

## Favoriser l'équité dans les classes caractérisées par une forte diversité linguistique : recours aux activités plurilingues dans une perspective coopérative

### Promoting equity in classrooms with high linguistic diversity: the use of multilingual activities in a cooperative perspective

### Fomentar la igualdad en las clases marcadas por una fuerte diversidad lingüística: el recurso a las actividades plurilingües desde una perspectiva cooperativa

Céline Buchs, Nicolas Margas, Claire Cazin, Marcela Ramírez and Sonia Fratianni

Volume 46, Number 2, Fall 2018

Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du personnel des milieux éducatifs

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1055571ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1055571ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Buchs, C., Margas, N., Cazin, C., Ramírez, M. & Fratianni, S. (2018). Favoriser l'équité dans les classes caractérisées par une forte diversité linguistique : recours aux activités plurilingues dans une perspective coopérative. *Éducation et francophonie*, 46(2), 249–269. <https://doi.org/10.7202/1055571ar>

Article abstract

This action research was developed in collaboration with a teacher from a grade 3 classroom (7-8 year-olds) to support the participation of all students in a multicultural and multilingual classroom. The pedagogical strategy focuses on students who are not often chosen as playmates or work partners - those who have low status among their peers. The aim of the strategy is to valorize their contributions through cooperative activities that encourage them to use their maternal language skills. The study measures the development of their status among their peers (the number of times they are chosen to play or work) and assesses how well this status predicts interactions in small groups before and after the intervention. Prior to the intervention, those with higher status dominated interactions, indicating unequal participation. Following the intervention, status and participation improved for everyone, especially for students with low initial status. Status therefore no longer predicted interactions in the workgroups. These results open up avenues for promoting equity in classrooms with high linguistic diversity.

# Favoriser l'équité dans les classes caractérisées par une forte diversité linguistique: recours aux activités plurilingues dans une perspective coopérative<sup>1</sup>

## Citer cet article:

BUCHS, C., MARGAS, N., CAZIN, C., RAMÍREZ, M. et FRATIANNI, S. (2018). Favoriser l'équité dans les classes caractérisées par une forte diversité linguistique: recours aux activités plurilingues dans une perspective coopérative. *Éducation et francophonie*, 46(2), 249-269.

## Céline BUCHS

Université de Genève, Genève, Suisse

## Nicolas MARGAS

Université de Caen, Normandie, France

## Claire CAZIN

Université de Caen, Normandie, France

## Marcela RAMÍREZ

École Santa Teresa, Valladolid, Espagne

## Sonia FRATIANNI

École de Budé, Genève, Suisse

1. Cette recherche-action est soutenue par le Fonds National Suisse de la Recherche scientifique *L'intégration des élèves en contexte hétérogène; De l'accueil des primo-arrivants à la coopération plurilingue et inter-culturelle dans les classes ordinaires* (subside 100019\_173025 / 1).

## RÉSUMÉ

Cette recherche-action a été développée en collaboration avec une enseignante d'une classe de 3<sup>e</sup> primaire (7-8 ans) afin de soutenir la participation de tous les élèves dans une classe multiculturelle et plurilingue. La stratégie pédagogique implantée porte une attention particulière aux élèves peu choisis comme camarades de jeu ou partenaires de travail – autrement dit, qui ont un bas statut parmi leurs pairs. L'objectif du dispositif est de valoriser la contribution de ces élèves en s'appuyant sur leurs compétences linguistiques en langue d'origine dans des activités coopératives. L'étude mesure l'évolution de leur statut parmi les pairs (le nombre de fois où ils sont choisis pour jouer ou travailler) et évalue dans quelle mesure ce statut prédit les interactions dans les petits groupes avant et après l'intervention. Avant l'intervention, ceux qui ont un statut plus élevé dominent les interactions, indiquant une participation inégale. Suite à l'intervention, les statuts et la participation s'améliorent pour tous, et particulièrement pour les élèves qui avaient un statut initial bas. Le statut ne prédit alors plus les interactions dans les groupes de travail. Ces résultats ouvrent des pistes pour favoriser l'équité dans les classes à forte diversité linguistique.

## ABSTRACT

### **Promoting equity in classrooms with high linguistic diversity: the use of multilingual activities in a cooperative perspective**

Céline BUCHS, University of Geneva, Geneva, Switzerland

Nicolas MARGAS, University of Caen, Normandy, France

Claire CAZIN, University of Caen, Normandy, France

Marcela RAMÍREZ, Santa Teresa School, Valladolid, Spain

Sonia FRATIANNI, Bude School, Geneva, Switzerland

This action research was developed in collaboration with a teacher from a grade 3 classroom (7-8 year-olds) to support the participation of all students in a multicultural and multilingual classroom. The pedagogical strategy focuses on students who are not often chosen as playmates or work partners - those who have low status among their peers. The aim of the strategy is to valorize their contributions through cooperative activities that encourage them to use their maternal language skills. The study measures the development of their status among their peers (the number of times they are chosen to play or work) and assesses how well this status predicts interactions in small groups before and after the intervention. Prior to the intervention, those with higher status dominated interactions, indicating unequal participation. Following the intervention, status and participation improved for everyone, especially for students with low initial status. Status therefore no longer predicted interactions in the workgroups. These results open up avenues for promoting equity in classrooms with high linguistic diversity.

## RESUMEN

### **Fomentar la igualdad en las clases marcadas por una fuerte diversidad lingüística: el recurso a las actividades plurilingües desde una perspectiva cooperativa**

Céline BUCHS, Universidad de Ginebra, Ginebra, Suiza

Nicolas MARGAS, Universidad de Caen, Normandía, Francia

Claire CAZIN, Universidad de Caen, Normandía, Francia

Marcela RAMÍREZ, Escuela Santa Teresa, Valladolid, España

Sonia FRATIANNI, Escuela de Budé, Ginebra, Suiza

Esta investigación-acción se desarrolló con la colaboración de una maestra de 3º de primaria (7-8 años) con la finalidad de fomentar la participación de todos los alumnos de una clase multicultural y plurilingüe. La estrategia pedagógica implantada puso una atención particular a los alumnos que raramente eran escogidos como camaradas de juego o coparticipes de trabajo –es decir que tenían bajo estatus entre sus pares. El objetivo del dispositivo es valorizar la contribución de esos alumnos apoyándose en sus competencias lingüísticas en lengua materna en las actividades cooperativas. El estudio midió la evolución de su estatus entre sus pares (el número de veces que fueron escogidos para jugar o trabajar) y evaluó en qué medida dicho estatus predice de las interacciones en los pequeños grupos antes y después de la intervención. Antes de la intervención, quienes tenían un estatus alto dominaban las interacciones, indicando una participación desigual. Después de la intervención, todos mejoraron sus estatus y su participación, particularmente los alumnos que inicialmente gozaban de un bajo estatus. Así pues, el estatus ya no predice las interacciones en los grupos de trabajo. Estos resultados abren vías para fomentar la igualdad en las clases con fuerte diversidad lingüística.

