

Comment la coopération peut-elle permettre de valoriser les compétences informelles des élèves ? L'exemple des activités coopératives plurilingues



CÉLINE BUCHS

UNIVERSITÉ DE LAUSANNE

Introduction

Un défi de l'éducation inclusive est de proposer une éducation équitable et de qualité à tous les élèves (Unesco, 2009). Cela implique, non seulement de garantir l'accès à l'éducation, mais également de favoriser la participation pleine et entière à la vie scolaire et d'assurer des expériences éducatives réussies. Soutenir la participation de chaque élève est donc une priorité (Forslund Frykedal & Hammar Chiriatic, 2018), qui nécessite un enseignement dans la classe régulière (Hymel & Katz, 2019), répondant aux besoins de tous les élèves, en accordant une attention particulière à ceux et celles qui sont plus fragiles (Farmer et al., 2019). Dans les classes, offrir des opportunités d'apprentissage de qualité pour tous repose à la fois sur des interactions positives entre les élèves et groupes d'élèves (Cañabate et al., 2021), et sur une approche pédagogique qui encourage et se saisit de la diversité (Ainscow, 2020).

La pédagogie coopérative s'avère pertinente dans cette optique, d'autant plus lorsqu'elle mobilise, dans les activités scolaires, les habiletés que les élèves, notamment les plus fragilisés, ont pu développer à l'extérieur de l'école. S'appuyer sur des habiletés spécifiques des élèves et les rendre nécessaires pour réaliser les activités coopératives en classe est un moyen de valoriser les contributions de l'ensemble des élèves et de soutenir la participation des élèves plus fragiles. Après avoir développé les cadres théoriques soutenant ces propositions, nous présenterons un dispositif développé et testé dans l'enseignement primaire dans un contexte de forte diversité sociolinguistique dans le Canton de Genève.

I. La pédagogie coopérative

A. Une approche pédagogique pour soutenir la qualité des interactions en classe

Les enseignants sont garants d'un climat de classe propice aux relations et aux apprentissages (Wang et al., 2020) permettant aux élèves d'interagir de manière sereine sur les contenus

scolaires. La littérature scientifique sur l'apprentissage coopératif propose des principes pour structurer efficacement le travail en groupe (voir Davidson, 2021 pour une vue d'ensemble des principales méthodes coopératives ; et Gillies et al., 2023a pour une présentation actuelle de la littérature). La pédagogie coopérative propose de préparer les élèves à coopérer. Cette préparation est particulièrement importante compte tenu des valeurs de compétition promues par la société et de l'accent mis sur la sélection scolaire (Filippou et al., 2022). Les élèves ne sont pas habitués à coopérer et peuvent facilement endosser des comportements compétitifs malgré les consignes coopératives (Buchs et al., 2021). Établir un environnement où les élèves se sentent en confiance et en sécurité pour coopérer et apprennent progressivement à le faire est essentiel. La pédagogie coopérative propose trois éléments spécifiques : l'explicitation des règles et des normes sociales de comportement lors du travail en groupe (Lotan, 2022), un travail spécifique des habiletés coopératives nécessaires à la communication et à la collaboration (Gillies, 2020), et un retour réflexif sur le fonctionnement du groupe et dans le groupe (Bertucci et al., 2012 ; Erbil, 2020). Cette préparation contribue au développement de compétences sociales et de comportements prosociaux (Van Ryzin, Roseth & Biglan, 2020) qui soutiennent l'inclusivité (Nishina et al., 2019) en favorisant un sentiment de communauté (Sharan, 2017) essentiel dans un contexte de diversité. Cette préparation crée ainsi des conditions permettant aux élèves de participer (Batelaan & van Hoof, 2006).

L'apprentissage coopératif propose également des principes pour soutenir l'engagement de tous les élèves lors des échanges en petits groupes (Davidson, 1994 ; Gillies et al., 2023a ; Johnson et al., 1998 ; Kagan & Kagan, 2009). Il s'agit en premier lieu de créer une structure d'interdépendance positive dans laquelle les élèves travaillent vers un objectif d'apprentissage commun (par exemple soutenir l'apprentissage de tous, échanger pour se mettre d'accord sur une proposition) et perçoivent une relation positive dans l'atteinte de leur objectif (Butera & Buchs, 2019) : plus un élève progresse dans les objectifs, plus cela aide les autres à progresser. Il est important que les élèves ne restent pas focalisés sur la réalisation de la tâche en oubliant les objectifs d'apprentissage. En d'autres termes faire comprendre que l'apprentissage des uns soutient l'apprentissage des autres. Pour faire apparaître cette complémentarité, l'enseignant précise pourquoi et comment coopérer dans les activités proposées (sur la base de la distribution des tâches, rôles et ressources au sein du groupe). L'enseignant doit également renforcer la responsabilisation individuelle en rendant possible (en accompagnant ou étayant si besoin) et nécessaire la contribution de chacun (Topping et al., 2017). Pour ce faire, l'enseignant peut indiquer les manières dont chaque élève peut contribuer à l'activité (qui fait quoi quand, et comment), tout en soulignant que tous les élèves sont responsables du travail produit et doivent pouvoir l'expliquer et répondre à des questions pour indiquer ce qu'ils ont compris.

