

TRAVAIL COOPÉRATIF ENTRE ET AVEC LES ÉLÈVES

COMMENT ORGANISER L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES PAR PETITS GROUPES ?



Céline BUCHS

Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève, Suisse

L'apprentissage par petits groupes d'élèves représente un outil pédagogique encouragé dans de nombreux systèmes éducatifs (Gillies, 2015), de l'école primaire (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008 ; Jolliffe, 2015 ; Slavin & Lake, 2008 ; Slavin, Lake, Chambers, Cheung, & Davis, 2009) au post obligatoire (Johnson, Johnson, & Smith, 2007 ; Johnson, Johnson, & Smith, 2014). En France, le programme d'enseignement du cycle 3 (BO spécial n°11, 26 novembre 2015) indique que tous les enseignements doivent « contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif... » de manière à ce que les élèves puissent en fin de cycle « interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue ».

Cependant, le travail de groupe n'est pas toujours efficace (Blatchford, Baines, Rubie-Davies, Bassett, & Chowne, 2006 ; Cohen, 1994) et reste marginal dans les classes (Baines, Blatchford, & Kutnick, 2003 ; Pianta, Belsky, Houts, & Morrison, 2007) avec des enseignants et des élèves qui ne sont pas pleinement convaincus (Baines, Rubie-Davies, & Blatchford, 2009 ; Blatchford, Kutnick, Baines, & Galton, 2003 ; Koutselini, 2008-2009 ; Mitchell, Reilly, Bramwell, Solnosky, & Lilly, 2004).

Après avoir souligné l'importance des interactions entre élèves pour soutenir les apprentissages, nous présenterons les principes proposés par la pédagogie coopérative sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer pour favoriser des interactions constructives et renforcer l'efficacité de l'apprentissage par petits groupes.

Des interactions au service des apprentissages

Lors des travaux en groupes, les élèves sont amenés à jouer un rôle actif : ils échangent sur des contenus scolaires et réagissent aux interventions de leurs camarades, ce qui favorise le sentiment d'appartenance à un collectif et les régulations par les pairs sous la forme de retours immédiats et individualisés. Les recherches soulignent l'importance de la verbalisation et des déstabilisations pour

soutenir les apprentissages (Topping, Buchs, Duran & Van Keer, sous presse). Le fait de résumer des informations pour leurs camarades, d'enseigner des parties, d'expliquer leur compréhension, leurs procédures et leurs stratégies est particulièrement bénéfique ; se poser mutuellement des questions permet de co-construire des connaissances et d'approfondir la compréhension. Les discussions entre élèves permettent également de stimuler des divergences entre élèves concernant leurs points de vue, leur manière de se représenter la tâche ou leurs procédures de résolution de problèmes. Les déstabilisations cognitives qui en résultent sont positives dans la mesure où la discussion reste centrée sur la tâche et la compréhension des positions dans un contexte coopératif (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008).

Le fait de mettre les élèves en interactions permet à l'enseignant de circuler, d'observer et d'écouter la manière dont les élèves échangent. Il peut alors repérer les difficultés et les compétences des élèves, et intervenir auprès des élèves lors de l'activité en cours de manière appropriée. De plus, sur la base des informations recueillies, il peut réguler son enseignement en réagissant sur ce qu'il a observé ou entendu.

Ainsi, l'apprentissage par petits groupes d'élèves représente non seulement une finalité, mais également un moyen pour soutenir les apprentissages des élèves : il s'agit pour les élèves d'apprendre (par) la coopération et pour l'enseignant d'orchestrer les conditions pour que les interactions entre élèves soutiennent leurs apprentissages. La structuration des activités coopératives vise à renforcer des interactions simultanées entre l'ensemble des élèves en veillant à favoriser une participation égale de tous. C'est le fait d'engager cognitivement et socialement tous les élèves dans les activités qui est porteur d'apprentissages.

