

Apprentissage coopératif

Avancée



- 1 Appellation en anglais
- 2 Stratégies apparentées
- 3 Type de stratégie
- 4 Type de connaissances
- 5 Description
- 6 Conditions favorisant l'apprentissage
- 7 Niveau d'expertise des apprenants
- 8 Type de guidage
- 9 Type de regroupement des apprenants
- 10 Milieu d'intervention
- 11 Conseils pratiques
- 12 Ressources informationnelles utilisées dans la fiche
 - 12.1 Bibliographie
 - 12.2 Webographie
- 13 Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche
 - 13.1 Bibliographie
 - 13.2 Webographie

Sommaire

Appellation en anglais

Cooperative learning

Stratégies apparentées

Les stratégies apparentées sont entre autres :

- Stratégies d'apprentissage assisté par les pairs;
- Apprentissage en équipe;
- Apprentissage par équipes;
- Apprentissage collaboratif.
- Jigsaw

Type de stratégie

L'apprentissage coopératif peut être utilisé comme macrostratégie ou comme microstratégie.

Type de connaissances

L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement et une stratégie d'apprentissage (Howden, 1997).

L'enseignant doit enseigner des habiletés de coopération soit des habiletés cognitives (argumenter, catégoriser, vérifier) et sociales (respect de l'autre, écoute, entraide). Il doit avoir la capacité d'encourager et développer les habiletés coopératives de ses apprenants au fur et à mesure que cette stratégie est utilisée en classe de façon à ce que ces derniers utilisent les habiletés coopératives sans avoir à y penser. Pour ce faire, de bonnes habiletés interpersonnelles liées à la communication, à l'écoute et à l'entraide sont nécessaires. Avec le temps, un sentiment d'appartenance à l'équipe devrait surgir ce qui va encourager les membres de l'équipe à travailler ensemble (Howden, 1994).

Tous les types de connaissances peuvent être enseignés via cette stratégie mais celles de type savoir-agir et la résolution de problème sont particulièrement appropriées.

L'apprentissage coopératif est une stratégie qui préconise l'apprentissage et la résolution de problèmes en petits groupes. L'enseignant oriente et appuie les apprenants vers un apprentissage efficace et autonome, il évalue les compétences et les valeurs dont doivent disposer les élèves pour travailler en coopération; (enseignement et évaluation des habiletés sociales).

Aussi, les connaissances métacognitives se développent grâce au conflit cognitif. En effet, selon Doise et Mugny (1981), la confrontation entre pairs est porteuse d'apprentissages dans la mesure où les apprenants doivent réexaminer leur point de vue, se décentrer, justifier, argumenter et communiquer de façon claire.

Description

Dans l'apprentissage coopératif, les activités proposées aux apprenants sont basées sur la coopération. La poursuite des objectifs d'apprentissage se fait en s'assurant que les apprenants œuvrent à les atteindre eux-mêmes en soutenant les autres membres de leur groupe. Les objectifs sont donc partagés.

Selon Tardif (2009) : « l'apprentissage coopératif est une organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes **hétérogènes** travaillant selon des procédés préétablis, assurant la participation de tous et de toutes à la réalisation d'une tâche scolaire. »

Les conditions de mise en oeuvre

Selon Tardif, le concept central dans l'apprentissage coopératif repose sur des principes fondamentaux :

- l'interdépendance positive;
- la responsabilité individuelle;
- l'habileté de coopération;
- l'évaluation du fonctionnement du groupe;
- l'interaction en salle de classe;
- l'importance de la tâche où la coopération a une valeur ajoutée;
- le climat favorable;
- le but commun.

L'organisation de l'enseignement nécessite des modifications à la gestion de la classe, au rôle de l'enseignant et au rôle de l'élève. En effet, une bonne préparation, une bonne connaissance des élèves de la classe et une

compréhension par ces derniers des avantages de l'apprentissage coopératif sont nécessaires. Les outils pédagogiques et les conditions matérielles doivent aussi être appropriés (Aylwin, 1994). L'enseignant joue un rôle de facilitateur et parfois de médiateur. Il ne doit intervenir au sein d'un groupe qu'en cas d'impasse. Il doit s'assurer de conserver une dynamique de groupe positive. Il doit préparer les élèves en classe en leur enseignant des habiletés de coopération et d'autorégulation afin que tous puissent participer au sein du groupe. Les élèves travaillent ensemble et s'entraident pour atteindre un but commun. C'est le sentiment d'appartenance à un groupe qui fait naître un sentiment de confiance (Howden, 1997).