B. Une pédagogie qui soutient des expériences éducatives réussies en prenant en compte la diversité

La pédagogie coopérative est consensuellement recommandée pour soutenir la participation de tous les élèves dans une visée inclusive (Fabes et al., 2019 ; Ferguson-Patrick, 2020 ; Forslund Frykedal & Hammar Chiriach, 2018 ; Hymel & Katz, 2019 ; Nishina et al., 2019 ; Sharan, 2010). Elle s'inscrit dans les pédagogies sensibles et adaptées à la culture, c'est-à-dire qui intègrent les connaissances préalables des élèves ainsi que les expériences familiales dans le programme

d'études et dans les expériences d'enseignement et d'apprentissage en classe (Gay, 2002 ; Muñiz, 2020), ce qui est particulièrement pertinent pour les classes aux contextes culturels et linguistiques diversifiés (Gillies et al., 2023b ; Sharan, 2017).

En plus des bénéfices sur les apprentissages dans l'ensemble des disciplines scolaires (Juvonen et al., 2019 ; Kyndt et al., 2013), les synthèses et méta-analyses indiquent que la pédagogie coopérative améliore la motivation (Johnson et al., 2014), l'intérêt pour l'école (Slavin, 2015), favorise des relations positives entre les élèves (Roseth et al., 2008 ; Van Ryzin, Roseth & Biglan, 2020) & et le développement des compétences sociales (Gillies, 2020). Plus spécifiquement, des études expérimentales indiquent que l'apprentissage coopératif renforce les liens entre élèves (Van Ryzin & Roseth, 2018 ; Van Ryzin, Roseth & Biglan, 2020), ce qui réduit les problèmes émotionnels et le stress (Van Ryzin & Roseth, 2020). L'apprentissage coopératif renforce également l'empathie (Van Ryzin & Roseth, 2019), ainsi que les comportements prosociaux, en partie grâce à l'augmentation des liens entre élèves (Van Ryzin, Roseth & Biglan, 2020). Ces bénéfices sont documentés pour l'ensemble des élèves et sont particulièrement pertinents pour l'engagement des élèves plus fragilisés qui perçoivent une augmentation du soutien reçu de la part des pairs (Van Ryzin, Roseth & McClure, 2020). De plus, l'organisation coopérative des apprentissages réduit le harcèlement, la victimisation et le stress ressenti par les élèves marginalisés (Van Ryzin & Roseth, 2018).

II. Des propositions pour soutenir une participation équitable en classe

Dans ce contexte de diversité, la prise en compte du statut des élèves dans la classe (statut parmi les pairs, Cohen, 2002) est un enjeu majeur pour assurer la participation de tous dans les activités scolaires (Ferguson-Patrick & Jolliffe, 2018). Le statut parmi les pairs renvoie à la place que chaque élève occupe dans la classe. Les caractéristiques locales de statut (le statut scolaire se basant sur le fait d'être plus ou moins bon élève, la popularité), les caractéristiques diffuses de statut (genre, origines culturelles et sociales) tout comme les caractéristiques spécifiques de statut (habiletés spécifiques contribuant à la tâche, par exemple être bon en calcul dans une tâche de math) contribuent à déterminer les statuts parmi les pairs dans la classe (Cohen, 1994 ; Lotan, 2022). Ce statut parmi les pairs crée des attentes de compétences qui amènent les élèves à être plus ou moins sollicités et à plus ou moins s'autoriser à intervenir lors des travaux interactifs. Le statut parmi les pairs influence donc la participation qui, elle-même, détermine les apprentissages (Cohen, 1994 ; Lotan, 2022 ; Mercer, 2008 ; Webb *et al.*, 2021). Ces travaux soulignent que la participation active des élèves est primordiale pour leurs apprentissages en classe.

