

LANGUAGE

French as L1 or L2, language of schooling

TARGET

Primary school

AIMS

- > Value linguistic heterogeneity
- > Valorise the competences of pupils with different L1s
- > Foster cooperation through differentiated activities inside the classroom

MATERIALS

- > Project-planning
- > Worksheets
- > Examples of multilingual and cooperative activities

DIFFÉRENCIER L'ENSEIGNEMENT PAR DES ACTIVITÉS COOPÉRATIVES PLURILINGUES



Per responder a la gronda diversitat linguistica e socioculturala dals scolars e dals scholaras d'ina classa da la 5avla primara (20 uffants dad 8-9 onns, 16 linguas discurrendas en la classa), ha in project d'instrucziun differenzià en mira da rinforzar la participaziun da tuts. El resguarda tut las linguas represchentadas en la classa, cumprais las linguas minoritaras ed ils dialects, e sa basa sin la valorisaziun da las cumpetenzas linguisticas dals scolars e da lur famiglia tras activitads scolasticas plurilinguas en ina perspectiva cooperativa.

Ventgadus exercizis ed in gieu cun differentas modalitads da lavur (preparaziuns en classa u en famiglia, lavurs da gruppas cooperativas, discussiuns collectivs) èn vegnids elavurads ed examinads en classa durant la lectura suandanda d'ina paraula classica en il rom da l'instrucziun da franzos, lingua da scolaziun.

La mondialisation voit l'émergence de sociétés de plus en plus multiculturelles et d'écoles à forte diversité sociale, culturelle et linguistique. C'est particulièrement le cas à Genève, où les classes regroupent des élèves d'origines sociales et culturelles très diverses avec un nombre important d'élèves dont la langue première est différente de la langue d'enseignement. Dans ces contextes d'enseignement multilingues et multiculturels, l'hétérogénéité représente autant une richesse qu'un défi, notamment lorsque les enseignant-e-s souhaitent proposer des pratiques permettant de renforcer la participation de tous les élèves dans les activités scolaires (Buchs, Sanchez-Mazas, & Zurbriggen, sous presse).

Cet article présente un dispositif d'enseignement intégratif mis en place dans une classe de 5^e primaire (8-9 ans) représentative de cette diversité. Ce dispositif a été élaboré en collaboration avec des enseignantes titulaires (S. Fratianni et L. Fournier), des collaborateurs et collaboratrices scientifiques (M. Maradan, M. Ramirez et D. Zinetti), des stagiaires (C. Cazin et E. Lamarina) et des chercheurs et chercheuses (C. Buchs, N. Margas et

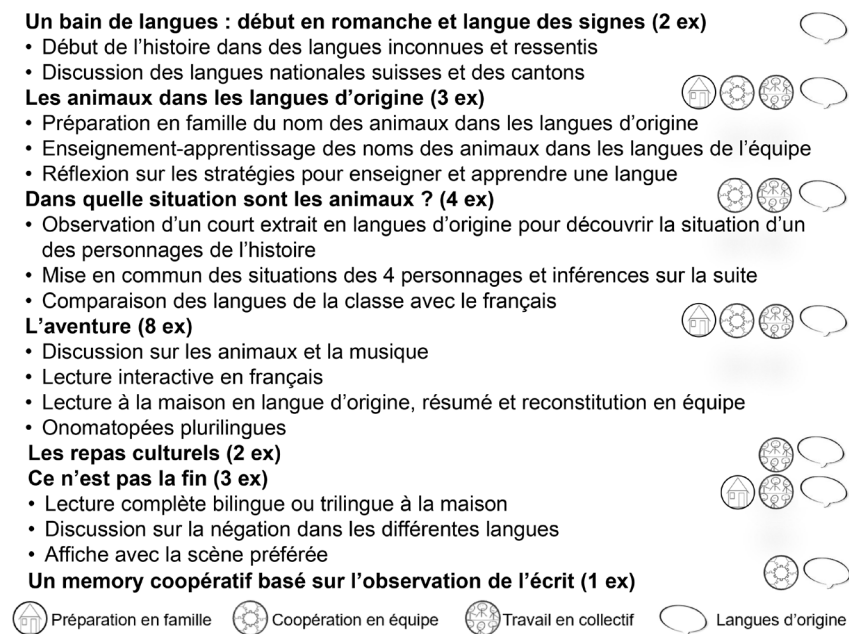
M. Sanchez-Mazas). L'élaboration des activités et du matériel a été soutenue par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et a reçu un subside de l'Office Fédéral de la Culture. Le dispositif s'appuie sur les acquis du champ de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003) et de la pédagogie coopérative (Buchs, 2017a). Il vise à dépasser les problèmes de statut des élèves parmi leurs pairs – c'est-à-dire le prestige plus ou moins important d'un-e élève dans la classe (en termes sociaux et/ou scolaires) prédisant sa participation en classe (Cohen, 2002).