---

## INTRODUCTION

Genève (ville et canton) présente une très forte diversité sociale, culturelle et linguistique (Sanchez-Mazas, 2013) qui se retrouve dans les écoles primaires, incitant le corps enseignant à se questionner sur la construction de l'équité au sein des classes et sur l'intégration des élèves à leurs pairs. Dans l'un de ces établissements, ce questionnement a donné lieu à une formation collective pour accompagner les enseignants et enseignantes travaillant dans des classes multiculturelles et plurilingues. Cette formation s'est concrétisée par une première intervention (Buchs *et al.*, 2015), laquelle s'est poursuivie avec la mise en place de la présente recherche-action en collaboration avec une enseignante de 3<sup>e</sup> primaire.

Cette recherche-action évalue un dispositif d'enseignement visant à soutenir la participation des élèves qui peinent à prendre leur place dans la classe. En effet, les élèves qui ont un faible statut aux yeux de leurs pairs sont moins sollicités et participent moins, ce qui mine leur progression et finit par renforcer leur faible statut en les enfermant dans un cercle vicieux (Cohen, 2002). Un traitement particulier accordé à ces élèves, ou la mobilisation de valeurs morales, risqueraient de les pointer et d'accentuer leur appartenance à une catégorie particulière (allophone, migrant...) et, par conséquent, d'accentuer cette problématique plutôt que de favoriser leur intégration.

Pour éviter cette situation, nous nous appuyons sur une approche théorique originale (Sanchez-Mazas *et al.*, 2018) qui met l'accent sur les conduites en situations scolaires et mise sur l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage au niveau de la classe. Sa spécificité est de proposer des activités scolaires plurilingues coopératives qui s'intègrent dans le cours régulier des leçons. Ces activités instaurent un climat d'ouverture et d'acceptation, et structurent le déroulement pour favoriser la participation de tous, ainsi que les comportements inclusifs. Elles valorisent les compétences linguistiques des élèves dans leurs langues d'origine (Buchs *et al.*, 2018) pour rehausser le statut des élèves en retrait (Cohen, 1994b; Cohen *et al.*, 1999) sans les cibler explicitement. Nous testons ici les effets de l'implantation de ce dispositif, dont le but est de fournir au corps enseignant des outils, validés scientifiquement, qui permettent de dépasser la faible participation des élèves en retrait, verrou à leur progression scolaire et à leur intégration parmi leurs pairs.

## LES STATUTS DES ÉLÈVES DANS LA CLASSE

### Statut entre pairs et équité

Dans une classe, les élèves assignent de l'importance aux autres élèves en se basant sur différentes caractéristiques (Cohen, 2002). Ainsi, le statut parmi ses pairs dont bénéficie un élève repose sur des caractéristiques locales (statut scolaire, popularité), diffuses (différences culturelles et sociales, genre, ethnicité) et spécifiques (habiletés spécifiques contribuant à la tâche). Ce statut influence les attentes générales envers les compétences dans les tâches scolaires, ce qui entraîne des différences de participation (Cohen, 2002). Les élèves avec un haut statut vont être plus sollicités et s'autoriseront davantage à intervenir. Ce mécanisme tend à maintenir les écarts entre les élèves, puisque le taux de participation prédit le gain d'apprentissage (Cohen *et al.*, 1999), quel que soit le niveau scolaire des élèves (Cohen et Lotan, 1997). C'est ce que Cohen (2002) appelle les « problèmes de statut » : les interactions spontanées génèrent une participation inégale, laquelle renforce les écarts d'apprentissage entre les élèves par un processus de généralisation du statut (Cohen, 2002; Cohen, 1994b) et, par conséquent, crée des conditions inéquitables dans la classe.

## Importance du statut parmi les pairs dans les contextes de diversité linguistique

Les caractéristiques locales de statut, liées aux compétences scolaires et à la popularité, sont souvent fortement corrélées entre elles. Elles jouent un rôle particulièrement important dans la définition du statut parmi les pairs (Cohen et Lotan, 1997). La maîtrise de la langue d'enseignement est déterminante, ce qui rend les problèmes de statuts centraux dans les contextes de forte diversité linguistique. Les recherches soulignent que les élèves primo-arrivants maîtrisant peu la langue d'enseignement, ou n'ayant pas acquis les habiletés scolaires traditionnelles, sont socialement peu acceptés et se voient attribuer par leurs pairs un très faible statut (Cohen *et al.*, 1999) – d'autant plus s'ils viennent d'une culture perçue comme minoritaire (Cohen, 1990). Ils se trouvent donc dans un cercle vicieux qui limite leur participation, et potentiellement leurs progrès linguistiques et leur intégration parmi les pairs. Une particularité de notre dispositif intégratif est de proposer une intervention qui s'adresse à tous les élèves, avec un soutien particulier aux élèves plurilingues, sans que cette attention particulière soit visible.

## DES LEVIERS POUR FAVORISER L'ÉQUITÉ EN CLASSE

Les bénéfices des dispositifs coopératifs sont largement documentés (Johnson et Johnson, 2009) en ce qui concerne la motivation à apprendre (Slavin, 1983), l'ajustement psychologique, les relations entre élèves (Johnson et Johnson, 2009) et la qualité des apprentissages (Hattie, 2008; Kyndt *et al.*, 2013). De plus, ces dispositifs permettent de construire des compétences transversales (Buchs, 2016) propices au vivre-ensemble et à l'ouverture à l'autre, et favorisent la communication interculturelle (Lanfranchi et Perregaux, 2000). Selon cette approche, l'hétérogénéité des élèves constitue une ressource à exploiter, ce qui ouvre des pistes pour gérer la diversité dans les classes (Bash, 2014; Rüesch, 2001; Sharan, 2014). Le travail en petits groupes coopératifs offre la possibilité aux élèves plus réservés de prendre la parole en réduisant l'exposition aux autres. Il permet d'inclure les élèves allophones dans un environnement riche et sécurisant qui favorise l'apprentissage de la langue d'enseignement comme langue seconde (Cohen et Lotan, 1997).