Ainsi, si aucune précaution n'est prise dans les travaux de groupes, un cercle vertueux/vicieux peut contribuer à réduire/creuser les écarts initiaux dans les apprentissages. C'est notamment un risque pour les élèves qui n'ont pas acquis l'ensemble des compétences sociales et/ou scolaires, ou qui maîtrisent mal la langue d'enseignement (Cohen *et al.*, 1999). Les recherches sur l'apprentissage coopératif dans les classes hétérogènes (Cohen, 1994) soulignent la nécessité de traiter la question de la participation inéquitable (Cohen *et al.*, 2004) pour soutenir les apprentissages de ceux et celles qui sont fragilisés, de par leur appartenance à des groupes

sociaux (Farmer *et al.*, 2019 ; Killen *et al.*, 2010) et leur statut parmi les pairs dans la classe (Cohen *et al.*, 2004 ; Lotan, 2022 ; Lotan & Holthuis, 2021).

Les travaux dans le cadre de l'approche *Complex instruction* (Cohen, 1994 ; Lotan, 2022 ; Lotan & Holthuis, 2021) proposent deux éléments pour soutenir la participation des élèves fragilisés dans leur statut parmi les pairs. Le premier élément consiste à concevoir des activités qui intègrent des habiletés multiples, permettant à chaque élève de démontrer des habiletés spécifiques. On parle ici d'habiletés en lien avec la maîtrise de contenus ou de procédures plus spécifiques qu'une compétence dans un domaine. L'enseignant s'appuie alors sur sa connaissance de ses élèves pour introduire des activités qui valorisent des habiletés que les élèves plus fragilisés ont développées en dehors de l'école et qui sont pertinentes pour l'activité scolaire proposée. En pointant la nécessité de mobiliser de multiples habiletés scolaires, cognitives et sociales, pour accomplir l'activité, l'enseignant permet à tous les élèves d'apporter des contributions importantes (Lotan & Holthuis, 2021).

Le deuxième élément consiste à reconnaître et rendre visibles les habiletés spécifiques lorsque les élèves fragilisés les mettent en œuvre. Organiser l'activité de manière à rendre indispensable les contributions s'appuyant sur ces habiletés permet de valoriser ces contributions. De plus, l'enseignant observant et écoutant les élèves pendant les activités coopératives met en lumière la pertinence des contributions individuelles des élèves plus vulnérables. En soulignant et valorisant leur contribution, l'enseignant renforce les caractéristiques spécifiques de statut qui renforcent les attentes de compétences que les camarades ont vis-à-vis des élèves fragilisés.

III. Un dispositif pédagogique pour soutenir la participation de tous les élèves dans un contexte de forte diversité sociolinguistique et culturelle

Sur la base des propositions théoriques présentées, nous avons élaboré un dispositif pédagogique afin de soutenir la participation de tous les élèves dans des contextes de forte diversité. Ce programme adopte une pédagogie sensible et adaptée à la culture en intégrant des éléments d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, avec des activités requérant des apports culturels et artistiques ainsi que des habiletés et connaissances linguistiques multiples (dans la langue d'instruction et la ou les langues familiales). Les activités sont structurées avec les principes de pédagogie coopérative (interdépendance positive et responsabilisation au sein de petites équipes, avec des habiletés linguistiques variées) pour rendre les contributions de tous les élèves possibles, nécessaires, visibles et les valoriser.