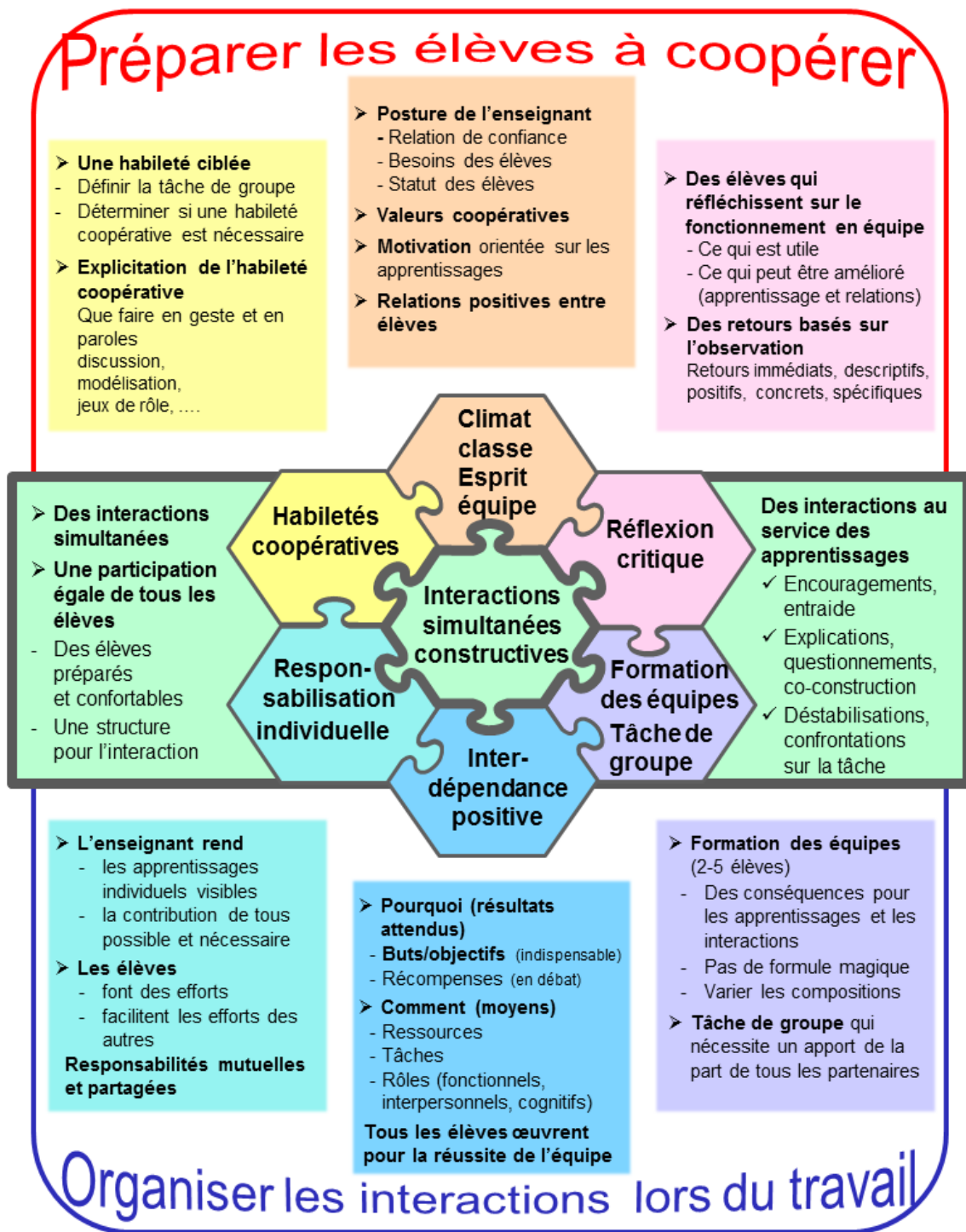


Figure 1. Synthèse des principes proposés par la pédagogie coopérative adaptée de Buchs (2016).

Le rôle de l'enseignant dans la structuration du travail en petits groupes

Le rôle de l'enseignant est central pour assurer la participation de tous les élèves. En effet, si l'enseignant laisse les élèves s'organiser comme ils le souhaitent, certains élèves vont prendre davantage de place alors que d'autres vont rester en retrait. Ces différences s'expliquent notamment par le statut dont bénéficient les élèves dans la classe (Cohen, 2002), en raison des caractéristiques

de statut diffuses (différences culturelles et sociales, genre, ethnicité), locales (statut scolaire, popularité), ou spécifiques (habiletés spécifiques contribuant à la tâche).