Cependant, les bénéfices ne sont pas automatiques et les choix du personnel enseignant sont cruciaux. Pour renforcer les apports des travaux coopératifs et favoriser une participation la plus équitable possible, l'originalité de notre intervention est d'articuler trois éléments au sein du même dispositif: 1) les principes proposés par l'approche nord-américaine *cooperative learning* (Johnson *et al.*, 2008; Slavin, 2015) pour structurer des interactions entre élèves, 2) les traitements des statuts proposés par Cohen (2002; 1990) et 3) l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle (Armand et Maraillet, 2013; Perregaux *et al.*, 2003), à laquelle nous intégrons la valorisation des langues d'origine des élèves (Buchs *et al.*, 2018).

## L'importance de la structuration coopérative pour favoriser la participation des élèves

### Des interactions constructives

Les activités coopératives sont construites de manière à renforcer des interactions soutenant les apprentissages (Buchs *et al.*, 2006; Giglio et Arcidiacono, 2017; Topping *et al.*, 2017). Lorsque les élèves résumant des informations (O'Donnell et King, 1999), coconstruisent des connaissances (Gilly *et al.*, 2001), ou s'apportent des explications (Johnson *et al.*, 1985; Spurlin *et al.*, 1984; Webb, 1985), ils s'approprient les contenus. C'est la participation active des élèves dans un contexte coopératif qui soutient leur apprentissage (Buchs, 2017; Buchs et Bourgeois, 2017).

### La préparation de la coopération

Il ne suffit pas de proposer aux élèves de coopérer. En effet, les élèves socialisés dans une société individualiste, voire compétitive (Buchs et Butera, sous presse), n'ont pas forcément envie de coopérer et ignorent comment s'y prendre; ils ont besoin d'être préparés (Buchs et Butera, 2015). La pédagogie coopérative (Johnson *et al.*, 2008; Topping *et al.*, 2017) propose trois principes fondamentaux pour que les élèves apprennent à coopérer:

- a) L'enseignant ou l'enseignante stimule un climat favorable aux relations sociales (Abrami *et al.*, 1996), à l'esprit d'équipe (Kagan et Kagan, 2000) et aux apprentissages (Meece *et al.*, 2006);
- b) L'enseignant ou l'enseignante indique aux élèves les habiletés coopératives nécessaires pour bien travailler ensemble et leur explique comment ils peuvent les mettre en œuvre concrètement (Johnson *et al.*, 2008);
- c) L'enseignant ou l'enseignante propose aux élèves de réfléchir sur leur fonctionnement (au niveau personnel et des groupes) afin d'identifier ce qu'ils veulent maintenir et de fixer des objectifs d'amélioration (Johnson *et al.*, 2008).

### Organisation des interactions lors de l'activité

Trois principes visent à renforcer la participation des élèves dans l'activité (Topping *et al.*, 2017):

- a) L'enseignant ou l'enseignante propose une tâche ne pouvant pas être réalisée de manière individuelle et propose des groupes de petite taille (Cohen, 1994a);
- b) L'enseignant ou l'enseignante structure les relations de travail au niveau du petit groupe en matière d'interdépendance positive (Johnson *et al.*, 2008). Ainsi, plus

un élève apprend, plus il facilite l'apprentissage des autres élèves et soutient la réussite du groupe. L'enseignant ou l'enseignante renforce la relation positive dans l'atteinte des buts des élèves par la distribution, au sein du groupe, de ressources complémentaires, de rôles spécifiques à jouer ou de tâches particulières à exécuter.

- c) L'enseignant ou l'enseignante renforce la responsabilisation individuelle en rendant possible et nécessaire la contribution de chacun et en rendant visibles les apprentissages individuels (Johnson *et al.*, 2008). C'est bien l'apprentissage de chaque élève qui est au centre, et non le produit commun (Topping *et al.*, 2017).

### **Des interventions pour limiter les problèmes de statuts et favoriser l'équité dans les classes**

Les dispositifs coopératifs visent à stimuler la participation des élèves. Cependant, les travaux de groupes peuvent devenir non productifs si l'enseignant ou l'enseignante ne prend pas en compte les statuts entre pairs des élèves : ceux qui bénéficient d'un statut plus élevé vont davantage en tirer profit (Cohen *et al.*, 1994b, Cohen *et al.*, 1999). Sans stratégie pour renforcer la participation des élèves de bas statut, les interactions peuvent être inéquitables, entraînant des gains d'apprentissages différents. C'est notamment un risque dans les classes à forte diversité linguistique et socioculturelle pour les élèves primo-arrivants maîtrisant peu la langue d'enseignement, ou qui n'ont pas acquis les habiletés scolaires traditionnelles (Cohen, 1990). Ces élèves participent peu et n'ont pas forcément accès au matériel lors des travaux de groupes (Cohen *et al.*, 1999). Cohen (2002) propose de construire des activités qui nécessitent un ensemble de caractéristiques spécifiques de statut, afin de valoriser les élèves en retrait. Elle propose deux types d'intervention pour réduire ces problèmes de statut : le traitement des habiletés multiples et l'attribution de compétences aux élèves de bas statut.

#### **Le traitement des habiletés multiples**

L'objectif est de proposer des activités qui nécessitent plusieurs habiletés spécifiques, de manière à ce qu'aucun élève ne les maîtrise toutes, mais que chaque élève en maîtrise quelques-unes. Les résultats soulignent que ce type d'intervention réduit la relation entre les statuts et le taux de participation (Cohen *et al.*, 1988).

#### **L'attribution de compétences aux élèves de bas statut**

L'enseignant ou l'enseignante observe les élèves et souligne publiquement la pertinence de leurs contributions individuelles pour l'activité. Il ou elle génère ainsi de nouvelles attentes de compétences spécifiques, notamment vis-à-vis des élèves de bas statut dont les contributions pourraient passer inaperçues. L'objectif est que ces



nouvelles attentes de compétences se généralisent dans d'autres tâches (Cohen et Lotan, 1995). Les résultats soulignent que les élèves qui bénéficient de cette attribution publique de compétences augmentent leur participation sans que cela affecte celle des élèves de haut statut, ce qui atténue la relation entre le statut des élèves et leur taux de participation (Cohen et Lotan, 1995). Dans les classes où les enseignants ou les enseignantes introduisent ces interventions, les élèves ayant au départ un statut bas finissent par intervenir de manière aussi fréquente que ceux de haut statut (Cohen et Lotan, 1997).