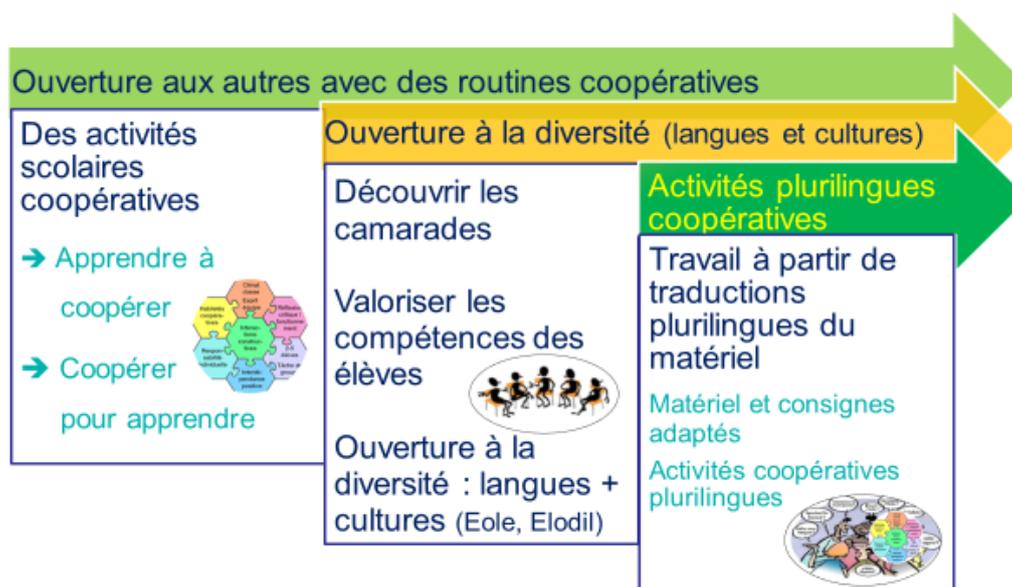
A. Un dispositif en 3 étapes

Le programme a été développé sous la forme d'une recherche-action en collaboration avec des enseignants et des enseignantes du premier degré dans le canton de Genève¹ et a été ajusté durant 4 années (2014-2018) grâce aux retours des différents acteurs avant d'être testé dans une quasi-expérience comparant des classes avec le programme et des classes sans le programme (2018-2019)². Nous synthétisons ici la version finale ajustée pour des classes de 5^e et 6^e années de primaire (équivalent CE1-CE2) comprenant 3 étapes (voir la Figure 1).

¹ L'élaboration du dispositif a été soutenu par un subside de l'Office fédéral de la Culture dans le cadre d'un projet Olang « Activités plurilingues dans une perspective coopérative ».

² L'évaluation du dispositif a été soutenu par le fonds national de la recherche suisse avec le subside 100019_173025 / 1 « L'intégration des élèves en contexte hétérogène. De l'accueil des primo-arrivants à la coopération plurilingue et interculturelle dans les classes ordinaires ».

Figure 1 : Présentation des 3 étapes du dispositif



La première étape du dispositif s'appuie sur les principes de pédagogie coopérative pour favoriser un environnement d'apprentissage inclusif (Buchs, 2017). Les activités ont pour objectif de promouvoir des relations positives entre les élèves, de développer des habiletés coopératives et de créer un sentiment d'appartenance au sein du collectif. Nous avons proposé aux enseignants et aux enseignantes d'introduire la coopération dans différentes activités en lien avec le programme scolaire.

La deuxième étape propose des activités pour valoriser la diversité linguistique et culturelle des élèves de la classe. En plus de l'ouverture aux langues de manière générale, les recherches recommandent de valoriser les langues d'origine des élèves (Armand & Dagenais, 2012 ; Coste, 2013). Lorsque ces dispositifs mobilisent l'ensemble des langues parlées par les familles, ils mettent sur un pied d'égalité la langue d'enseignement et de celles des familles et traduisent la valorisation par l'institution scolaire des langues des élèves allophones et plurilingues (Buchs, Sanchez-Mazas & Zurbriggen, 2019). & Nous nous sommes appuyés sur les propositions d'EOLE³ (Perregaux *et al.*, 2003) et sur les moyens didactiques à disposition dans le canton de Genève (voir Buchs, Sanchez-Mazas & Zurbriggen, 2019, pour une synthèse). Les activités s'appuient sur l'écoute, l'observation et la comparaison de corpus oraux ou écrits dans différentes langues. Une caractéristique des dispositifs proposés par le Département de l'instruction publique genevois est de favoriser les allers-retours entre le français, langue de l'école et la/les langue/s de la maison afin de renforcer les liens avec les familles. Les élèves sont encouragés à utiliser les langues et dialectes présents dans leur famille. Les activités visent le développement des savoirs et savoir-faire utiles pour appréhender des langues nouvelles et

³ L'Éducation et l'ouverture aux langues à l'école (EOLE) vise à développer chez les élèves des attitudes d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle présente aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Elle entend ainsi favoriser la construction de capacités d'observation et d'analyse utiles aux apprentissages linguistiques. Dans les cantons romands en Suisse, des moyens d'enseignement romands sont proposés pour aborder les langues dans la classe. Les activités EOLE du volume 1 et 2 sont disponibles en ligne, sur www.irdp.ch.

inconnues des élèves. Au-delà du travail linguistique, ces activités permettent de développer les compétences interculturelles via l'imprégnation d'autres façons de dire, de faire, de penser ainsi que des attitudes positives face aux langues et aux locuteurs qui les parlent (Candelier, 2003).