1. Présentation de l'intervention

L'intervention présentée dans cet article s'est étendue sur 8 mois durant l'année scolaire 2016-17 dans une classe de 5^e primaire de 20 élèves, où 16 langues différentes ont été répertoriées. D'octobre à novembre, l'enseignante a proposé des activités coopératives dans différentes disciplines. De novembre à décembre, elle a introduit des activités d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. De

Céline Buchs, Margarita Sanchez-Mazas | Uni Genève, Nicolas Margas | Uni Caen, Mathilde Maradan, Diego Zinetti et Eleftheri Lamarina | Uni Genève

Figure 1. Résumé des activités coopératives plurilingues lors de la lecture suivie



Les lecteurs ou les lectrices intéressé-e-s peuvent contacter la première auteure pour obtenir le rapport rédigé par M. Maradan, M. Sanchez-Mazas et C. Buchs dans le cadre du projet Olang «Lecture plurilingue en classe dans une perspective coopérative»; ce rapport présente l'ensemble des activités.

février à mai, elle a mis en œuvre les activités coopératives plurilingues. Ces activités mobilisant les langues d'origine des élèves dans une perspective coopérative constituent le cœur du dispositif. Elles ont pris place dans le cadre de l'enseignement du français en lien avec une lecture suivie d'une version simplifiée du conte «Les Musiciens de Brême» contenue dans la mallette interculturelle (http://www.edu.ge.ch/sem/documentation/documents/Mallette_interculturelle.pdf) traduite dans les langues parlées par les élèves. Nous n'avons retenu qu'une langue pour chaque élève plurilingue, à savoir 11 langues sur les 16 parlées par les élèves. Vingt-deux exercices et un jeu ont été proposés (Figure 1), visant à valoriser les apports de tous les élèves et à renforcer leurs compétences linguistiques (y compris en français). Les exercices alternent des préparations individuelles ou collectives en classe, une préparation en famille, des discussions collectives, des lectures interactives et des travaux en petites équipes structurés selon les principes de la pédagogie coopérative.

2. Principes et activités pour renforcer la participation des élèves dans les contextes de diversité linguistique

Ci-après, nous illustrons la mise en œuvre de chaque principe théorique. Il est important de souligner que les exer-

cices mettent ces principes en œuvre de manière articulée et simultanée.

2.1. Ouverture à la diversité linguistique et culturelle

Reconnaissant l'importance de valoriser les langues d'origine des élèves pour soutenir les apprentissages et l'intégration scolaire (Armand & Dagenais, 2012; Coste, 2013), le Canton de Genève propose plusieurs dispositifs pour ouvrir l'école aux différentes langues. Ces dispositifs permettent de sensibiliser les élèves à la diversité des langues, de valoriser celles-ci et de renforcer les relations école-familles (Buchs *et al.*, sous presse). Les propositions didactiques présentées dans les moyens d'enseignement (EOLE, Perregaux *et al.*, 2003, <http://eole.irdp.ch/eole/>) visent à travailler le langage à travers différentes langues. L'objectif est de faire émerger des attitudes positives vis-à-vis des langues et des locuteurs tout en offrant des occasions multiples de travailler la langue d'enseignement. Le Plan d'Études Romand incite les enseignant-e-s à s'appuyer sur ces propositions dans le domaine des langues et met l'accent sur l'axe interlinguistique. Ces moyens ont été enrichis par E. Zurbriggen, sur mandat de la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire de Genève, avec des outils pour faciliter les allers-retours entre le français et la/les langue/s de la maison et pour impliquer

les familles dans les débuts de la lecture et de l'écrit. Ces propositions permettent un travail sur la langue de scolarisation à travers le détour par d'autres langues; elles développent les compétences métalinguistiques par l'observation, l'analyse et la réflexion à propos du langage et des langues pour élargir les connaissances des élèves sur les langues et accroître leur motivation à en apprendre, quel que soit leur bagage linguistique initial. Elles permettent également de souligner la valorisation par l'institution scolaire des langues des élèves allophones et plurilingues et de rétablir une certaine égalité entre les langues et/ou dialectes dans les activités proposées en classe.

Des activités d'ouverture à la diversité linguistique sont proposées dans le dispositif à différentes reprises:

> Au cours des premiers mois, les élèves préparent en famille les manières de saluer dans leur langue et présentent en petits groupes et en collectif leurs salutations en indiquant la langue et la région dans laquelle leur famille a appris cette langue.

> L'enseignante propose de saluer chaque jour dans une langue différente afin de mettre une langue et les élèves parlant cette langue à l'honneur.

> Les premiers exercices lors de la lecture suivie plongent les élèves dans l'histoire en leur proposant un bain de langues inconnues. Les élèves écoutent le début du conte et reçoivent la version écrite en romanche, langue inconnue de tous, et visionnent ensuite ce même extrait en langue des signes. Ces exercices permettent de découvrir progressivement les personnages principaux du conte (l'âne, le chien, le chat et le coq) et leur situation initiale en donnant l'occasion de mettre tous les élèves sur un pied d'égalité face aux langues inconnues, d'écouter et/ou d'observer pour tenter d'identifier des mots, d'échanger sur les stratégies possibles pour comprendre et se faire comprendre lorsque les interlocuteurs et les interlocutrices ne partagent pas la même langue et d'échanger leurs impressions et expériences. La discussion permet d'introduire les langues nationales et les différents cantons suisses.