Le courant américain *Cooperative learning* (Johnson *et al.*, 2008 ; Slavin, 1995) propose des principes généraux permettant aux enseignants de préparer leurs élèves à travailler ensemble et d'organiser le travail en équipe de manière à favoriser des interactions constructives au service des apprentissages scolaires (Buchs, 2017 ; Topping *et al.*, sous presse, voir Figure 1). Il s'appuie sur des bases théoriques clairement identifiées (Johnson & Johnson, 2015 ; Slavin, 2014) et de nombreuses recherches attestant des bénéfices sociaux, motivationnels et cognitifs des travaux de groupes coopératifs (Buchs, Lehraus, & Crahay, 2012 ; Hattie, 2008 ; Johnson & Johnson, 2009 ; Johnson, Johnson, Roseth, & Shin, 2014 ; Kyndt *et al.*, 2013 ; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo, & Miller, 2003). Ces principes sont adaptables au contexte de l'école maternelle à l'enseignement universitaire. Il ne s'agit pas de créer des situations spécifiques, mais plutôt de structurer les situations d'enseignement-apprentissage habituelles pour les rendre coopératives.

Préparer les élèves à travailler ensemble

Les évaluations, l'orientation scolaire et la sélection typiques de nos systèmes éducatifs favorisent la comparaison sociale et des buts orientés vers la compétition (Butera, Buchs, & Darnon, 2011). Les élèves sont ainsi socialisés dans une société et un système éducatif qui privilégient des valeurs individualistes, voire compétitives. Il est donc important de préparer les élèves à coopérer, car il ne suffit pas de leur proposer de coopérer pour qu'ils en aient la volonté ou qu'ils sachent comment le faire (Buchs & Butera, 2015 ; Buchs, Gilles, & Butera, 2012 ; Howden & Kopiec, 2000 ; Johnson *et al.*, 2008 ; Topping *et al.*, sous presse).

L'enseignant peut avoir recours à des activités spécifiques pour favoriser les relations positives entre les élèves et stimuler l'esprit d'équipe. Au quotidien, sa posture et ses pratiques contribuent à orienter la motivation des élèves vers le développement et l'amélioration des compétences scolaires (des buts de maîtrise) plutôt que vers la mise en avant des compétences afin d'obtenir un jugement favorable ou éviter un jugement défavorable (buts de performance). Ainsi, lorsque l'enseignant s'appuie sur des questions et des propos des élèves qu'il a recueillis lors des travaux de groupes pour apporter des compléments ou souligner des points importants, il répond aux besoins des élèves et il saisit l'opportunité de valoriser les contributions de l'ensemble des élèves et pas seulement ceux qui partagent spontanément leurs avis dans le collectif. Ces éléments permettent de créer un climat de confiance entre élèves et avec l'enseignant. Si l'importance accordée au climat positif n'est pas spécifique à la pédagogie coopérative, le climat est essentiel pour que les élèves se sentent à l'aise et osent coopérer (Topping *et al.*, sous presse).

Le travail explicite des habiletés coopératives nécessaires et la réflexion sur le fonctionnement des équipes sont deux principes qui permettent d'explicitement ce qui est attendu lors du travail en petits groupes et favorise son efficacité. L'enseignant peut identifier une habileté coopérative pertinente qui permet de bien travailler ensemble sur la tâche demandée en s'appuyant sur l'analyse de la tâche ou sur ses observations des élèves lors des travaux de groupes. Il propose ensuite de travailler cette habileté de manière explicite en discutant comment elle peut être mise en œuvre de manière concrète. Les recherches soulignent que le travail sur les habiletés coopératives a des effets positifs à

la fois sur la qualité des interactions entre les élèves, mais également sur la qualité des apprentissages scolaires travaillés (Buchs & Butera, 2015 ; Gillies, 2007).