### **La mobilisation des langues d'origine pour valoriser les apports des élèves plurilingues et allophones**

Plusieurs propositions didactiques ont été développées pour introduire une ouverture à la diversité linguistique et culturelle avec les programmes *Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique* (Armand et Maraillet, 2013) au Canada et *Éducation et Ouverture aux Langues à L'École* (Perregaux *et al.*, 2003) en Suisse. Ces approches indiquent que les allers-retours entre la langue première et une autre langue permettent des rapprochements et des comparaisons qui soutiennent la maîtrise des deux langues. Les activités proposées permettent d'aborder différents aspects du langage (Perregaux *et al.*, 2003), notamment le lexique, le fonctionnement grammatical, la lecture, l'écriture, l'orthographe et l'oral.

Ces activités invitent les élèves à s'appuyer sur leurs connaissances et habiletés dans d'autres langues que la langue d'enseignement, ce qui favorise leur engagement dans les tâches scolaires (Armand et Maraillet, 2013; Coste *et al.*, 2009; Perregaux, 2006) et peut soutenir l'apprentissage du français (Dalgalian, 2004). Elles peuvent être introduites dans des classes totalement monolingues dans la mesure où elles ne nécessitent pas que les élèves connaissent les langues. Elles offrent cependant l'opportunité de valoriser les compétences plurilingues des élèves (Auger, 2006; Candelier, 2003) et assurent un statut égal entre les élèves parlant la langue d'enseignement et les élèves allophones (Schuman, 1986). Cette mise en avant des compétences spécifiques des élèves plurilingues et allophones pourrait ainsi renforcer leur statut et soutenir de manière plus appuyée leur participation.

### **DES ACTIVITÉS PLURILINGUES DANS UNE PERSPECTIVE COOPÉRATIVE : PRINCIPES ET HYPOTHÈSES**

L'intervention réalisée vise à renforcer l'équité dans un contexte de diversité linguistique à travers deux leviers. Le premier consiste à soutenir la participation effective de tous les élèves. Pour ce faire, la structuration coopérative assure que chacun d'eux peut contribuer et que sa contribution est indispensable à la réalisation de l'activité. Le deuxième levier est de renforcer spécifiquement le statut des élèves de bas statut, poussant ainsi de manière privilégiée ceux qui, habituellement, contribuent

peu. Pour ce faire, des activités plurilingues sont proposées de manière à souligner que l'activité nécessite des habiletés linguistiques multiples que personne ne maîtrise en totalité (ni les élèves ni l'enseignant ou l'enseignante). De plus, ces activités mobilisent les langues parlées par chaque élève de la classe de manière à mettre en évidence les compétences et connaissances de chacun dans sa langue, et soulignent que tous ont des habiletés nécessaires pour réaliser l'activité.

Cette intervention, basée sur ces principes, devrait tout d'abord améliorer le statut de l'ensemble des élèves (Hypothèse H1a) et notamment celui des élèves avec un statut initial bas (Hypothèse H1b). L'intervention devrait favoriser la participation de l'ensemble des élèves dans les activités, quel que soit leur statut. Ainsi, même si nous prédisons des problèmes de statuts (relation positive entre les statuts des élèves et leur taux de participation) dans ce contexte de forte diversité socioculturelle et linguistique avant l'intervention (Hypothèse H2), nous nous attendons à ce que l'intervention contribue à réduire ce lien (relation plus faible entre les statuts des élèves et leur taux de participation) après l'intervention (Hypothèse H3a). De plus, les élèves de statut initial faible sont ceux qui devraient progresser davantage dans leur participation (Hypothèse H3b).

## **LE DISPOSITIF ET SON ÉVALUATION DANS UNE CLASSE PRIMAIRE GENEVOISE**

Le dispositif a été conçu et mis en place en collaboration avec une enseignante de 3<sup>e</sup> primaire (6-7 ans) du canton de Genève. Pour tester ce dispositif, nous documentons l'évolution des statuts des élèves dans la classe et identifions dans quelle mesure ces statuts prédisent la participation des élèves dans les groupes de travail avant et après l'intervention.

### **Contexte de l'intervention et participants**

La classe est représentative de la diversité socioculturelle et linguistique de l'établissement, lequel accueille entre autres des enfants de fonctionnaires internationaux et de familles requérant l'asile. Elle comporte 24 élèves, dont la plupart parlent plusieurs langues à la maison (17 langues parlées au total : albanais, allemand, anglais, arabe, bengali, chinois, espagnol, français, grec, italien, nigérian, portugais, russe, serbe, tigrigna, turc et suisse-allemand). La moitié des élèves vivent dans une famille où aucun des parents n'est de langue maternelle française. Quatre (4) élèves primo-arrivants maîtrisent peu le français. Seize (16) élèves sont dans une famille qui parle une langue autre que le français, 3 dans une famille qui parle deux langues différentes et 1 élève dans une famille qui parle trois langues. Les 4 enfants dont les deux parents leur parlent en français sont cependant sensibilisés à une autre langue, qu'ils apprennent en dehors de l'école et qui a été retenue pour l'intervention. Ainsi nous

avons retenu une langue pour chaque enfant, avec un total de 13 langues différentes pour l'ensemble des élèves de la classe.

## **Méthodologie**

Le dispositif pédagogique comporte trois phases principales :

- a) Préparation des élèves à la coopération : l'enseignante introduit des activités offrant la possibilité aux élèves de découvrir leurs camarades sous un angle nouveau. Différentes habiletés coopératives sont travaillées avec les élèves;
- b) Activités organisées de manière coopérative dans différentes disciplines scolaires (notamment en mathématiques et en français), favorisant l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle. Des phases de réflexion critique à la fin des activités permettent aux élèves de discuter des réussites et des éléments à améliorer;
- c) Activités plurilingues dans une perspective coopérative en duos ou trios : après des activités d'ouverture aux langues et aux cultures de la classe, des activités plurilingues coopératives mobilisant les 13 langues retenues pour l'intervention sont proposées sur une période de 2 semaines avec des regroupements différents à chaque activité. À la fin de l'intervention, l'enseignante propose un jeu mobilisant l'ensemble des contenus travaillés dans les activités plurilingues.