La troisième étape est axée sur des activités plurilingues coopératives autour d'une lecture suivie basée sur une version simplifiée du conte « Les musiciens de Brême » traduite dans les différentes langues et dialectes sous la responsabilité de l'équipe de recherche (voir Buchs, Sanchez-Mazas, Margas *et al.*, 2019, pour une présentation synthétique). Les activités proposent des tâches qui requièrent des habiletés multiples, garantissant que tous les élèves peuvent apporter des contributions précieuses : elles offrent la possibilité de contribuer en fonction des habiletés linguistiques (dans la langue d'enseignement et d'origine) et de des connaissances culturelles. Elles requièrent ainsi des habiletés multiples que ni les élèves ni les enseignants ne possèdent en totalité, alors que chacun en possède quelques-unes. Ainsi chaque élève peut contribuer avec des habiletés ou connaissances spécifiques, essentielles pour accomplir les objectifs de l'équipe. Pour que les élèves soient à l'aise, nous avons introduit une préparation en classe et/ou à la maison. Un total de vingt-trois activités et un jeu final ont été proposés. Ces activités proposent une combinaison de préparation individuelle, de préparation en famille, de discussions avec l'ensemble de la classe, de lecture interactive, et de travail coopératif structuré en petites équipes. Elles permettent de valoriser les contributions de chaque élève et de développer des compétences métalinguistiques à travers l'observation, l'analyse et la réflexion sur la langue et les langues.

Pour construire les activités plurilingues, nous avons adressé un questionnaire détaillé aux familles pour connaître le contexte linguistique de chaque élève⁴. Le questionnaire demande la langue ou le dialecte spécifique que les élèves souhaitent utiliser dans les activités en classe, leur niveau de maîtrise (lecture, compréhension, expression orale et écrite), et si quelqu'un peut aider pour les devoirs dans la langue/dialecte indiqué. Certains élèves ont identifié des langues parlées par des proches au-delà de leur famille immédiate (par exemple, des cousins, des tantes ou des oncles). Ainsi, le dispositif englobe les langues familiales dans un sens large. Lorsque les élèves ont indiqué plusieurs langues/dialectes, nous avons accueilli toutes les langues/dialectes pour les activités de l'étape 2, mais nous leur avons proposé d'en choisir un ou une pour les activités coopératives multilingues de l'étape 3. Autrement dit, pour les activités liées à l'ouverture à la diversité linguistique, toutes les propositions ont été mobilisées, mais nous avons ciblé une seule langue/un seul dialecte par élève pour traduire le matériel nécessaire aux activités coopératives multilingues.

⁴Selon les contextes, 85 % des élèves ont une autre langue et 10 % en ont deux, avec jusqu'à 13 langues en plus de la langue d'instruction pour 20 élèves (Buchs *et al.*, 2015) ; 67 % avec une autre langue et 17 % avec deux ou plusieurs autres langues, jusqu'à 16 langues pour 24 élèves (Buchs *et al.*, 2018) ; 35 % avec une autre langue et 40 % avec deux ou plusieurs autres langues, 13 langues pour 20 élèves (Buchs *et al.*, 2019a ; Buchs et Maradan, 2021) ; 53 % avec une autre langue et 18 % avec deux autres langues, jusqu'à 14 langues pour 83 élèves (Buchs *et al.*, 2023).

B. Perception du dispositif et évaluation de son impact sur la participation équitable

À l'issue de la construction du dispositif pédagogique, nous avons construit des supports pédagogiques présentant les consignes et le matériel et proposé à 4 enseignants et enseignantes de mettre en œuvre ce dispositif dans leur classe. Le questionnaire sur le contexte linguistique a mis en évidence une diversité linguistique qui reste importante. Pour les classes concernées par les interventions de 2018-19, les questionnaires révèlent un total de 28 langues en plus du français⁵ (albanais, allemand, amharique, anglais, arabe, chinois, cingalais, créole haïtien, dari, espagnol, hongrois, italien, japonais, kinyarwanda, konkani, kurde, luganda, norvégien, portugais, roumain, russe, slovaque, somalien, suisse-allemand, tchèque, thaïlandais, tigrina et turc), et des variations en fonction des régions dans lesquelles les langues ou dialectes sont parlés, jusqu'à 14 langues différentes par classe. Sur les 4 classes concernées, nous avons traduit le matériel pour les activités de l'étape 3 dans 14 langues⁶.

L'objectif était de poursuivre l'analyse du dispositif inclusif lorsque de nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes s'approprient de manière autonome les activités, le matériel et les supports élaborés. Nous avons documenté la perception des actrices et acteurs impliqués dans les classes projet. La quasi-expérience mise en place (comparaison des 4 classes projet et avec 4 classes contrôle) vise à tester les effets du dispositif inclusif en comparant les statuts des élèves parmi les pairs et l'évolution des dynamiques interactives en classe, avec et sans le dispositif inclusif.

1. Retours des enseignants et des enseignantes

Les enseignants et les enseignantes qui ont mis en œuvre ces activités les ont appréciées et ont pris plaisir à les introduire. Ils ont signalé un effet positif sur l'engagement des élèves, leurs relations en classe, leur collaboration et leur apprentissage. Selon eux, ces activités ont permis d'ouvrir les élèves à la diversité linguistique et de découvrir leurs camarades sous un autre angle. Les enseignants et les enseignantes soulignent cependant que le dispositif est exigeant, notamment en termes de temps.