Compte tenu de la complexité du travail en équipes, il est utile de faire réfléchir les élèves sur ce qui a été utile et ce qui pourrait être amélioré dans le fonctionnement des équipes. L'enseignant introduit des questions pour guider cette réflexion et offre des retours basés sur son observation. Cette réflexion peut se dérouler individuellement, en équipe ou en collectif et concerner à la fois le fonctionnement des élèves (auto-évaluation) et/ou celui des équipes. Les recherches soulignent que quelques minutes suffisent pour améliorer la qualité des interactions et des apprentissages scolaires (Johnson, Johnson, Stanne & Garibaldi, 1990 ; Yager, Johnson, Johnson & Snider, 1986), ce qui invite à proposer ce type de réflexion après chaque travail en petits groupes.

Organiser le travail en équipes

Pour introduire un travail en petits groupes, l'enseignant doit tout d'abord décider la tâche et la manière de constituer les équipes. Cohen (1994) recommande de s'assurer que la tâche qui est confiée aux élèves nécessite un apport de la part de tous les membres et ne peut pas être réalisée individuellement. Si les auteurs s'accordent sur le fait que le nombre d'élèves dans les groupes doit être suffisamment réduit (2-5 élèves) pour permettre des interactions face-à-face individualisées, aucune composition ne semble pleinement satisfaisante (Topping *et al.*, sous presse). L'hétérogénéité maximale préconisée par certains (Abrami *et al.*, 1996 ; Slavin, 1995) est remise en question par les résultats de recherche (Saleh, Lazonder, & de Jong, 2007 ; Webb, 1985), notamment pour les élèves de niveau moyen qui peuvent se trouver exclus des relations « enseignant-apprenant » susceptibles de prendre place entre les élèves de niveau faible et fort. Des groupes homogènes ou des groupes comprenant des élèves de niveau fort et moyen ensemble ou des élèves de niveau moyen et faible ensemble (hétérogénéité restreinte) semblent plus propices pour les élèves de niveau moyen.

L'interdépendance positive et la responsabilisation individuelle sont au cœur de la coopération et sont essentielles pour renforcer l'investissement et la participation de tous les élèves (Abrami *et al.*, 1996 ; Johnson & Johnson, 2015 ; Slavin, 2015). L'enseignant doit clairement expliciter les raisons de coopérer pour que les élèves s'emparent du travail en petits groupes comme d'une opportunité d'apprentissage et en profitent pour travailler les aspects sur lesquels ils doivent progresser plutôt que de se charger de ce qu'ils maîtrisent déjà ou déléguer à d'autres leur part de travail. Un objectif commun formulé en termes d'apprentissage de tous les élèves (que chaque membre comprenne, apprenne, dépasse un critère prédéfini, progresse) et pas seulement en termes d'un produit collectif permet de centrer les élèves sur deux aspects essentiels : l'apprentissage personnel et l'apprentissage des partenaires (Buchs, 2017). Ajouter une interdépendance positive liée aux récompenses peut s'avérer utile lorsque les élèves ont besoin d'être stimulés pour coopérer, mais nécessite beaucoup de prudence (Buchs, Gilles, Dutrévis & Butera, 2011). L'enseignant peut aussi structurer l'interdépendance grâce aux moyens à disposition : la nécessité de combiner des ressources complémentaires, de s'engager dans des tâches différentes ou de jouer des rôles (fonctionnels, interpersonnels et/ou cognitifs) complémentaires. Lorsque les élèves perçoivent cette interdépendance positive, ils sont incités à œuvrer pour la réussite de l'équipe. L'interdépendance met l'accent sur la complémentarité. Lorsque les élèves perçoivent qu'ils sont positivement liés les

uns aux autres et que les apprentissages des uns facilitent les apprentissages des autres, ils sont plus enclins à assumer leurs responsabilités. L'enseignant contribue à renforcer la responsabilisation individuelle lorsqu'il organise l'activité de manière à ce que la contribution de chaque élève soit possible et nécessaire pour atteindre l'objectif de l'équipe et qu'il rende visibles les apprentissages individuels. Les élèves ont alors une double responsabilité : faire des efforts pour atteindre l'objectif de l'équipe et aider leur camarade à faire de même. Il s'agit donc de pointer les responsabilités mutuelles et partagées des élèves et de l'enseignant.

