pas bien répondu à la question.

Question 6 : Penses-tu ce genre d'activité est une bonne chose pour comprendre le cours d'histoire? Si oui, pourquoi?

Au premier volet de la question, tout le monde a mis oui, mais, au volet qui demande de justifier, 65% ont justifié leur réponse et le reste a fait abstention. Parmi les abstentions, on retrouve les élèves qui sont en difficulté d'apprentissage.

4.2 DISCUSSION

Les données obtenues m'ont permis de comprendre la difficulté pour l'élève en difficulté d'apprentissage de s'adapter à une classe régulière et de prendre part à un apprentissage de type coopératif. En effet, les réponses formulées par les élèves en difficulté d'apprentissage démontrent un énorme décalage par rapport à celles formulées par les autres élèves, ce qui veut dire que la stratégie que j'ai utilisée ne leur a pas permis de s'approprier la matière comme je le voulais. On peut donc conclure que l'apprentissage coopératif n'arrive pas à les aider à s'adapter.

CONCLUSION

Le premier objectif de cet essai consistait, de façon générale, à rendre intelligible la difficulté à impliquer des élèves en difficulté d'apprentissage en situation de travail coopératif dans un cours d'histoire. Plus spécifiquement, il était question de voir si ce type d'apprentissage peut être matérialisé par cette catégorie d'élèves, de voir leur capacité à s'adapter aux différents rôles attribués et de voir la pertinence d'une telle pédagogie dans un contexte aussi particulier.

Le deuxième objectif visait à développer la compétence 4 des compétences professionnelles en enseignement, à savoir *mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage*, en mettant en œuvre et en supervisant les situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et des intentions de formation. Le travail coopératif, en effet, m'a permis de mettre les élèves dans des groupes hétérogènes dans une perspective d'enseignement inclusif, mais cette stratégie a montré ses limites, car je n'ai pas pu amener les élèves en grande difficulté d'apprentissage à se hisser au niveau attendu quand vient le temps de démontrer leur compréhension à travers le questionnaire. Malgré la pertinence d'une telle pédagogie, il est évident qu'elle est limitée quand il s'agit de prendre en compte les élèves cités plus haut.

Quant aux objectifs spécifiques, la compétence visée est la 7, à savoir *tenir compte de l'hétérogénéité des élèves*, en mettant en place des stratégies de différenciation pédagogique en vue de soutenir la participation et la réussite de tous les élèves. Cette compétence est ici privilégiée, car, pour reprendre Martineau (2010), « c'est le moyen le plus adapté pour faire face à cette diversité, et le travail en groupe est un dispositif privilégié en ce sens ».

Vu qu'on a affaire à un ensemble d'élèves dont la motivation n'est pas la même, différencier la pédagogie était ma seule option. Selon Shields (2019), cela permet « de créer des expériences d'apprentissage capables de rejoindre tous les apprenants qui composent les groupes hétérogènes ». En fait, je ne pouvais pas m'attendre au même

niveau de compréhension de leur part, car les défis non plus ne sont pas les mêmes. Cependant la dynamique de groupe devait bénéficier aux élèves qui ont plus de difficulté en leur permettant d'échanger avec les plus forts et de s'entraider. Et cela concorde avec mon intention qui est celle de les amener à comprendre le concept et de pouvoir le transférer dans la réalité. La différenciation pédagogique peut être une bonne stratégie, mais j'ai vu ses limites lors de cette expérimentation, car je devais, en dépit du respect du rythme d'apprentissage de tous, respecter le temps donné pour réaliser l'activité. En effet, le respect du temps donné est une façon de voir si la planification que j'avais faite était correcte.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. In: *Revue française de pédagogie*, volume 138, 2002. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. pp. 85-93 https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. *Transformations des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (60-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Biggs, J.B., (2003), *Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives*, Open University Press.
- Camilleri, C (1995). (Elizabeth G.). Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène. In : Revue française de pédagogie, volume 113. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_2992_t1_0140_0000_2
- Espinosa, G. (2003). L'affectivité à l'école : L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.espi.2003.01>
- Gareau, M. & Dubé, F. (2021). Et si des situations d'enseignement-apprentissage différencierées et collaboratives pouvaient faire la différence? Formation et profession, 29(2), 1-4. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.a.229>

Guillemette, F., Leblanc, C. & Renaud, K. (2015a). Journal réflexif. Document de présentation. Site de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Portail de ressources pédagogiques en enseignement supérieur.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC3119/O0002491699_Essai_Alba_Camacho_2020_07_09.pdf

Hattie, J. (2017). L'apprentissage visible pour les enseignants. (M. Denis, trad.). Presses de l'Université du Québec.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: a meta-analysis.

https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_metaanalysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Gouvernement du Québec

Monfroy, B. (2013). Adapter pour enseigner ? Vers la construction du concept d'adaptation. Recherche en didactiques, 15, 91-109.

<https://doi.org/10.3917/rdid.015.0091>

Nootens, P. & Debeurme, G. (2018). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 98-117. <https://doi.org/10.7202/1059213ar>

Péladeau, N., Forget, J., et gagné, F (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue de l'éducation*, 31(1), 187-209.

Potvin, P & Lacroix. M (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. <https://rire.ctreq.qc.ca/de-lintegration-a-linclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-dadaptation-et-dapprentissage/>

Lavoie, L., Marquis, D et P. Laurin (1996). La recherche-action. Théorie et pratique, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Rouillard, J., & Frank, D., & Palmer, B., & McCallum, T. (2015). Histoire des travailleurs.
Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. Repéré à
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/histoire-des-travailleurs>

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau(dir.), Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire (p.7-32). Collection éducation-recherche. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Wittorski, R. (2019). Mukamurera, J., Desbiens, J.-F. et Perez-Roux, T. (dir.). (2018). *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui*: Montréal : Éditions JFD, 354 p. ISBN : 978-2-924651-79-7. *Recherche & formation*, 91, 114-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4214>

Gouvernement du Québec, centre de service scolaire de la pointe de l'ile,
<https://csspi.gouv.qc.ca/parents-eleves/services/communautes-culturelles>

APPENDICE A

Tableau à compléter après l'activité.

Niveau : secondaire II
Groupe-Classe :
Nom de l'élève :
Équipe :
Date :
Réponse 1 :
Réponse 2 :
Réponse 3 :