2. Retours des élèves

Soixante-quinze élèves provenant des 4 classes projet ont répondu aux questionnaires avec l'accord des parents. Plus de 89 % des élèves ont aimé jouer au jeu sur les langues consistant à trouver des camarades dans la classe qui partagent des caractéristiques ou des connaissances linguistiques spécifiques et plus de 63 % ont aimé discuter des formules de politesse dans différentes langues. Les activités d'ouverture aux langues ont permis non seulement de découvrir que leurs camarades parlaient d'autres langues (69 %), mais également que des

⁵ Vingt-sept élèves sont unilingues français, 44 élèves ont deux langues dans leur environnement, 15 élèves ont trois langues.

⁶ albanais, allemand, anglais, arabe, créole haïtien, espagnol, italien, japonais, norvégien, portugais, roumain, russe, suisse-allemand des Grisons, tchèque.

camarades parlaient la même langue qu'eux (47 %) alors que ces activités ont pris place après plus de 2 mois d'école. Presque que trois quarts des élèves (72 %) rapportent avoir compris que c'est difficile d'étudier en français lorsque ce n'est pas sa langue.

Les activités coopératives plurilingues sur « Les musiciens de Brême » ont été appréciées positivement par 65 %, et négativement par 16 % des élèves. Le jeu final pour lequel les élèves ont construit le matériel (memory coopératif des langues) a été largement apprécié (91 %).

La majorité des élèves pensent avoir appris des choses sur d'autres langues (71 %), notamment des mots (69 %) ; les élèves rapportent avoir envie d'apprendre d'autres choses sur les langues (65 %) et d'apprendre d'autres langues (69 %). Près de la moitié des élèves pensent avoir pu réfléchir à la langue française à partir d'autres langues (46 %), et avoir appris des choses sur le groupe nominal dans différentes langues. Davantage d'élèves pensent avoir compris des choses sur le groupe nominal en français (58 %) ou sur la construction des phrases dans d'autres langues (51 %).

3. Retours des familles

Dans l'ensemble, les parents rapportent que les activités ont été appréciées, par eux-mêmes (65 %), leur enfant (80 %) et l'entourage (77 %), et qu'elles sont adaptées à leur enfant (77 %) et la moitié pensent que ces activités plurilingues sont fondamentales dans le cursus de l'élève à l'école primaire (54 %).

Les parents déclarent majoritairement que les activités leur ont permis de s'impliquer dans les devoirs (91 %) et dans une moindre mesure d'échanger en famille autour des langues (43 %). Les familles reconnaissent que les activités permettent aux élèves d'apprendre des choses sur les langues (74 %) sans pour autant rendre les élèves plus à l'aise avec les langues (46 %). L'ouverture à la diversité est perçue par les parents qui sont d'accord que les activités permettent de développer des attitudes positives envers la diversité des langues (71 %) et des cultures (72 %), et de mieux comprendre la difficulté qu'un enfant peut avoir lorsqu'il ne parle pas la langue de l'école (74 %). Certaines familles perçoivent les aspects psychosociaux, répondant que les activités ont permis de valoriser leur enfant (50,7 %) et ont favorisé la qualité des relations dans la classe (52 %). En revanche, ces activités ne sont pas perçues comme ayant particulièrement favorisé les échanges avec l'enseignant ou l'enseignante au cours des activités (7 %) ; un quart des parents pensent que cela pourrait être le cas à l'avenir (26 %).

4. Évolution du statut parmi les pairs et participation équitable

Le statut scolaire et social des élèves a été mesuré en début d'année et en fin d'année dans les 4 classes participant au projet et les 4 classes contrôle (N = 139) : les élèves ont indiqué avec qui ils aimeraient un peu ou beaucoup travailler et jouer. Les résultats indiquent que le statut parmi les pairs (être choisi comme camarade pour jouer et travailler) progresse de manière importante dans les classes projet qui ont introduit le dispositif inclusif (M = +7,17) alors qu'il diminue dans les classes contrôle (M = -5,05). En termes d'équité, ce sont les élèves qui avaient initialement un statut plus faible qui progressent davantage dans les classes projet.

Une activité non structurée a été filmée en début et fin d'année afin d'étudier le type de participation des élèves lorsqu'ils travaillent en trios. En début d'année, les élèves de faible statut sont davantage exclus et discrets, témoignant d'une participation inéquitable. En fin d'année, dans les classes contrôle, ces élèves restent en retrait alors que les élèves qui avaient initialement un statut plus élevé accentuent leur leadership. Dans les classes projet, avec le dispositif inclusif, les statuts ne prédisent plus la participation en fin d'année, témoignant d'une participation plus équitable.