Deux concepts importants de l'apprentissage coopératif sont l'interdépendance positive et la responsabilisation individuelle. L'interdépendance positive consiste en le lien qui existe entre les membres du groupe. Ce lien exerce une forme de pression sur eux pour qu'ils décident de coopérer ensemble. L'enseignant, par la mise en place d'objectifs, de récompenses, de tâches, de rôles, de forces extérieures ou d'environnement de travail à un contrôle sur l'interdépendance des groupes. (Howden et Kopiec, 2000)

Le complément à l'interdépendance positive est la responsabilisation individuelle. Chaque membre du groupe est responsable d'effectuer un travail et il doit être en mesure de démontrer ses efforts (UQTR, ND).

Quelques éléments qui doivent être pris en compte dans la création des groupes de travail :

- les groupes doivent être composés de trois à cinq élèves;
- les groupes doivent être hétérogènes;
- leur création se fait au hasard pour un travail de courte durée.

À noter que les groupes peuvent être formés par l'enseignant ou les élèves, tout dépendant de l'objectif visé par l'activité d'apprentissage. Plus de détails à la section Type de regroupement des apprenants.

Les étapes de mise en place selon Tardif (2009) :

- Intéresser les élèves à l'apprentissage coopératif;
- Planifier la leçon et déterminer le type d'évaluation;
- Décider de l'organisation physique de la classe;
- Assigner les rôles et rappeler les attentes;
- Observer, superviser et intervenir face aux besoins;
- Évaluer la performance et aider lors de l'évaluation de groupe.

À la lueur de ce que nous venons de dire, le tableau ci-dessous se veut une synthèse des avantages de l'apprentissage coopératif selon Lavergne (1996), Aylwin (1994), Johnson, Johnson et Holubec (2008), et Arcand (1998).

Tableau 1. Avantages de l'apprentissage coopératif

Éléments	Cognitifs	Sociaux	Affectifs	Gestion de classe
Description	Meilleure rétention de l'information, élève au centre de l'activité intellectuelle du cours, variété d'opérations intellectuelles effectuées lors des travaux et des échanges	Développement des habiletés personnelles et relationnelles, connaissance de soi, gestion du travail en équipe	Développement de la confiance de l'apprenant, augmentation de l'estime de soi, climat de sécurité affective contribue à plus de motivation et d'autonomie chez l'étudiant	Hétérogénéité, autonomie et gestion des comportement indésirables, participation de tous encouragée grâce à l'interdépendance positive
Exemple d'application	L'expression verbale est favorisée dans un cours de langue, développement d'habiletés transversales par exemple faire un résumé, exprimer clairement ses idées, argumenter	Amélioration des habiletés de communication par exemple parler chacun son tour	Pratiquer l'écoute active et exprimer son désaccord avec respect	Faire travailler ensemble des personnes qui ne parlent pas la même langue les oblige à communiquer en français

Les termes « apprentissage coopératif » et « apprentissage collaboratif » sont parfois utilisés comme des synonymes mais il existe des distinctions qui ne font pas l'unanimité chez les auteurs (Béliveau, 2011) :

« L'apprentissage coopératif est une méthode d'enseignement par laquelle des étudiants, réunis en petites équipes, travaillent ensemble pour atteindre un but commun (Slavin, 1985). Henri et Ludgren-Cayrol (2001) estiment que l'apprentissage collaboratif se distingue par un degré élevé d'autonomie accordée aux étudiants et une flexibilité. L'apprenant est décrit comme un individu s'engageant à l'intérieur d'une démarche active de construction de ses connaissances; il participe également à la démarche de ses pairs, tout en conciliant ses champs d'intérêt et ses objectifs personnels. »

Tableau 2. Ressemblances et différences entre l'apprentissage coopératif l'apprentissage collaboratif