Pour s'assurer que les élèves peuvent apporter les éléments nécessaires aux activités, des temps de préparation en famille ont été régulièrement introduits. La contribution des élèves francophones unilingues a été ajustée pour chaque activité.

## **Mesures**

La recherche a été mise en place 3 mois après la rentrée. Les mesures ont été prises avant la mise en place du dispositif (temps 1) et après le jeu final (temps 2).

## **Les statuts des élèves**

La mesure des statuts parmi les pairs a été réalisée par questionnaire en demi-classe, en éloignant les élèves les uns des autres pour garantir la confidentialité des réponses. C'est une intervenante extérieure qui a assuré les passations. Les élèves étaient informés que ni leurs camarades ni leur enseignante ne verraient leur réponse. Pour mesurer le statut social, les élèves indiquaient les pairs avec qui « ils ne jouent pas

encore, mais aimeraient jouer» (un point attribué pour l'élève choisi) et les élèves avec qui «ils aiment jouer dans la cour» (deux points attribués pour l'élève choisi). Pour le statut scolaire, ils indiquaient les élèves avec qui «ils aimeraient un peu travailler dans des activités de français» (un point attribué pour l'élève choisi) et avec qui «ils aimeraient beaucoup travailler dans des activités de français» (2 points attribués pour l'élève choisi). Les élèves choisissaient les photos des camarades accompagnées des prénoms. Le statut de chaque élève a été calculé en additionnant les points pour le statut social et scolaire, ce qui permet de combiner les deux sources de statut dans une mesure agrégée pour chaque élève (Cohen et Lotan, 1995). Nous avons également demandé à l'enseignante de donner une évaluation globale de 1 à 4 de la maîtrise du français de chaque élève (1 : peu de maîtrise; 4 : très bonne maîtrise).

### **La participation dans les groupes de travail lors d'une activité peu structurée**

Une activité peu structurée a été proposée avant (temps 1) et après l'intervention (temps 2) de manière à évaluer la participation des élèves lorsque ceux-ci ont le choix de s'organiser et d'interagir comme ils le souhaitent. Les élèves travaillaient en trio avec des partenaires selon une composition aléatoire, définie lors du prétest et qui a été conservée au post-test.

Les interactions lors de ces activités peu structurées ont été filmées. Les vidéos duraient entre 320 et 560 secondes, selon les trios, et ont été découpées en intervalles de 10 secondes. Compte tenu des autorisations parentales pour filmer, des absences et de la mauvaise qualité sonore, les vidéos ont permis de coder l'activité de 4 trios au temps 1 (un total de 471 intervalles de 10 secondes) et au temps 2 (516 intervalles). Pour tous les intervalles, le comportement de chaque élève dans le groupe a été codé.

Le tableau 1 définit les catégories, adaptées de Cohen et Lotan (1997), qui ont été utilisées pour documenter les contributions et les dynamiques de domination au sein des groupes de travail :

Tableau 1. **Catégories codées lors de l'activité non structurée**

Intervient verbalement sur le contenu de la tâche	L'élève intervient verbalement sur la tâche de classification des cartes (principalement des propositions de classification, des suggestions ou des commentaires sur ce qu'ils sont en train de faire).
Intervient verbalement sur le fonctionnement	L'élève intervient verbalement sur le fonctionnement du groupe, et la façon de procéder, de prendre de décisions sur comment commencer ou finir de faire quelque chose en groupe (la tâche, un jeu...), de communiquer et de reformuler des consignes.
Intervient comportementalement de manière ouverte	L'élève fait quelque chose (mouvements, postures, manipulations) qui attire l'attention du groupe sur toutes les cartes ou celles d'entre elles sur lesquelles portent l'interaction en les rendant visibles pour les autres.
Intervient comportementalement de manière exclusive	L'élève manipule/prend/pose toutes les cartes ou une partie de celles-ci sans laisser la possibilité aux autres élèves de les voir ou les toucher alors que ces derniers sont engagés; monopolisation par un seul ou une seule élève de toutes ou de la partie des cartes sur lesquelles portent l'interaction.
Négocie	L'élève participe à un échange à propos d'un élément évoqué par un ou une autre élève, discussion sur un désaccord avec justifications, argument, propositions.
Refuse une proposition d'un camarade	L'élève verbalise un refus de ce que propose un ou une autre élève sans justification/argument/proposition, sans prendre en considération l'autre; l'élève dit un « non » catégorique.
Invite un camarade à participer	L'élève invite un ou une autre élève à entrer dans l'interaction, demande si l'autre est d'accord, si l'autre comprend.
Suit ce que fait un camarade sans intervenir	L'élève observe l'action d'un élève ou une interaction entre deux élèves sans intervention verbale ou comportementale.
Agit individuellement	L'élève manipule ou s'engage dans une activité sur la tâche ou hors tâche isolée, sans connexion avec les autres élèves.

Le même juge a codé l'ensemble des vidéos sans savoir s'il s'agissait de l'activité avant ou après l'intervention. Dans la mesure où les trios ont pris un temps variable pour réaliser l'activité, nous avons pris en compte le nombre d'épisodes codés pour le trio : le nombre de codages pour chaque élève a été divisé par le nombre d'épisodes total de son trio. Le ratio par minute permet de comparer les participations respectives des élèves.

## Résultats

### Statuts des élèves

Conformément aux propositions de Cohen, des corrélations positives apparaissent entre le niveau de français évalué par l'enseignante et le statut social,  $r(24) = 0,43$ ;  $p < 0,05$  d'une part, et le statut scolaire,  $r(24) = 0,53$ ;  $p < 0,001$  d'autre part. Cette covariation suggère que la maîtrise de la langue d'enseignement et le statut entre pairs des élèves sont liés positivement. La corrélation entre les deux types de statuts initiaux (social et scolaire) étant très élevée,  $r(24) = 0,82$ ;  $p < 0,001$ , ces deux sources de statuts sont additionnées par la suite pour obtenir le statut global entre pairs.

En ce qui concerne l'évolution des statuts des élèves (H1a, Tableau 2), les statuts sont en moyenne plus élevés au temps 2 qu'au temps 1 (tous les  $p < 0,01$ ), que ce soit pour le statut social, le statut scolaire ou le statut global.