Conclusion

En conclusion, ce dispositif inclusif en trois étapes qui propose de mobiliser les habiletés et connaissances linguistiques construites en dehors de l'école dans les activités scolaires soutient l'engagement des élèves, en particulier celles et ceux qui sont fragilisés dans leur statut parmi les pairs. S'appuyer sur des activités coopératives plurilingues, basées sur les langues parlées dans l'environnement familial des élèves dans des classes très diversifiées sur le plan sociolinguistique constitue un moyen efficace de créer des activités nécessitant des habiletés multiples et de valoriser des compétences aux élèves. Ce dispositif a permis de soutenir une participation équitable dans ces classes, c'est-à-dire une participation qui n'est plus liée au statut parmi les pairs des élèves. Cette intervention, si elle permet de soutenir une visée inclusive reste cependant exigeant dans la construction et la mise en place du dispositif.

Références

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Armand, F. & Dagenais, D. (2012). S'ouvrir à la langue de l'Autre et à la diversité linguistique. *Education Canada*, 52 28–30.
- Batelaan, P. & van Hoof, C. (2006). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural studies*, 7(3), 5-16. <https://doi.org/10.1080/0952391960070302>
- Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Conte, S. (2012). Influence of group processing on achievement and perception of social and academic support in elementary inexperienced cooperative learning groups. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 329-335. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2012-21219-003&site=ehost-livejohns010@umn.edu>
- Buchs, C. (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? In J.-F. Chesné et N. Piquet (coord.). *Conférence de consensus du Cnesco sur la différenciation pédagogique : Notes des experts*. Cnesco
- Buchs, C., Dumesnil, A., Chanal, J. & Butera, F. (2021). Dual effects of partner's competence: Resource interdependence in cooperative learning at elementary school. *Education sciences*, 11(5), 1-17, Article 4.

Buchs, C., Sanchez-Mazas, M., Margas, N., Maradan, M., Zinetti, D. & Lamarina, E. (2019). Différencier l'enseignement par des activités coopératives plurilingues. *Babylonia*. (1), 59-65.

Buchs, C., Sanchez-Mazas, M. & Zurbriggen, E. (2019). De l'ouverture aux langues dans la classe à la reconnaissance du plurilinguisme de la classe : dispositifs institutionnels et activités coopératives en contexte genevois. In H. Heine & L. Licata (Eds.), *Psychologie interculturelle en pratiques*. (Vol. Magada, pp. 125-134).

Butera, F. & Buchs, C. (2019). Social interdependence and the promotion of cooperative learning. In K. Sassenberg & M. Vliek (Eds.), *Social psychology in action. Evidence-based interventions from theory to practice* (pp. 111-128). Springer.

Cañabate, D., Bubnys, R., Nogué, L., Martínez-Mínguez, L., Nieva, C. & Colomer, J. (2021). Cooperative learning to reduce inequalities: instructional approaches and dimensions. *Sustainability*, 13. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su131810234>

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. De Boeck.

Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (F. Ouellet, Trans.). Les Éditions 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). Les presses de l'université Laval.

Cohen, E. G., Brody, C. M. & Sapon-Shevin, M. (2004). *Teaching cooperative learning*. State University of New York.

Cohen, E. G., Lotan, R. A., Scarloss, B. A. & Arellano, A. R. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory Into Practice*, 38(2), 80-86.

Coste, D. E. (2013). *Les langues au coeur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. L'Harmattan.

Davidson, N. (1994). Cooperative and collaborative learning: An integrative perspective. In J. S. Thousand, R. A. Villa & A. I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 13-30). Paul H. Brookes Publishing.

Davidson, N. (2021). *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning*. Routledge.

Erbil, D. G. (2020). A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01157>

Fabes, R. A., Martin, C. L. & Hanish, L. D. (2019). Gender integration and the promotion of inclusive classroom climates. *Educational Psychologist*, 54, 271-285. <https://doi.org/doi:10.1080/00461520.2019.1631826>

Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K. & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286-305. <https://doi.org/doi:10.1080/00461520.2019.1635020>