DIMENSION	TRAVAIL D'ÉQUIPE	APPRENTISSAGE COLLABORATIF	APPRENTISSAGE COOPÉRATIF
Constitution des équipes	Libre: homogènes (affinités)	Intentionnelle (souvent hétérogènes)	Intentionnelle (souvent hétérogènes)
Activités	Pas du tout à peu structurées	Peu à assez structurées	Très structurées
Rôles	Pas de rôles; répartition du travail par les coéquipiers	Certains rôles définis (par l'enseignant)	Rôles très définis (par l'enseignant)
Tâche	Décomposition de la tâche en parties	Tâches individuelles variant	Tâches communes réalisées par tous
But commun	Variable	Variations individuelles autour d'un but semblable	Un seul but commun
Interdépendance positive	Variable	Modérée à forte	Forte
Participation	Inégale	Semblable	Égale
Responsabilité	Variable	Planifiée	Planifiée

Conditions favorisant l'apprentissage

Motiver Les apprenants sont sollicités par leurs collègues à contribuer et donc sont motivés à participer, à partager et à s'entraider (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

Structurer et intégrer les connaissances La négociation individuelle prend la forme d'une interaction entre les structures cognitives élaborées par l'apprenant et la réflexion critique, métacognitive, qu'il mène sur ses propres connaissances. La négociation à caractère social permet à l'apprenant de revoir et de restructurer ses représentations individuelles pour les adapter à la culture du milieu. Dans ce double processus, individuel et collectif, qui ne peut se réaliser que dans le cadre d'interactions de groupe, il importe que les apprenants partagent un même langage, un même univers mental et culturel et un même but (Lave, 1993); autrement, la dynamique entre apprenants devient impossible et l'apprentissage authentique ne peut se réaliser (Henri et Lundgren-Cayton, 2001).

Activer les connaissances Selon la théorie cognitive de l'apprentissage, « L'apprenant doit d'abord puiser et récupérer des connaissances pertinentes parmi les diverses structures et représentations mentales qu'il possède pour en faire un nouvel assemblage (Li et Jonassen, 1996, cité dans Henri-Lundgren, 2001) ».

Niveau d'expertise des apprenants

Dans ce contexte, le groupe joue un rôle actif de soutien. Il n'a pas la connotation de « classe » qui rassemble de manière quelque peu artificielle des apprenants qui sont spectateurs d'un enseignement. Le groupe a plutôt le sens de « cohorte » où des apprenants vivent ensemble un même événement et participent de manière volontaire à des activités communes (Miller, 1995, cité dans Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). De plus le résultat du travail de l'équipe va dépendre de l'implication de chacun au sein de l'équipe.

La stratégie s'adapte à tous les types d'apprenants toutefois plus le niveau de connaissances des apprenants est élevé dans un domaine, plus il y aura d'interactions au sein de l'équipe et moins l'enseignant sera appelé à intervenir.

Selon Laverge (1996), il faut commencer le processus par de courtes et simples activités. Les apprenants doivent apprendre à travailler en collaboration et développer des habiletés afin d'avoir la capacité de travailler en équipe. Avec le temps, certains apprenants deviendront des experts : « il faut utiliser une structure de travail qui comporte des groupes de base où l'on retirera un ou des étudiants, le temps qu'ils s'approprient certaines connaissances qui, lorsque ces étudiants regagneront leur groupe de base, feront d'eux des experts. »

Type de guidage

Le formateur est appelé à intervenir le moins possible, le type de guidage se limite à définir, suggérer des rôles au sein des équipes. Le formateur joue donc un rôle important. « C'est l'apprenant qui apprend à partir de ses structures propres, mais c'est le formateur qui met en place l'environnement didactique indispensable à l'élaboration des connaissances. (Henri et Lundgren-Cayton, 2001) »

Le rôle du formateur est davantage celui d'un animateur ou d'un guide. Au fur et à mesure que les apprenants développent la capacité d'apprendre de manière autonome et en groupe, le rôle du formateur s'estompe pour laisser graduellement les apprenants prendre en charge leur apprentissage (Garrison, 1995, cité dans Henri, 2001; Fisher, 1995, cité dans Henri, 2001; Brown et Palincsar, 1987, cité dans Henri, 2001; Collins, Brown et Newman, 1989, cité dans Henri, 2001; Cranton, 1994, cité dans Henri, 2001).

Le rôle de l'enseignant

L'enseignant joue souvent un rôle de facilitateur et parfois de médiateur. Ses tâches sont nombreuses, notamment celle de promouvoir en classe une attitude correspondant aux huit valeurs primordiales identifiées par Howden (1997) :

- l'entraide;
- l'engagement;
- l'ouverture d'esprit;
- le plaisir;
- l'égalité;
- le droit à l'erreur;
- la solidarité;
- la confiance.

