



## Apprentissage collaboratif et enseignement réciproque



**Axes d'actions :** Développement du potentiel, intégration sociale et développement personnel.



**Niveaux d'intervention :** 1.



**Objectifs**

- Améliorer l'engagement et le rendement scolaire dans la(les) matière(s) où l'élève éprouve des difficultés.
- Améliorer les habiletés sociales de l'élève afin de favoriser son intégration sociale.
- Améliorer l'estime de soi de l'élève.



**Description<sup>1</sup>**

L'apprentissage collaboratif et l'enseignement réciproque sont deux formes de travail en équipe. Selon Presseau et Marineau (2004), l'apprentissage collaboratif est particulièrement pertinent en tant qu'objet d'apprentissage pour développer des compétences sociales, alors que l'enseignement réciproque s'avère plus pertinent en matière de stratégies d'apprentissage pour développer des compétences intellectuelles. L'apprentissage collaboratif et l'enseignement réciproque constituent une préférence d'apprentissage des élèves doublement exceptionnels, surtout lorsque cela concerne une matière dans laquelle ils éprouvent des difficultés (Willard-Holt, 2013). Plusieurs méthodes existent. En voici quelques-unes.

- La **méthode « jigsaw »**, ou encore la coopération en puzzle, se base sur le principe de la coopération mutuelle. Les équipes contiennent de cinq à six élèves avec des caractéristiques hétérogènes (niveau, sexe, personnalité, etc.). Chaque élève réalise une tâche différente associée au but commun. Par la suite, chacun d'entre eux partage les notions apprises à l'équipe. L'avantage de cette méthode est l'interdépendance des élèves indispensable pour atteindre le but, elle les incite à interagir et à se questionner entre eux. Cependant, cette méthode laisse peu de place aux débats d'idées, car chacun risque de maîtriser uniquement la partie qu'il aura travaillée (Peyrat-Malaterre, 2011).
- La **coopération avec controverse** consiste à former des équipes de quatre élèves afin de discuter d'un sujet sur lequel deux d'entre eux sont pour et les deux autres, contre. Le but de l'exercice est de trouver un accord.
- Le **débat coopératif** amène, quant à lui, chaque élève à faire valoir sa position sur un sujet (pour ou contre) afin de susciter un débat dans le groupe.

Plusieurs ouvrages proposent des activités d'apprentissage coopératives pouvant être appliquées en classe (voir Côté, 2000; Gagnon et St-Hilaire, 2005; Howden et Laurendeau, 2005; Rouiller et Howden, 2010; Sabourin et al., 2001, 2002).

<sup>1</sup> Ce texte est tiré et adapté de Massé (2015).

## 1. Les définitions

### 1.1. L'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif est un mode d'enseignement où les élèves apprennent en collaboration. L'accent est mis non seulement sur les résultats, mais aussi sur le processus d'interdépendance positive. Chaque membre du groupe a une contribution et un rôle à jouer pour favoriser la réalisation du travail. Ainsi, le travail en coopération suppose que les buts poursuivis par les élèves soient collectifs et qu'une subdivision des responsabilités soit faite entre eux. Même s'il y a une subdivision des responsabilités, les coéquipiers travaillent conjointement à la réalisation de certaines tâches. Tous les élèves sont considérés sur le même pied d'égalité et ils peuvent tous retirer des avantages du travail de groupe (Peyrat-Malaterre, 2011). Les élèves sont également appelés à discuter et à évaluer le processus de groupe. L'enseignant demeure présent pour intervenir en cas de conflits et peut profiter de ce moment pour faire de l'observation (dynamique de groupe, comportements des élèves, etc.) et pour améliorer les futures activités (Peyrat-Malaterre, 2011). Il revient au jugement de l'enseignant d'instaurer ou non un climat de compétition à l'intérieur ou entre les équipes, mais il est essentiel qu'il soit prévu et contrôlé (Peyrat-Malaterre, 2011; Rouiller et Howden, 2010). Par ailleurs, l'enseignant aura avantage à planifier la formation des équipes en fonction des objectifs, de la forme des apprentissages poursuivis et des interactions souhaitées entre les membres.