Une illustration des bénéfices du travail coopératif structuré

À l'école primaire, l'apprentissage des fractions est un objectif mathématique central. Cependant, dans plusieurs pays, la maîtrise des procédures de base sur les fractions représente une difficulté pour de nombreux élèves (Carette, Content, Rey, Coché & Gabriel, 2009). Dans la mesure où nous avons souligné que les groupes fortement hétérogènes peuvent être négatifs pour les apprentissages des élèves de niveau moyen parce qu'ils sont exclus des relations de type enseignant-apprenant (Saleh *et al.*, 2007 ; Webb, 1985), nous avons voulu tester si un travail de groupe coopératif fortement structuré permettait d'améliorer l'apprentissage des élèves, en particulier de niveau moyen dans ces groupes hétérogènes.

Dans cette étude (Buchs, Wiederkehr, Filippou, Sommet, & Darnon, 2015), cent huit élèves de CM2 ont travaillé de manière coopérative dans des triades hétérogènes (un élève faible, un élève moyen et un élève fort) sur la base d'un prétest standardisé. Les triades ont travaillé sur trois exercices de manière coopérative en respectant trois règles concernant les fractions et trois responsabilités sociales. Dans la condition faiblement structurée, les élèves devaient faire les exercices en s'organisant comme ils le souhaitaient. Dans la condition fortement structurée, chaque élève s'entraînait pour devenir expert pour l'un des exercices avant de travailler dans sa triade. Lors du travail en triade, à tour de rôle ils étaient responsables de l'une des règles mathématiques et d'une des responsabilités sociales de manière à renforcer la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive.

Les résultats indiquent que le travail coopératif fortement structuré favorise la compréhension de l'exercice (compétence spécifique travaillée), en particulier pour les élèves de niveau moyen. De plus, une séance de travail coopératif a permis à tous les élèves de progresser (performances mathématiques générales) entre le post et le pré-test. L'interaction entre le niveau initial et le degré de structuration indique que les élèves de niveau faible et les élèves de niveau fort ont eu la même progression dans les deux conditions, alors que les élèves moyens ont davantage progressé dans la condition structurée. Ainsi la structuration favorise l'apprentissage des élèves de niveau moyen.

Conclusion

Le travail en équipe structuré par l'enseignant selon les principes de la pédagogie coopérative se différencie d'un travail de groupe dans une version minimaliste (demander aux apprenants de travailler ensemble). La pédagogie coopérative suppose que l'enseignant fasse suffisamment confiance aux élèves pour accepter de transférer plus de responsabilités aux élèves et endosse un rôle de facilitateur (Brody & Davidson, 1998 ; Cohen, 1994). Elle requiert une planification minutieuse de la part de l'enseignant pour préparer les élèves à coopérer et organiser le travail en équipes. Les données empiriques présentées ici soulignent que la structuration du travail coopératif a des effets positifs sur apprentissages mathématiques pour les élèves de niveau moyen, sans pénaliser les autres. De manière plus générale, la structuration des dispositifs coopératifs permet non seulement de favoriser la qualité des relations sociales (Buchs & Butera, 2015), mais également des apprentissages scolaires (Buchs, Lehraus *et al.*, 2012).

Bibliographie

Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S., & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités (trad)*. Montréal : Les Editions de la Chenelière.

Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2003). Changes in grouping practices over primary and secondary school. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 9-34. doi :[http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00071-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00071-5)

Baines, E., Rubie-Davies, C., & Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms : Results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 95–117. doi :10.1080/03057640802701960

Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P., & Chowne, A. (2006). The effect of a new approach to group work on pupil-pupil and teacher-pupil interactions. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 750-765. doi :10.1037/0022-0663.98.4.750

Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172. doi :[http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8)

Brody, C. M., & Davidson, N. (1998). *Professional development for cooperative learning. Issues and approaches*. Albany, NY : Suny Press.

Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 189-208). Berne : Peter Lang.

Buchs, C. (2016). La pédagogie coopérative pour articuler les domaines disciplinaires et les capacités transversales. *Éducateur*, 2, 16-18.

Buchs, C., & Butera, F. (2015). Cooperative learning and social skills development. In R. Gillies (Ed.), *Collaborative Learning : Developments in Research and Practice* (pp. 201-217). New York : Nova Science.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Régulation des conflits socio-cognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 105-125.

Buchs, C., Gilles, I., & Butera, F. (2012). Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (2 ed., pp. 211-220). Paris : Presses Universitaires de France.