Tableau 2. **Évolution des statuts (H1a) avant et après l'intervention.**

		Statuts au Temps 1	Statuts au Temps 2	Test t pour échantillons appariés
Statut social	Moyenne	17,17	19,83	2,77**
	Écart-type	5,92	6,96	
Statut scolaire	Moyenne	21,25	22,75	2,75**
	Écart-type	9,03	8,13	
Statut global	Moyenne	38,42	42,58	3,51**
	Écart-type	14,28	14,79	

\*\*  $p < 0,01$

L'hypothèse H1b propose une évolution plus importante du statut pour les élèves initialement fragilisés. La corrélation entre le statut initial des élèves et l'évolution de leur statut (temps 2 - temps 1) souligne que c'est le cas pour l'évolution du statut scolaire uniquement,  $r(24) = -0,43$ ;  $p < 0,05$  et non pour le statut social,  $r(24) = 0,10$ ;  $p = 0,64$ . Cette corrélation négative souligne que ceux qui avaient un statut entre pairs plus bas sont ceux dont le statut scolaire augmente davantage.

### Participation des élèves dans l'activité peu structurée

En raison des faibles effectifs exploitables pour les vidéos ( $n = 12$ ), les corrélations sont interprétées ici sur la base de leur ampleur avec la valeur critique de  $|0,30|$  pour une corrélation assez élevée et  $|0,60|$  pour une corrélation élevée, et non de leur significativité. L'hypothèse H2 prédit des problèmes de statuts avec une relation positive entre les statuts des élèves et leur ratio de participation avant l'intervention. Nos données révèlent bien des problèmes liés au statut au temps 1 (avant l'intervention) avec des corrélations positives assez élevées, voire élevées, entre le statut global et le ratio d'interventions relatives à la domination dans les groupes. Avant l'intervention, ceux qui ont un statut entre pairs plus élevé sont ceux qui interviennent davantage sur le fonctionnement ( $r = 0,58$ ), interviennent davantage comportementalement de manière exclusive ( $r = 0,49$ ), refusent plus les propositions des autres élèves ( $r = 0,48$ ) et invitent plus leurs camarades à participer ( $r = 0,44$ ). Ces covariations positives soulignent ainsi que les élèves qui ont le statut le plus élevé sont également ceux qui se placent dans des rôles de leaders en proposant la manière de s'y prendre et s'approprient le matériel. Ils jouent également le rôle de régulateur en refusant les propositions des camarades ou invitant leurs camarades à entrer dans l'interaction.

L'hypothèse H3a prédit des interactions plus équitables après l'intervention, ce qui devrait se traduire par des corrélations plus faibles entre les statuts des élèves et leur participation. Le Tableau 3 montre que les corrélations positives du temps 1 entre les types de participation et les statuts sont réduites au temps 2 (après l'intervention), indiquant que les statuts prédisent moins les interactions qui prennent place dans l'activité peu structurée (respectivement 0,13; -0,23; 0,28; 0,11).

Tableau 3. **Corrélations entre les statuts et les types de participation au temps 1 (colonne de gauche), au temps 2 (colonne du milieu), et entre les statuts et l'évolution des types de participation (colonne de droite)**

	Participation et statut au temps 1	Participation et statut au temps 2	Évolution de la participation et statut au temps 1
Intervient verbalement sur le contenu de la tâche	0,13	0,01	-0,30
Intervient verbalement sur le fonctionnement	0,58	0,13	-0,53
Intervient comportementalement de manière ouverte	0,12	0,10	-0,20
Intervient comportementalement de manière exclusive	0,49	-0,23	-0,43
Négocie	0,15	0,01	-0,04
Refuse une proposition d'un camarade	0,48	0,28	-0,49
Invite un camarade à participer	0,44	0,11	-0,38
Suit ce que fait un camarade sans intervenir	-0,01	-0,10	0,29
Agit individuellement	-0,10	-0,05	0,05

Les corrélations négatives entre l'évolution de la participation (temps 2 - temps 1) et le statut initial (plus faible est le statut initial et plus forte est la progression, H3b) soulignent que les élèves de statut initiaux faibles progressent davantage dans leurs interventions verbales sur le contenu de la tâche ( $r = -0,30$ ), le fait d'inviter un camarade à participer ( $r = -0,38$ ) et leurs interventions verbales sur le fonctionnement ( $r = -0,53$ ). Il est à noter qu'ils adoptent également davantage de comportements de domination en augmentant leurs interventions comportementales exclusives ( $r = -0,43$ ) et en refusant les propositions d'un camarade ( $r = -0,49$ ).

## DISCUSSION

Cette intervention s'inscrit dans la visée inclusive de l'école genevoise et se concentre particulièrement sur les élèves allophones et plurilingues. La théorie prédisant que la participation et l'apprentissage des élèves sont influencés par leur statut parmi les pairs (Cohen, 2002) revêt une importance particulière dans les contextes de forte diversité socioculturelle et linguistique, tels que celui du canton de Genève. Les élèves

primo-arrivants qui maîtrisent peu la langue d'enseignement ou n'ont pas acquis les habiletés scolaires traditionnelles se voient attribuer par leurs pairs un très faible statut (Cohen *et al.*, 1999) qui verrouille leur participation et leurs apprentissages. L'objectif de l'intervention proposée est de créer une participation plus équitable, en renforçant la participation des élèves initialement de plus faible statut et en s'attaquant au lien entre statut et participation en articulant plusieurs cadres théoriques.

### **Des résultats encourageants**

Après avoir documenté la réalité d'une participation inégale des élèves selon leur statut avant l'intervention, nos résultats soulignent que les problèmes de statuts sont moindres après l'intervention. Non seulement les statuts s'améliorent dans l'ensemble, mais la participation est plus équitable après l'intervention : les élèves de plus faible statut progressent davantage dans leur statut et participation, et les statuts ne prédisent plus les types de participation après l'intervention. Ainsi, les élèves qui ont un statut plus bas interviennent de manière aussi fréquente dans leur groupe que ceux qui ont un statut plus haut. Les activités proposées leur ont permis de modifier leur statut et d'être davantage intégrés dans d'autres activités.

La mise en place de cette intervention, en collaboration avec l'enseignante, et les résultats constituent une contribution importante dans le champ de l'apprentissage coopératif en offrant une illustration efficace de la manière avec laquelle le traitement des statuts (Cohen, 2002) peut être intégré dans le programme scolaire pour des élèves de 6-7 ans dans un contexte de diversité socioculturelle et linguistique.