### 1.2. L'enseignement réciproque

Presseau et Marineau (2004, p. 110) définissent l'enseignement réciproque comme « une forme particulière d'apprentissage guidé et coopératif qui se déroule dans un environnement d'apprentissage où se trouvent un groupe restreint d'élèves et l'enseignant ». Dans une situation d'enseignement réciproque, les élèves forment une communauté d'apprenants et s'enseignent réciproquement et successivement les notions des matières à l'étude. Une ou plusieurs fois par semaine, les élèves sont regroupés en équipe pour effectuer, réviser ou consolider certains apprentissages.

Différentes pratiques peuvent être expérimentées : le parrainage conventionnel d'entraide, duquel découlent d'autres formes, soit le parrainage interactif de la pensée critique (initiation à une forme de pensée critique où les élèves sont invités à confronter, à préciser et à justifier leurs réponses auprès de leurs partenaires), le parrainage de révision ou de consolidation des apprentissages, le parrainage de récupération (réapprentissage des notions apprises) et le parrainage comportemental (soutien sur le plan des apprentissages sociaux).

Trois méthodes d'entraide sont associées à l'enseignement réciproque :

- 1) **L'entraide simultanée** : l'élève qui exécute adéquatement la tâche demandée aide son partenaire qui éprouve des difficultés : a) les deux élèves effectuent le même exercice en individuel; b) les deux élèves tentent ensemble de trouver les renseignements nécessaires et la façon d'accomplir la tâche demandée en se référant aux indications données; c) les deux élèves s'entraident en échangeant des informations.
- 2) **L'explication directe ou réciproque** : a) l'élève aidant demande à son partenaire de lui verbaliser ce qu'il ne comprend pas; b) l'élève aidant explique à l'élève aidé la méthode à laquelle il recourt pour comprendre la matière et pour accomplir la tâche demandée; c) l'élève aidant valide alors la compréhension de l'élève aidé en lui demandant de répéter dans ses propres mots les informations reçues de même que la façon d'utiliser la méthode; d) l'élève aidant demande à l'élève aidé de faire un exercice similaire et d'expliquer comment il procède pour le réussir; e) lorsque l'intégration est réussie, les deux partenaires font une synthèse des éléments importants à retenir pour accomplir la tâche.

- 3) **L'apprentissage par le questionnement** : a) l'élève qui réussit à accomplir une tâche demandée aide son partenaire qui éprouve des difficultés en lui posant des questions dans le but de trouver des façons de résoudre ses difficultés.

## 2. L'efficacité de ces approches

Selon les résultats de plusieurs recherches, les pratiques de parrainage scolaire et d'apprentissage collaboratif améliorent le climat de classe, les habiletés sociales des élèves, leur compréhension de la matière scolaire enseignée de même que leurs stratégies d'apprentissage et de travail, et ce, de la maternelle à l'université (Baudrit, 2007; Gillies, 2014; McMaster et al., 2006; Plante, 2012). Sur le plan des apprentissages, les gains semblent meilleurs lorsque les élèves sont engagés dans un dialogue réciproque où ils apprennent à expliquer leurs pensées, à écouter les idées des autres, à poser des questions et à faire des inférences (Gillies, 2014; McMaster et al., 2006). Sur le plan de l'amélioration du concept de soi et des comportements, une méta-analyse (Ginsburg-Block et al., 2006) révèle que cette approche est plus efficace pour les élèves des milieux défavorisés que ceux des milieux favorisés et pour les élèves plus jeunes (1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> année versus 4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année).



### Matériel utile

- Sociogramme.
- Questionnaire d'évaluation du travail collaboratif (voir l'outil *O-EN-1*, version [imprimable](#) ou [interactive](#)).
- Grille d'autoévaluation du travail collaboratif (voir l'outil *O-ÉLA*, version [imprimable](#) ou [interactive](#)).



### Déroulement

Les tenants de cette approche ont également mis au point différentes stratégies pour la planification des tâches de groupe et des interactions entre les membres, pour la constitution des groupes et pour le processus d'apprentissage des habiletés coopératives (voir, entre autres, Peyrat-Malaterre, 2011).

#### 1. Planifier les tâches des équipes.

Les travaux d'équipe, qui visent généralement la compréhension des élèves, peuvent concerner différentes matières et peuvent s'appliquer auprès d'élèves de tout âge. Il est essentiel que le travail demandé aux élèves corresponde à leur niveau de compétence. Le travail d'équipe doit aussi permettre un apprentissage qui ne serait pas possible en individuel ou qui ne pourrait être mieux réalisé en individuel qu'en équipe. Ce type de tâche doit être choisi dans le but de motiver les élèves, d'attiser leur curiosité et d'accroître leur désir d'apprendre (Peyrat-Malaterre, 2011).