Buchs, C., Gilles, I., Dutrévis, M., & Butera, F. (2011). Pressure to cooperate : Is positive reward interdependence really needed in cooperative learning ? *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 135-146. doi :10.1348/000709910X504799

Buchs, C., Lehraus, K., & Crahay, M. (2012). Coopération & apprentissage. In M. Crahay (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace* (pp. 421-454). Bruxelles : De Boeck.

Buchs, C., Wiederkehr, V., Filippou, D., Sommet, N., & Darnon, C. (2015). Structured cooperative learning as a mean to improve average-achievers' mathematic learning in fractions. *Teaching Innovation*, 25, 15-35.

Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (Eds.). (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF.

Carette, V., Content, A., Rey, B., Coché, F., & Gabriel, F. (2009). Etude de l'apprentissage des nombres rationnels et des fractions dans une approche par compétences à l'école primaire. *Final report*, 126(7). Retrieved from <http://www.ulb.ac.be/facs/sse/img/fractions.pdf>

Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (F. Ouellet, Trans.). Montréal : Les Editions de la Chenelière.

Cohen, E. G. (2002). La construction sociale de l'équité dans les classes (F. Ouellet, Trans.). In F. Ouellet (Ed.), *Les défis du pluralisme en éducation* (pp. 141-162). Laval : Les presses de l'université Laval.

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning : Integrating theory and practice*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Gillies, R. M. (Ed.) (2015). *Collaborative Learning : Developments in Research and Practice*. New York : Nova Science

Hattie, J. (2008). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York : Routledge.

Howden, J., & Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences : Enseigner, coopérer et apprendre au post-secondaire*. Montréal : La Chenelière.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story : Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(365), 365-379. doi :10.3102/0013189X09339057

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. In R. M. Gillies (Ed.), *Collaborative Learning : Developments in Research and Practice* (pp. 17-46). New York : Nova Science
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom (8th edition)*. Minneapolis : Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roseth, C. J., & Shin, T. S. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(9), 622-633.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29. doi :10.1007/s10648-006-9038-8
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning : Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3 & 4), 85-118.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B., & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The Journal of Social Psychology*, 130(4), 507-516.
- Jolliffe, W. (2015). Special issues on Learning to learn together : cooperation, theory and practice. *Education 3-13 : International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(1).
- Koutselini, M. (2008-2009). Teacher misconceptions and understanding of cooperative learning : An intervention study. *Journal of Classroom Interaction*, 43(2), 34-44.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A Meta-Analysis of the Effects of Face-to-Face Cooperative Learning. Do Recent Studies Falsify or Verify Earlier Findings ? *Educational Research Review*, 10, 133-149.
- Mitchell, S. N., Reilly, R., Bramwell, F. G., Solnosky, A., & Lilly, F. (2004). Friendship and choosing groupmates : Preferences for teacher-selected vs. Student-selected groupings in high school science classes. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 20-32.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., & Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315, 1795-1796. doi :10.1126/science.1139719
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students : A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240-257. doi :10.1037/0022-0663.95.2.240
- Saleh, M., Lazonder, A. W., & de Jong, T. (2007). Structuring collaboration in mixed-ability groups to promote verbal interaction, learning, and motivation of average-ability students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 314-331.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning : Theory, research, and practice. (2nd edition)*. Boston : Allyn & Bacon.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement : why does groupwork work ? *Anales de Psicologia*, 30(3), 785-791.

Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13 : International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(1), 5-14.

Slavin, R. E., & Lake, C. (2008). Effective programs in elementary mathematics : A best-evidence synthesis. *Review of educational research*, 78(3), 427-515. doi : <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308317473>

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades : A best-evidence synthesis. *Review of educational research*, 79(4), 1391-1466. doi : <http://dx.doi.org/10.3102/0034654309341374>

Topping, K. J., Buchs, C., Duran, D., & Van Keer, H. (sous presse). *Effective Peer Learning : From principles to practical implementation*. London & New York : Routledge.

Webb, N. M. (1985). Student interaction and learning in small groups. A research summary. In R. E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuk (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 147-172). New York : Plenum Press.

Yager, S., Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Snider, B. (1986). The impact of group processing on achievement in cooperative learning groups. *The Journal of Social Psychology*, 126, 389-397.