L'enseignant ne doit jamais perdre de vue que :

- les étudiants apprennent à des rythmes différents;
- la participation active des étudiants est nécessaire pour que l'apprentissage opère;
- les étudiants apprennent en fonction de leur expérience de vie;
- l'apprentissage a lieu lorsque les activités proposées aux étudiants sont pertinentes, concrètes et enrichissantes. La tâche et les activités doivent avoir un sens pour l'étudiant.

Une bonne préparation en classe est nécessaire et consiste à enseigner des habiletés de coopération et d'autorégulation aux élèves. Au sein d'une équipe, l'élève doit participer à la gestion du travail en équipe, au bon fonctionnement de l'équipe en entretenant de bonnes relations interpersonnelles et apprendre. L'exercice de différents rôles au sein de l'équipe assure un certain équilibre et une participation de tous. Il est important d'effectuer une rotation des rôles afin que chaque élève soit familier avec chacun de ceux-ci.

Pour faciliter le travail en équipe, Aylwin (1994) suggère certains rôles précis. À titre d'exemple, le secrétaire agit à titre de porte-parole de l'équipe. Il est responsable de consigner les résultats et d'en faire part à la classe. L'animateur est celui qui donne la parole et s'assure que tout se fait dans le respect. Le documentaliste s'assure que chacun des membres de l'équipe dispose du matériel requis et conserve le portfolio du groupe. Sachant que les rôles viennent soutenir la tâche à accomplir, il ne faut pas hésiter à en créer d'autres et à adapter ses rôles selon l'âge et la maturité

des apprenants.

Le rôle de l'élève

Dans le contexte d'apprentissage coopératif, l'élève ne peut demeurer passif. Il n'a pas le choix de s'impliquer pour apprendre mais aussi pour réussir, puisqu'au final, l'évaluation sera individuelle. Il est donc actif et il a une responsabilité envers son équipe, soit de (d') :

- soutenir et entraider l'équipe;
- échanger et analyser sur le travail;
- travailler avec ses coéquipiers dans le but d'atteindre des objectifs communs.

Type de regroupement des apprenants

Les apprenants travaillent en groupe en mode présentiel ou virtuel.

Par contre, Henri et Lundgren-Cayrol (2001) nous mettent en garde que :

« S'engager dans une démarche d'apprentissage collectif ne signifie pas s'en remettre au groupe pour apprendre. Chacun travaille activement, à sa manière, à la construction de ses propres connaissances. Au fil des échanges et des travaux de groupe, l'apprentissage se réalise par la discussion, le partage, la négociation et la validation des connaissances nouvellement construites. »

Idéalement une équipe de quatre permet de maximiser les interactions. Plus l'équipe est nombreuse, plus elle est difficile à gérer. Pour Bertucci et al. (2010), ce qui importe, c'est l'équilibre entre la productivité du groupe et la capacité des membres du groupe à gérer les interactions. Logiquement, la productivité augmente avec le nombre d'apprenants, étant donné que plus de compétences sont réunies. Mais, la gestion des interactions se complexifie lorsque le nombre d'apprenants augmente et freine, alors, la productivité.

Au primaire, le regroupement à deux est favorisé, mais on peut associer deux équipes afin d'obtenir un regroupement de quatre. Reverdy (2016) préconise le regroupement en dyade lorsque le but visé est de favoriser l'estime de soi des élèves ou lorsque les apprenants n'ont pas l'habitude de travailler en coopération. On peut former les groupes de façon spécifique dans le but de créer des experts et aussi une compétition entre les différentes équipes. Par exemple, les élèves peuvent être regroupés de différentes façons : sur une base hétérogène, mais aussi sur la base d'affinités personnelles (regroupement entre amis ou entre élèves ayant les mêmes intérêts) ou encore par niveaux de force scolaire (Aylwin, 1994). Lorsque ce n'est pas l'enseignant qui regroupe les apprenants, on constate que les apprenants ont tendance à se regrouper par affinité, par proximité et par champ d'intérêt. Il existe donc plusieurs possibilités de regroupement des apprenants. On peut aussi regrouper les apprenants au hasard. Tout dépendant de l'objectif visé de l'apprentissage et de sa durée, l'enseignant pourra choisir un type de regroupement particulier.