Plusieurs éléments sont à considérer lors de la planification du travail d'équipe afin de favoriser les échanges. En regroupant les élèves autour d'une même table ou encore en plaçant les tables en L, les élèves seront plus portés à discuter entre eux. Dans l'éventualité d'un travail en collaboration avec une autre classe, il peut être utile de prévoir un autre local pour l'activité. Ensuite, il est essentiel de planifier assez de temps pour réaliser les tâches. Il est recommandé de prévoir le double du temps que prendrait habituellement un élève pour effectuer la tâche. Ce temps additionnel permet au groupe d'interagir, de discuter et de laisser place aux hésitations si tel est le cas (Peyrat-Malaterre, 2011). Plus il y aura d'interdépendance entre les élèves pour atteindre l'objectif, plus les élèves seront portés à coopérer (Staquet, 2019). Cette interdépendance peut être créée à travers le but

commun, les ressources disponibles, les ressources, les rôles, la tâche, l'identité du groupe, les forces extérieures comme le temps, l'environnement, les situations inventées, etc. (Rouiller et Howden, 2010).

## **2. Choisir la forme d'apprentissage collaboratif selon la situation rencontrée ou les objectifs visés.**

Winebrenner (2008, p. 154) formule quelques conseils sur le choix de la forme d'apprentissage collaboratif lorsque des élèves doués sont concernés :

- Exercices d'application (p. ex. : exercices de résolution de problème en mathématique, questions de compréhension en lecture) dont **le contenu est parfaitement maîtrisé par les élèves doués** : créer un groupe spécifique d'élèves doués ou talentueux et leur donner des tâches plus exigeantes.
- Exercices d'application (p. ex. : exercices de résolution de problème en mathématique, questions de compréhension en lecture) dont **le contenu est non maîtrisé par les élèves doués** : créer des équipes hétérogènes et mettre l'accent sur l'enseignement réciproque.
- Activités orientées vers la résolution de problème réel, la réflexion critique ou la créativité ou activités dont les contenus sont inconnus de tous les élèves : élaborer des équipes hétérogènes.

## **3. Planifier les interactions entre les membres.**

Lors d'un travail de groupe, il est avantageux de demander aux élèves d'attribuer des rôles aux membres de l'équipe (Côté, 2000; Peyrat-Malaterre, 2011; Staquet, 2019). Ces rôles peuvent être :

- Responsable du temps (par ex. : avertir les membres de l'équipe du temps restant pour l'activité);
- Animateur (par ex. : s'assurer que tout le monde a la possibilité de s'exprimer);
- Secrétaire (par ex. : consigner les réponses à fournir lors du retour en classe);
- Régulateur (par ex. : intervenir en cas de conflits);
- Porte-parole (par ex. : nommer les conclusions du travail d'équipe à la classe).

Il y a généralement cinq étapes associées au travail collaboratif qui sont importantes à considérer, même si les groupes ne les traversent pas nécessairement toutes. La première est la formation qui implique que les élèves apprennent à se connaître et ont des échanges de base. La seconde est la confrontation, l'étape où certains conflits surviennent et amènent des échanges. La troisième est l'établissement de normes, dans laquelle les élèves apprennent à travers la résolution de conflits à se faire confiance et à s'apprécier. La quatrième est la production où tous s'unissent pour réussir la tâche à effectuer. La cinquième est la conclusion, qui est courte, mais cruciale. Elle permet de faire un retour sur les apprentissages faits et sur la dynamique de groupe lors de l'activité (Peyrat-Malaterre, 2011).

Selon Staquet (2019), trois compétences sont cruciales pour favoriser des apprentissages en coopération chez les élèves : savoir communiquer, savoir formuler les questions et savoir observer. L'interdépendance positive entre les élèves, la responsabilisation et les habiletés coopératrices sont aussi des éléments essentiels au travail de groupe (Rouiller et Howden, 2010).

## **4. Constituer les équipes.**

### **4.1. Choisir la forme des équipes.**

Peyrat-Malaterre (2011) recommande de former des groupes impairs pour faciliter la prise de décision. Afin d'éviter des difficultés associées à la gestion, les groupes devraient être idéalement composés de 3 à 5 élèves.