- Ferguson-Patrick, K. (2020). Cooperative Learning in Swedish Classrooms: Engagement and Relationships as a Focus for Culturally Diverse Students. *Education sciences*, 10(11), 312. <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/11/312>
- Ferguson-Patrick, K. & Jolliffe, W. (2018). *Cooperative learning for intercultural classrooms: Case studies for inclusive pedagogy*. Routledge.
- Filippou, D., Buchs, C., Quiamzade, A. & Pulfrey, C. (2022). Understanding motivation for implementing cooperative learning methods: a value-based approach. *Social Psychology of Education*, 25, 169–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09666-3>
- Forslund Frykedal, K. & Hammar Chiriack, E. (2018, 2018/03/04). Student Collaboration in Group Work: Inclusion as Participation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 183-198. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1363381>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gillies, R., Millis, B. & Davidson, N. (2023a). *Contemporary Global Perspectives on Cooperative Learning*. Routledge.
- Gillies, R., Millis, B. & Davidson, N. (2023b). Cooperative learning and the state of the field: An introduction In R. Gillies, B. Millis & N. Davidson (Eds.), *Contemporary Global Perspectives on Cooperative Learning* (pp. 1-10). Routledge.
- Gillies, R. M. (2020). Cooperative group work. In S. Hupp & J. D. Jewell (Eds.), *The encyclopedia of child and adolescent development* (pp. 1-11). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad264>
- Hymel, S. & Katz, J. (2019, 2019/10/02). Designing Classrooms for Diversity: Fostering Social Inclusion. *Educational Psychologist*, 54(4), 331-339. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1652098>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. (1998). *Advanced cooperative learning* (3rd edition). 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.
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L. & Smith, D. S. (2019, 2019/10/02). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Killen, M., Clark Kelly, M., Richardson, C., Crystal, D. & Ruck, M. (2010). *Group Processes & Intergroup Relations*, 13(3), 283.

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Lotan, R. A. (2022). Equitable Classrooms: A Compelling Connection between Theory and Practice. In M. Webster & L. Slattery Walker (Eds.), *Unequals: The Power of Status and Expectations in our Social Lives*. Oxford Academic, online edition. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197600009.003.0009>
- Lotan, R. A. & Holthuis, N. I. (2021). Complex instruction for diverse and equitable classrooms. In N. Davidson (Ed.), *Pionnering perspectives in cooperative learning* (pp. 63-77). Taylor & Francis.
- Mercer, N. (2008). Talk and development of reasoning and understanding. *Human development*, 51, 90-100.
- Muñiz, J. (2020). Culturally responsive teaching: A reflection guide. <https://www.newamerica.org/education-policy/policy-papers/culturally-responsive-teaching-competencies/>
- Nishina, A., Lewis, J. A., Bellmore, A. & Witkow, M. R. (2019, 2019/10/02). Ethnic Diversity and Inclusive School Environments. *Educational Psychologist*, 54(4), 306-321. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633923>
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J. F. (2003). *Éducation et Ouverture aux Langues* (vol. I & II). CIIP.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures. *Psychological bulletin*, 134(2), 223-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Sharan, Y. (2010, June 2010). Cooperative Learning: A Diversified Pedagogy for Diverse Classrooms. *Intercultural Education*, 21(3), 195-203.
- Sharan, Y. (2017). What Cooperative Learning Contributes to the Intercultural Classroom. In A. Portera & C. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences for the Global World* (pp. 173-184). Cambridge Scholars Publishing.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education* 3-13, 43(1), 5-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Topping, K. J., Buchs, C., Duran, D. & Van Keer, H. (2017). *Effective Peer Learning: From principles to practical implementation*. Routledge.
- UNESCO. (2009). *Éducation inclusive*.
- Van Ryzin, M. J. & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in Middle School: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192-1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000265>

Van Ryzin, M. J. & Roseth, C. J. (2019, Nov). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45(6), 643-651. <https://doi.org/10.1002/ab.21858>

Van Ryzin, M. J. & Roseth, C. J. (2020, 2021/05/01). The Cascading Effects of Reducing Student Stress: Cooperative Learning as a Means to Reduce Emotional Problems and Promote Academic Engagement. *The Journal of Early Adolescence*, 41(5), 700-724. <https://doi.org/10.1177/0272431620950474>

Van Ryzin, M. J., Roseth, C. J. & Biglan, A. (2020). Mediators of effects of cooperative learning on prosocial behavior in middle school. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5, 37-52.

Van Ryzin, M. J., Roseth, C. J. & McClure, H. (2020). The Effects of Cooperative Learning on Peer Relations, Academic Support, and Engagement in Learning Among Students of Color. *The Journal of Education Research*, 113(4), 283-291. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1806016>

Webb, N. M., Ing, M., Burnheimer, E., Johnson, N. C., Franke, M. L. & Zimmerman, J. (2021). Is There a Right Way? Productive Patterns of Interaction during Collaborative Problem Solving. *Educational sciences*, 11, 37-54. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci11050214>