Milieu d'intervention

Tout milieu éducatif se prête à l'usage de cette stratégie. L'apprentissage coopératif est une méthode fortement **pédocentrée, sociocentrée** qui permet facilement l'intégration de médias et qui peut s'appliquer de la maternelle à l'université pour toutes les disciplines (Poellhuber, 2015).

On peut recourir à l'apprentissage coopératif de façon informelle, pour certains exercices ou partie du cours, ou de façon structurée durant plusieurs semaines ou encore pendant un trimestre (Aylwin, 1994).

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, en science ou encore même en génie ou en médecine, il n'est pas rare de voir cette stratégie utilisée. Par exemple, à l'École Polytechnique de Montréal, Kozanitis a élaboré en 2011 pour le Bureau d'appui pédagogique, différentes ressources afin d'inciter les professeurs à utiliser des activités pour

encourager l'apprentissage actif durant les cours. « Ces activités permettent aux étudiants de discuter de la matière, d'apprendre à expliquer ce qu'ils ont compris, de considérer des points de vue différents, d'offrir de l'aide et de recevoir de l'appui des autres étudiants ». Consulter ce document pour avoir un aperçu de ces activités.

Au primaire, les activités coopératives sont souvent utilisées, d'autant plus qu'à cet âge, les élèves aiment bien expérimenter, toucher et manipuler.

Vous trouverez sous ce lien La Banque d'activités provenant d'enseignants et stagiaires ayant participé à la formation de base en apprentissage coopératif donnée dans les commissions scolaires de la région de Québec et de la Chaudière-Appalaches.

Au niveau universitaire ou de l'éducation aux adultes, les activités coopératives permettent de briser la méthode traditionnelle de l'exposé magistral qui rend souvent les étudiants passifs. Ainsi, l'engagement est encouragé, les étudiants sont plus actifs dans leur processus d'apprentissage tout en travaillant en profondeur sur le contenu. Ces activités font en sorte que l'étudiant apprend à se connaître tout en développant un sentiment d'appartenance au groupe.

Par exemple, dans une classe de langue, les situations de communication demeurent souvent artificielles. Par l'apprentissage coopératif, les étudiants communiquent dans des contextes naturels et significatifs. La communication est authentique (Lavergne, 1996).

Un exemple de situation réelle pour illustrer comment cela se passe dans un restaurant. En classe, les étudiants jouent au marché. Un groupe est le marchand et l'autre groupe le client. Par la suite, le professeur envoie un menu à tous les étudiants, mais détermine des rôles précis pour les étudiants : deux seront les clients et une sera la serveuse. Tous disposent du vocabulaire et doivent se préparer afin de mettre en scène la situation devant la classe.

Conseils pratiques

Quelques questions à se poser avant d'entreprendre l'apprentissage coopératif. Ces questions sans réponses ont pour but de susciter une réflexion et de contribuer à une meilleure préparation et planification efficace, organisée et structurée (Lavergne, 1996).

- L'apprentissage coopératif peut-il se révéler néfaste pour certaines cultures?
- Toute tâche peut-elle se réaliser efficacement en groupe?
- Que faire lorsqu'une équipe finit son travail bien avant les autres ou lorsqu'un étudiant insiste pour travailler seul?
- Que faire si la classe ne veut rien savoir du travail en sous-groupes, n'y accorde aucun intérêt ou le pense néfaste?
- Comment éviter qu'on donne à certains individus des tâches pour lesquelles ils n'ont pas les compétences?

Petit code pour l'apprentissage coopératif selon Tardif (2009) :

- Nous respectons les droits des autres dans la classe et dans notre groupe.
- Nous partageons le matériel, les ressources et les idées.
- Nous nous exprimons brièvement et de façon concise.
- Nous pouvons tous nous exprimer sans nous faire interrompre.
- Chacun écoute attentivement les autres et pose des questions s'il y a lieu, une seule personne parle à la fois.
- Nous n'autorisons que des commentaires positifs sur les contributions des autres.
- Nous aidons toujours un membre du groupe qui demande de l'aide.
- Toutes les idées proposées appartiennent à l'ensemble du groupe.
- Nous nous efforçons d'atteindre un consensus.
- Chaque membre du groupe doit endosser la solution choisie.
- Tout membre du groupe est un apprenant et peut faire des erreurs.
- Nous ne nous moquons jamais des erreurs des autres.
- Nous félicitons tous les membres du groupe pour leurs efforts.