Les formes d'équipe (Howden et Laurendeau, 2005) possibles sont :

- L'**équipe informelle** : ce type de regroupement permet aux élèves d'échanger spontanément sur un sujet proposé par l'enseignant. Les élèves ont simplement à se tourner vers leurs camarades et discutent. Nombre d'élèves recommandé : 2 à 4.
- L'**équipe stable** : cette équipe vise à ce que les élèves apprennent dans un groupe soigneusement choisi par l'enseignant. L'équipe aura à travailler sur un projet ou sur un thème à plusieurs reprises et dans une certaine période de temps. La connaissance des élèves est donc essentielle pour bien les répartir. Nombre d'élèves recommandé : 2 à 3.
- L'**équipe d'expert** : il s'agit du deuxième niveau de l'équipe stable. Chaque élève devient expert d'un sujet spécifique et partage ses connaissances au groupe pour faire progresser l'activité ou le projet.

#### 4.2. Choisir la méthode pour former les équipes.

La formation des équipes peut dépendre de plusieurs facteurs : objectif, âge, compétence, préférence, maturité, etc. (Peyrat-Malaterre, 2011). Les groupes peuvent être formés selon leur hétérogénéité (par ex. : sexe, origine ethnique, statut socioéconomique, compétences, etc.), selon leurs centres d'intérêt, selon un choix aléatoire fixé par les élèves, etc. (Rouiller et Howden, 2010).

- La **configuration au hasard** : la formation d'équipes au hasard est recommandée par Rouiller et Howden (2010), car, en plus de permettre de varier les types de regroupements possibles, elle est une méthode simple à appliquer. La formation d'équipe au hasard peut être faite à l'aide de cartes à jouer (les chiffres pour désigner les équipes et les formes pour attribuer les rôles), des cartes postales à reconstruire (tous les élèves pigent un morceau et se regroupent avec les pairs ayant celui qui complète la carte postale), des initiales des prénoms des élèves (ordre alphabétique) ou encore des étiquettes par catégories (retrouver les élèves qui ont des étiquettes de la même catégorie).
- Le **test sociométrique ou le sociogramme** : avant de former les groupes, il peut s'avérer pertinent de faire remplir un questionnaire aux élèves dans lequel ils indiquent leurs préférences quant à la formation des équipes, particulièrement dans les groupes où les élèves se connaissent (par ex. : classe). Ce questionnaire peut, dans sa forme réduite, demander à l'élève d'inscrire en ordre les noms des personnes avec lesquelles il aimerait travailler et celles avec lesquelles il ne désire pas travailler. À cette étape, il est important de préciser aux élèves que leurs réponses aideront à former les groupes et qu'elles demeureront confidentielles. Par la suite, il est possible de construire des matrices sociométriques ou des sociogrammes afin d'obtenir un portrait rapide du climat des groupes ou de la classe. Cette étape préliminaire permet d'augmenter les chances d'avoir un bon déroulement pendant le travail en groupe et de diminuer les risques de conflits sociaux potentiels (Peyrat-Malaterre, 2011).
- L'**évaluation des compétences** : il est également important d'évaluer les compétences des élèves afin de constituer des équipes équilibrées. Pour ce faire, il peut être demandé à l'élève de travailler seul sur une tâche similaire à ce qui lui sera demandé d'effectuer en équipe. Cette tâche peut se faire dans le cadre d'un exercice ou d'une évaluation (Peyrat-Malaterre, 2011).

(Pour d'autres manières de constituer les équipes voir entre autres Gagnon et St-Hilaire, 2005.)

#### 5. Annoncer aux élèves les tâches à réaliser et les comportements à adopter au début de l'activité.

Avant de commencer toute activité de groupe, il faut :

- Énoncer les règles de vie à adopter pendant le travail d'équipe (p. ex. : ce que je voudrais voir et ce que je voudrais entendre lors du travail d'équipe);
- Informer les élèves du but et des objectifs de l'activité;

- Préciser les tâches à effectuer par chacun des membres (tâche ou rôle de chacun à l'intérieur du groupe, etc.);
- Préciser la façon adéquate de se comporter (habiletés sociales) avec les autres membres (*voir plus bas la liste des principales conventions sociales*);
- Annoncer des conséquences positives et négatives en ce qui a trait au respect (ou au non-respect) des règles de fonctionnement;
- Informer les élèves de la durée de l'activité de groupe; au besoin, établir avec eux un calendrier des principales étapes.