### **Des précautions nécessaires**

Il convient de souligner que cette recherche-action a pris place dans une classe unique, ce qui ne permet pas de se prémunir contre « l'effet enseignante » impliquant qu'une part de l'évolution constatée peut provenir de l'enseignante elle-même et pas seulement du dispositif. Les données disponibles permettant d'étudier les interactions entre élèves avant et après l'intervention sont peu nombreuses. La multiplication des classes introduites dans les futures recherches devrait permettre de tester plus rigoureusement les effets de l'intervention.

Si les résultats montrent une amélioration entre le temps 1 et le temps 2, l'absence de groupe contrôle ne permet pas d'assurer que ces changements sont dus à l'intervention conduite. Les futures recherches incluront des classes contrôles sans intervention, en plus des classes participant au projet, pour vérifier que les évolutions de statut et de participation constatées ici proviennent bien de l'intervention.



## CONCLUSION

L'originalité et la force de notre dispositif intégratif sont d'articuler plusieurs principes (ouverture à la diversité linguistique et à la langue d'origine, coopération, prise en compte des problèmes de statut) pour structurer la situation d'enseignement et d'apprentissage afin de rendre possibles, nécessaires et visibles les contributions et les habiletés spécifiques de chaque élève en vue d'une participation plus équitable dans la classe. Au-delà des activités spécifiques introduites dans le dispositif, notre travail d'articulation concrète de ces principes permet d'esquisser plusieurs pistes pour la formation du personnel enseignant en contexte de diversité linguistique.

La première piste souligne l'importance de la préparation du groupe classe et de chaque élève. L'ouverture à la diversité linguistique permet de modifier les représentations et attitudes vis-à-vis des langues et de leurs locuteurs, contribuant ainsi à réduire les processus de hiérarchisation des langues étrangères prégnants dans le contexte scolaire (Sanchez-Mazas *et al.*, 2018). La préparation des élèves dans leur cadre familial permet aux élèves d'apporter leur contribution en classe en étant les plus confortables possible. Des moments de réflexion sont proposés aux élèves pour optimiser leur fonctionnement en groupe. Ces éléments contribuent à la création d'un contexte ouvert qui facilite les contributions de chacun. Le dispositif intègre également la construction d'un climat coopératif et bienveillant, ainsi que le travail des habiletés coopératives afin de faciliter la prise de parole des élèves habituellement en retrait, et de renforcer l'ouverture aux autres pour que ces contributions soient accueillies.

La deuxième piste repose sur la structuration des travaux en groupe. Nous invitons le personnel enseignant à structurer l'interdépendance positive et à renforcer la responsabilisation individuelle au cours des activités coopératives. Cette structuration soutient la participation de tous, d'autant plus que le contenu des activités transforme la diversité linguistique des élèves en ressource pour le groupe. Ainsi, les activités plurilingues mobilisant les langues parlées par chaque élève de la classe rendent visibles les compétences et connaissances linguistiques de tous. Elles rendent nécessaire la participation de tous les élèves dans la mesure où personne ne maîtrise l'ensemble des habiletés linguistiques, mais où chacun en maîtrise quelques-unes.

Si la mise en œuvre d'un dispositif intégratif est complexe, l'appropriation des activités par l'enseignante montre qu'elle est possible. Il nous semble important de souligner les dynamiques positives engendrées. Tout d'abord, l'amélioration de l'équité a été mesurée sur une tâche non structurée en dehors du dispositif, montrant ainsi que l'intervention a un impact sur le fonctionnement général de la classe, et pas seulement sur ce qui se déroule au sein du dispositif. L'effort nécessaire pour mettre en place ce type d'activités a donc le potentiel de transformer les dynamiques de la classe au-delà de ces activités. De plus, ces dernières transmettent aux élèves et à leur famille l'importance que l'école accorde aux langues d'origine. Le fait de s'appuyer

sur les langues d'origine des élèves de la classe permet de s'ajuster aux nouvelles réalités migratoires, et valorise les langues des élèves et de leurs familles telles qu'ils les utilisent. Ceci permet aux élèves de s'appuyer sur des ressources identitaires affectives importantes et de favoriser entre eux une équité difficilement atteinte lorsqu'on utilise un matériel plurilingue qui écarte l'une ou l'autre des langues représentées dans la population scolaire, ou lorsqu'on oublie les problématiques de statut. Notre dispositif contribue aussi à reconnaître et à valoriser les identités plurielles, et pourrait constituer une base pour les relations école-familles.

La discussion des principes (ouverture aux langues et langues d'origine, coopération, traitement des problèmes de statut), ainsi que l'illustration avec les activités créées dans cette intervention, constituent des bases pour la formation initiale et continue du personnel enseignant qui exerce dans des contextes de diversité linguistique. Ces éléments sont nécessaires au développement de leurs compétences pour instaurer l'équité et soutenir l'intégration des élèves parmi les pairs, et plus largement leur intégration scolaire, voire sociale. La sensibilisation à ces principes permet au corps enseignant de comprendre comment les activités coopératives plurilingues valorisant les langues d'origine des élèves soutiennent le statut et les contributions des élèves allophones et plurilingues. La compréhension de ces processus peut ensuite leur permettre de s'appuyer sur ces principes pour créer, par eux-mêmes, d'autres dispositifs adaptés à leur contexte.

---

## Références bibliographiques

- ABRAMI, P. C., CHAMBERS, B., POULSEN, C., DE SIMONE, C., D'APOLLONIA, S. et HOWDEN, J. (1996). *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*. Montréal, Québec: Les Éditions de la Chenelière.
- ARMAND, F. et MARAILLET, E. (2013). Éducation interculturelle et diversité linguistique. Repéré à <http://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>
- AUGER, N. (2006). Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants nouvellement Arrivés (ENA). Repéré à [http://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b023\\_t01.pdf](http://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b023_t01.pdf)
- BASH, L. (2014). Some Issues for Cooperative Learning and Intercultural Education: Reflections on Aspects of the Recent Work of Jagdish Gundara. *Intercultural Education*, 25(3), 179-186.