Comment commencer selon Poellhuber (2015) :

Structures coopératives simples (scripts) de courte durée, en équipe de 2 ou 3 personnes

- Entrevue en 3 étapes

Source : Script dérivé de l'activité Entrevue en 3 étapes de Kagan (1996).

Cible : Développer des habiletés coopératives comme l'écoute active, l'empathie et la reformulation et favoriser un climat positif.

Après avoir divisé les équipes de 4 en sous-groupes de 2, l'élève 1 de chaque sous-groupe interroge son partenaire sur un argument de la leçon ou sur la compréhension d'un texte. Il répond puis lui pose à son tour une question. On retourne dans les équipes de 4. Chaque élève rapporte aux deux autres ce qu'il a appris ou retenu. Cet exercice est utile pour entraîner les membres du groupe à exposer le travail effectué, à établir des anticipations et à vérifier la compréhension.

- 1-2-4 ou Think-pair-share

Source : Script dérivé de la stratégie décrite par Lyman (1992).

Cible : Susciter des réflexions individuelles qui seront approfondies et partagées à plusieurs reprises.

Les étudiants sont appelés à échanger sur des stratégies permettant de résoudre un problème, d'abord en équipe de deux puis ensuite en équipe de quatre. On peut procéder ainsi : après que le professeur ait présenté un problème en classe, les étudiants réfléchissent puis se regroupent en équipe de quatre. Ils travaillent en pair et discutent du problème en cherchant des solutions. Tous ensemble donc à quatre, ils comparent leurs solutions et méthodologies utilisées. Le professeur fera un retour et chaque équipe pourra faire part à la classe de sa proposition.

Passer graduellement aux structures plus complexes

- Casse-tête (jigsaw)

Sources : Script dérivé de l'activité casse-tête d'expertise d'Aronson et autres (1978) et de Kagan (1996).

Cible : Favoriser l'acquisition et l'intégration de connaissances en mettant la responsabilisation individuelle au sein de son équipe à l'avant-plan afin de favoriser l'interdépendance positive. Note : Il est préférable que cette activité se déroule à la suite d'autres activités coopératives plus simples.

Cette méthode d'apprentissage coopératif permet aux élèves d'acquérir des perspectives et des points de vue variés en participant à des groupes spéciaux, en mettant en commun et en intégrant les connaissances acquises au sein d'un groupe. Pour en savoir plus, consulter le site suivant : <https://www.jigsaw.org/>

Ressources informationnelles utilisées dans la fiche

Ici figurent toutes les ressources informationnelles qui ont été lues et utilisées par les contributeurs successifs pour rédiger la fiche. Ces ressources ont été puisées dans celles qui ont été pré-déterminées ci-dessous, dans la section : Ressources informationnelles disponibles. Toutefois, chaque contributeur peut choisir d'utiliser d'autres ressources, du moment qu'elles sont pertinentes pour la thématique traitées, crédibles et présentent un contenu de qualité. Les références utilisées doivent être placées dans la bonne section : soit dans la bibliographie (articles, livres, chapitres) soit dans la webographie (ressources électroniques diverses, cependant les articles des revues électroniques ou des chapitres publiés en ligne doivent être placés dans la bibliographie).

Bibliographie

Placez dans cette section les articles des revues (y compris les revues en ligne, les livres ou les chapitres de livres (y compris ceux qui sont disponibles en ligne). Indiquez l'hyperlien si possible. Citez vos ressources selon les normes APA. Pour ce faire, utilisez le guide suivant : Couture, M. (2013, mise à jour). Adaptation française des normes bibliographiques de l'APA. Récupéré du site <http://benhur.teluq.quebec.ca/~mcouture/apa/Presentation.htm>

Aylwin, U. (1994). Le travail en équipe : pourquoi et comment? *Pédagogie collégiale*, 7(3), 28-32. Repéré le 9 février 2016 à http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/aylwin_ulric_07_3.pdf

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Béliveau, D. (2001). L'utilisation des logiciels sociaux et de la visioconférence Web pour développer la présence sociale et favoriser la collaboration entre pairs en formation à distance. Rapport de recherche. Collège Rosemont. Repéré le 24 mars 2016 à <http://cegepadistance.ca/wp-content/uploads/2013/01/Utilisation-des-logiciels-sociaux-et-de-la-visioconf%0092rence-Web.pdf>

Bertucci Andrea et al. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology*, vol. 137, n° 3, p. 256-272.

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.

Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presse de l'université du Québec. Ste-Foy, QC

Howden, J. (1994). *Pratico-pratique: coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*, Montréal, La Chenelière/McGraw-Hill.

Howden, J. (1997). *La réussite par l'apprentissage coopératif*. Communication présentée au 17^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Repéré le 20 février 2016 à http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/1997/howden_5A17_actes_a_qpc_1997.pdf

Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company

Johnson, D. W., Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning, *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 5 p.365-379. Récupéré de: <http://www.jstor.org.tlqprox.teluq.quebec.ca/stable/pdf/20532563.pdf?acceptTC=true>

Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. *Érudite*, n° 103, p. 26-29. Repéré le 20 février 2016 à <https://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1377390/58556ac.pdf>

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves: des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'Ifé (114).

Slavin, R.E. (1985). *Cooperative Learning : Students Teams*. Washington, D.C., National Education Association.

Webographie

Placez dans cette section des ressources informationnelles complémentaires disponibles sur le web. Chaque ressource doit être décrite brièvement. Indiquez l'hyperlien (bien évidemment) et la date de consultation. Tâchez de citer vos ressources selon les normes APA. Pour y parvenir, utilisez le guide du professeur Couture, notamment cette section du guide en ligne : Couture, M. (2013, mise à jour). Adaptation française des normes bibliographiques de l'APA. Récupéré du site <http://benhur.teluq.quebec.ca/~mcouture/apa/Presentation.htm>

Arcand, D. (1998). *L'apprentissage coopératif*. Université Laval, TACT Récupéré le 20 février 2016 à <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/5act/cadre5.htm>

Kozanitis, A. (2011). *Activités pour encourager l'apprentissage actif durant les cours*. École Polytechnique Récupéré le 20 février 2016 à http://www.polymtl.ca/bap/ress_peda/documents/apprentissage_actif_V4.pdf

Poellhuber, B. (2015). *Mooc Innovations technopédagogiques en enseignement supérieur*. Université de Montréal. *EDUlib*

Tardif, J. (2009). *L'apprentissage coopératif en 10 points*. Récupéré le 9 mars 2016 à <http://www.uqar.ca/files/pedagogie-universitaire/cooperation-prof-09.pdf>

www.PedagoNet.Com Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Récupéré le 30 mars 2016.

<https://www.jigsaw.org/> Récupéré le 30 mars 2016.

Ressources informationnelles disponibles pour rédiger et améliorer la fiche

Ici figurent les références sélectionnées sur la stratégie dont traite la fiche et, éventuellement, des sujets plus généraux mais liés de près à la thématique de la fiche. Si vous utilisez ces ressources pour rédiger votre contribution, vous devez les citer dans votre texte et, de plus, les déplacer dans la section " Ressources informationnelles utilisées". Vous pouvez aussi, comme tout autre contributeur au Wiki-TEDia, ajouter ici toutes les ressources informationnelles que vous connaissez, que vous avez trouvées sur le web ou en lisant d'autres écrits, même si vous les utilisez pas. **Cette section fait donc office de veille sur la thématique couverte par la fiche.** Veillez à placer les ressources proposées dans la bonne section : soit dans la bibliographie (articles, livres, chapitres) ou dans la webographie (ressources électroniques diverses, cependant les articles des revues électroniques ou des chapitres publiés en ligne doivent être placés dans la bibliographie).

Bibliographie

Abrami, P. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal: La Chenelière.

Howden, J., Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès. Un calendrier d'implantation de la coopération*. Montréal/Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.

Karababa, Z. C.C. (2009). *Effects of Cooperative Learning on prospective teachers achievement and social interaction* p. 32-40

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(4), 252-283. En ligne : <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/1215/1388>

Slavin, R. E., (2010). Cooperative Learning Dans G.K. Vibeke (dir.), *Learning and Cognition* p.160-166, Oxford: Elsevier.

Webographie

Johnson, D. W., Johnson, R.T. (ND)*Introduction to Cooperative Learning*Récupéré le 22 août du site: <http://www.co-operation.org/home/introduction-to-cooperative-learning/>

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). (ND). Récupéré de: https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=47&owa_no_fiche=12

Cégep de Ste-Foy (2013). *Avantage de l'apprentissage collaboratif*. Récupéré de: http://www2.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/fileadmin/groups/7/Babillard/2.Planifier/2.EQ.02_Avantages_apprentissage_collaboratif.pdf