Réviser avec les élèves les principales conventions sociales à adopter en groupe :

- Ne pas interrompre l'autre quand il parle;
- Parler respectueusement aux autres élèves;
- Dire « merci » et « s'il vous plaît »;
- Demander l'aide d'un pair de façon appropriée;
- Émettre une opinion, un sentiment, une critique ou un désaccord de façon appropriée;
- Accepter un refus ou une idée différente sans protester;
- Être capable de faire des compromis;
- Employer des gestes amicaux avec les autres membres de l'équipe (offrir son aide, partager, émettre une opinion, encourager, etc.).

Un guide peut être remis aux élèves afin de faciliter les échanges. S'il n'y a pas de guide, il est important qu'il y ait un secrétaire et qu'un animateur soit nommé pour assurer le bon déroulement des échanges (Peyrat-Malaterre, 2011).

## **6. Effectuez régulièrement des activités d'évaluation du travail collaboratif.**

À la fin de l'activité, demander aux élèves d'autoévaluer leur participation en groupe (« J'ai écouté l'autre sans lui couper la parole », « J'ai accepté de partager mon matériel avec un autre membre de mon équipe », etc.). Les outils *O-ÉL-4* et *O-EN-1* peuvent être utiles à cette fin. Il peut être intéressant de les interroger également sur :

- Ce qu'ils ont appris dans cette activité (sur eux-mêmes et sur les autres);
- Les difficultés qu'ils ont éprouvées pendant le travail de groupe;
- La façon dont ils ont réglé ces difficultés;
- La façon dont chacun a collaboré à la réalisation des tâches;
- Leurs commentaires et leurs suggestions pour améliorer la prochaine activité de groupe.

Ce retour peut se faire oralement ou par le biais de billets remis à l'enseignant. La taille des billets s'avère importante, l'élève doit avoir assez d'espace pour expliquer son idée, mais cet espace doit être limité pour éviter qu'il ne se sente obligé d'écrire. Peyrat-Malaterre (2011) propose deux techniques pour cette méthode. La première est de demander à un groupe d'élèves de présenter les billets recueillis, de les lire et de les commenter. La deuxième est de redonner à chaque élève un billet (qui n'est pas le sien) afin qu'il le lise à haute voix. Dans les deux cas, un prétraitement des billets est fait par l'enseignant.

L'évaluation des apprentissages est essentielle pour savoir si le travail de groupe a eu des effets bénéfiques ou non. Les manières d'évaluer les apprentissages collaboratifs sont multiples. Côté (2000) en propose plusieurs, tant sur le plan individuel que collaboratif. L'enseignant peut, par exemple, demander aux élèves d'étudier en groupe une notion spécifique, mais vérifier les acquis individuellement par la suite. Si l'enseignant le désire, il peut additionner l'ensemble des notes individuelles d'un groupe. Cela permet une comparaison intragroupe et

intergroupe. S'il s'agit d'une communication orale, les élèves peuvent être évalués pour la partie qu'ils présentent uniquement.