- BUCHS, C. (2016). La pédagogie coopérative pour articuler les domaines disciplinaires et les capacités transversales. *Educateur*, 2, 16-18.
- BUCHS, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. Dans M. Giglio & F. Arcidiacono (dir.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (p. 189-208). Berne, Suisse: Peter Lang.
- BUCHS, C. et BOURGEOIS, E. (2017). Conflits sociocognitifs et apprentissage en formation. Dans P. Caspar et P. Carré (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (p. 329-363). Paris, France: Dunod.
- BUCHS, C. et BUTERA, F. (2015). Cooperative learning and social skills development. Dans R. Gillies (dir.), *Collaborative Learning: Developments in Research and Practice* (p. 201-217). New York, NY: Nova Science.
- BUCHS, C. et BUTERA, F. (sous presse). Travailler en duos coopératifs sur des textes à l'université : entre soutien et menace. Dans S. Caillaud, V. Bonnot, & E. Drozda (dir.), *Les menaces autrement*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- BUCHS, C., LEHRAUS, K. et BUTERA, F. (2006). Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes ? Dans E. Gentaz et P. Dessus (dir.), *Apprentissages et enseignement. Sciences cognitives et éducation* (p. 183-199). Paris, France: Dunod.
- BUCHS, C., SANCHEZ-MAZAS, M. et ZURBRIGGEN, E. (2018). De l'ouverture aux langues dans la classe à la reconnaissance du plurilinguisme de la classe : dispositifs institutionnels et activités coopératives en contexte genevois. Dans A. Heine (dir.), *La psychologie interculturelle en pratiques*. Bruxelles, Belgique: Éditions Mardaga.
- CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- COHEN, E. G. (1990). Teaching in Multiculturally Heterogeneous Classrooms: Findings from a model program. *McGill Journal of Education*, 26(1), 7-23.
- COHEN, E. G. (1994a). *Le travail de groupe: Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal, Québec: Les Éditions de la Chenelière.
- COHEN, E. G. (1994b). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of educational research*, 64(1), 1-35.
- COHEN, E. G. (2002). La construction sociale de l'équité dans les classes. Dans F. Ouellet (dir.), *Les défis du pluralisme en éducation* (p. 141-162). Québec, Québec: Les presses de l'université Laval.

- COHEN, E. G. et LOTAN, R. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99-120.
- COHEN, E. G., LOTAN, R. et CATANZARITE, L. (1988). Can expectations for competence be altered in the classroom? Dans M. Webster et M. Foschi (dir.), *Status generalization: New theory and research* (p. 27-54). Stanford, CA: Stanford University Press.
- COHEN, E. G. et LOTAN, R. A. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms*. New York, NY et Londres, Royaume-Uni: Teachers college press.
- COHEN, E. G., LOTAN, R. A., SCARLOSS, B. A. et ARELLANO, A. R. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory Into Practice*, 38(2), 80-86.
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- DALGALIAN, G. (2004). *Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration ?* Communication présentée à L'intégration des nouveaux arrivants: quelle mission pour l'École ? Académie de Créteil.
- GIGLIO, M. et ARCIDIACONO, F. (2017). *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- GILLY, M., FRAISSE, J. et ROUX, J. P. (2001). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: Dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. Dans A.-N. Perret-Clermont et M. Nicolet (dir.), *Interagir et connaître* (p. 79-102). Paris, France: L'Harmattan.
- HATTIE, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- JOHNSON, D. W. et 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. et HOLUBEC, E. (2008). *Cooperation in the classroom*. Minneapolis, MN: Interaction Book Company.

- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., ROY, P. et ZAIDMAN, B. (1985). Oral interaction in cooperative learning groups: Speaking, listening, and the nature of statements made by high-, medium-, and low-achieving students. *The Journal of Psychology*, 119(4), 303-321.
- KAGAN, M. et KAGAN, S. (2000). *Advanced cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan.
- KYNDT, E., RAES, E., LISMONT, B., TIMMERS, E., CASCALLAR, E. et 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.
- LANFRANCHI, A. et PERREGAUX, C. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Berne, Suisse: CDIP.
- MAGDALENA et ZAÛ. (1999). *Léon et son croco*. Paris, France: Père Castor.
- MEECE, J. L., ANDERMAN, E. M. et ANDERMAN, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- O'DONNELL, A. M. et KING, A. (dir.). (1999). *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PERREGAUX, C. (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 173-182.
- PERREGAUX, C., DE GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. et DE PIETRO, J. F. (2003). *Education et Ouverture aux Langues (vol. I & II)*. Neuchâtel, Suisse: CIIP.
- RÜESCH, P. (2001). Le débat actuel sur la qualité des écoles hétérogènes sur le plan culturel. Dans M. Nicolet, P. Rüesch, S. Rosenberg et M. Truniger (dir.), *Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation: Assurer la qualité dans des classes et des écoles hétérogènes sur le plan linguistique, social et culturel* (pp. 11-17). Berne, Suisse: CDIP.
- SANCHEZ-MAZAS, M. (2013). L'impact des mouvements migratoires contemporains sur la vie scolaire genevoise. Dans *Actes du colloque Ecole et Migration à Genève* (pp. 48-53), Genève, Suisse: Département de l'instruction publique, de la culture et du Sport et Service de la recherche en éducation.

- SANCHEZ-MAZAS, M., BUCHS, C. et PERREGAUX, C. (2018). De la reconnaissance des langues à la reconnaissance par les langues: acquis de la recherche et pistes pédagogiques. In A. Heine (dir.), *La psychologie interculturelle en pratiques*. Bruxelles, Belgique: Éditions Mardaga.
- SCHUMAN, J. H. (1986). Research of the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(379-392).
- SHARAN, Y. (2014). Editorial. *Intercultural Education*, 25(3), 175-178.
- SLAVIN, R. E. (1983). Non-cognitive outcomes of cooperative learning. Dans J. M. Levine et M. C. Wang (dir.), *Teacher and student perceptions: implications for learning* (p. 341-366). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- 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.
- SPURLIN, J. E., DANSEREAU, D. E., LARSON, C. O. et BROOKS, L. W. (1984). Cooperative learning strategies in processing descriptive text: Effects of role and activity level of the learner. *Cognition and Instruction*, 1(1), 451-463.
- TOPPING, K. J., BUCHS, C., DURAN, D. et VAN KEER, H. (2017). *Effective Peer Learning: From principles to practical implementation*. Londres, Royaume-Uni et New York, NJ: Routledge.
- WEBB, N. M. (1985). Student interaction and learning in small groups. A research summary. Dans R. E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb et R. Schmuk (dir.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (p. 147-172). New York, NY: Plenum Press.