### Clés de succès

- S'assurer que les élèves jumelés s'entendent bien et que l'élève doublement exceptionnel ait un lien affectif avec au moins un membre de l'équipe.
- Utiliser des sociogrammes lors de la composition des équipes de travail afin de s'assurer que les membres peuvent bien fonctionner ensemble (pour une description détaillée de la marche à suivre et des outils utiles à cette fin, voir Bacon et al., 2011). Considérer le niveau de compétence de chacun est aussi utile pour former les équipes avec des membres ayant des compétences similaires.
- Limiter les équipes à trois ou quatre enfants; les groupes doivent être hétérogènes; les plus petits groupes fonctionnent mieux (dyades ou triades).
- Déterminer une durée de quelques semaines maximum pour la composition des équipes.
- Varier régulièrement la composition des équipes. Cela amène de nouvelles idées et favorise plus les échanges.
- Utiliser les équipes d'entraide avant la pratique autonome.
- Enseigner de façon explicite aux élèves les habiletés de coopération et de travail en équipe.
- Établir une interdépendance positive entre les élèves d'une même équipe; ils doivent avoir des buts communs, du matériel à partager, des rôles assignés à chacun et des récompenses communes.
- Pour la réalisation de tâches qui s'échelonne sur une plus longue durée, s'assurer que le partage des tâches est équitable entre chacun des membres.
- Expliquer aux élèves que, dans un groupe, tous les membres sont d'importance égale et que la participation de chacun est indispensable. Tous apportent leur contribution, selon leurs capacités qui diffèrent d'un membre à l'autre. Cela aidera l'élève doublement exceptionnel à éviter de se comparer aux autres et à accepter ses forces autant que ses difficultés.
- Expliquer aux élèves que, pour réaliser un bon travail collaboratif, ils doivent non seulement participer, mais ils doivent aussi prendre leur place au sein du groupe et surtout laisser de la place aux autres.
- S'assurer que les élèves doués continuent à apprendre dans l'activité proposée.
- Proposer aux élèves réfractaires au travail d'équipe de jouer le rôle d'observateur (par ex. : demander de noter le nombre de fois que chaque élève prend la parole) pour lui faciliter son intégration dans un groupe ultérieurement.
- Respecter les élèves qui ne veulent pas partager leur expérience en groupe lors des retours.
- Effectuer les retours sur l'exercice au début de la prochaine période de travail en groupe.
- S'assurer que le jumelage des élèves n'est pas fait sans que certains d'entre eux soient toujours choisis ou au contraire jamais sélectionnés (si choix par les élèves).
- Restreindre ses interventions au minimum (par ex. : conflits sociaux) et retourner le plus possible les questionnements au groupe.
- Accorder une attention à la phase de dissolution du groupe, par exemple en planifiant un temps de discussion informelle aux membres de l'équipe une fois l'exercice terminé.
- S'assurer que les élèves de chaque groupe ont leur rôle clairement défini.
- Prévoir une activité complémentaire pour les élèves pouvant finir plus tôt le travail demandé.
- S'assurer que les retours en classe se font sans jugement de valeur.



## Pièges à éviter

- Avoir des équipes différentes pour chacune des matières scolaires ou chacune des activités.
- L'élève doué joue constamment le rôle de tuteur.
- Un élève effectue ou dirige seul le travail à effectuer en groupe.
- Regrouper les élèves seulement selon leurs affinités (risque de relâchement).
- Les échanges ne se centrent pas sur la tâche.



## Références

- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif : origines et évolution d'une méthode pédagogique* (2<sup>e</sup> éd.) De Boeck.
- Côté, C. (2000). *L'apprentissage coopératif de second niveau plus le diagnostic des compétences transversales en classe : manuel pratique*. Éditions Marie-France
- Gagnon, B. et St-Hilaire, N. (2005). *Projets et coopération : au cœur de nos actions*. Chenelière Éducation.
- Gillies, R. M. (2014). Developments in cooperative learning: Review of Research. *Anales de Psicologia*, 30(3), 792-801. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191>
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. et Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732-749. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.732>
- Howden, J. et Laurendeau, F. (2005). *La coopération : un jeu d'enfant. De l'apprentissage à l'évaluation : 4 à 7 ans*. Chenelière éducation.
- Massé, L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd, p. 421-452). Presses de l'Université du Québec.
- McMaster, K. L., Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 5–25. <https://doi-org/10.1080/10573560500203491>
- Peyrat-Malaterre, M.-F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif*. De Boeck.
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(3), 252-283.
- Presseau, A. et Marineau, S. (2004). Le travail en équipe dans l'esprit de l'enseignement stratégique ». Dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 102-118). Chenelière/McGraw-Hill.
- Rouiller, Y. et Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements*. Chenelière éducation.
- Sabourin, M., Bernard, L., Duschesneau, M.-F., Fugère, O., Ladouceur, S. (2002). *Coopérer pour réussir : Scénarios d'activités coopératives pour développer des compétences. Préscolaire et 1<sup>er</sup> cycle*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Sabourin, M., Duschesneau, M.-F., Ladouceur, S., Bernard, L., Campeau, B., Gévry, F., Trudel, M., Fugère, O. et Andréoli, L. (2001). *Coopérer pour réussir : Scénarios d'activités coopératives pour développer des compétences. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Staquet, C. (2007). *Une classe qui coopère : pourquoi? comment?* Chronique Sociale.
- Staquet, C. (2019). *Pratiques de coopération en classe : rendre les élèves autonomes, responsables et solidaires*. Chronique Sociale.
- Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L. et Horgan, J. (2013). Twice-exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 247-262. <https://doi.org/10.1177/0016986213501076>
- Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux enfants doués en classe régulière* [Traduction française]. Chenelière Éducation.