> Après avoir travaillé le nom des quatre animaux dans les langues d'origine des membres de l'équipe, chaque élève reçoit un court texte dans sa langue d'origine sur la situation initiale de l'un des animaux et tente de

comprendre le sens de l'extrait. Une fois l'animal identifié avec certitude par l'équipe, les élèves reçoivent l'extrait en français et le comparent avec les versions dans les langues d'origine de l'équipe.

- > Les élèves apportent un extrait particulier à lire à la maison en version bilingue (les élèves francophones unilingues choisissent une langue présente dans la classe). Pour donner du sens à la lecture de l'extrait en famille, les élèves ont pour mission de raconter à leurs parents le début de l'histoire, jouant ainsi les «facteurs d'histoire», (Buchs *et al.*, sous presse). De retour en classe, ils sont invités à expliquer comment s'est passé cet échange plurilingue en famille.
- > A la fin de la lecture suivie, les élèves apportent la version bilingue (voire trilingue) complète du conte à lire à la maison et doivent identifier les formes négatives dans les langues d'origine. L'enseignante propose un travail explicite sur la négation dans toutes les langues de la classe, à partir de la dernière phrase du conte.
- > Le *memory* multilingue coopératif final amène les élèves à observer les différentes langues à l'écrit.

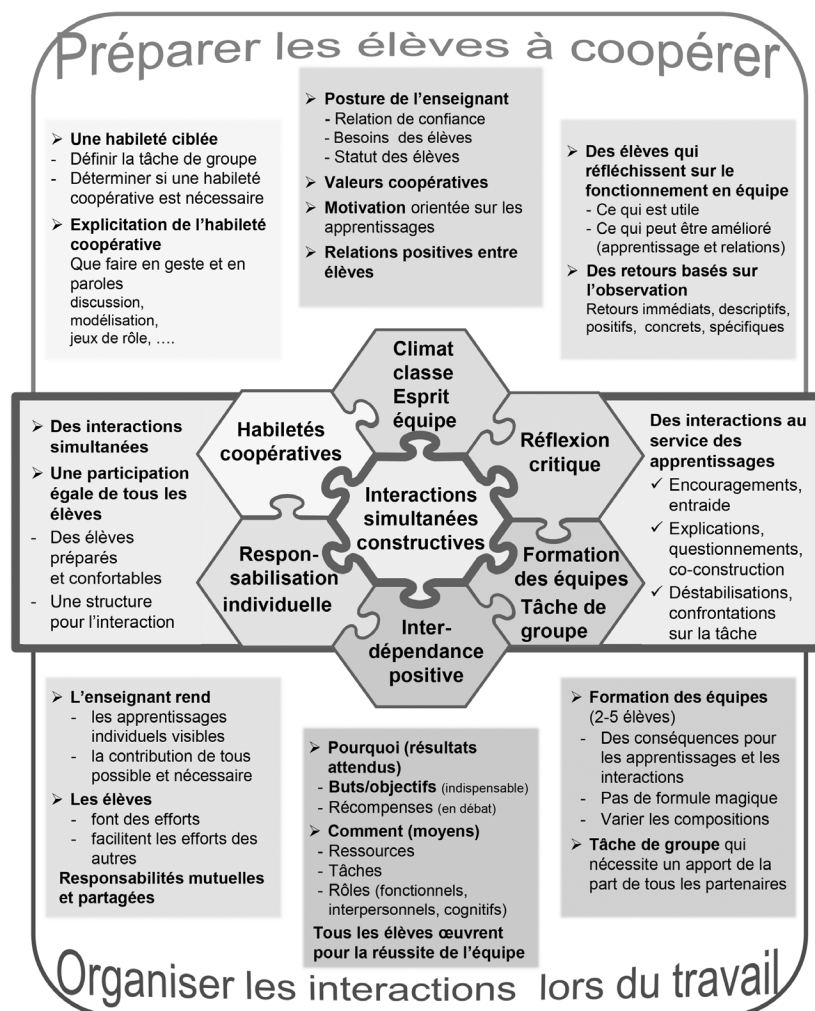
De plus, des activités sont introduites pour favoriser l'ouverture à la diversité culturelle:

- > L'activité sur les salutations familiales offre l'occasion de discuter des différentes régions en lien avec la géographie et les parcours migratoires.
- > Au cours du travail sur le conte des *Musiciens de Brême*, la discussion sur les repas s'élargit sur les différentes manières de manger à travers l'histoire et dans différentes régions sur la base des illustrations du festin des brigands et des animaux et d'extraits d'ouvrages.
- > Le début de l'aventure des animaux offre l'occasion de discuter des pratiques musicales familiales. Les élèves doivent associer un instrument à chaque animal.
- > Des prolongements sont envisageables pour discuter de la place des animaux dans la vie quotidienne (domestiques – sauvages – sacrés) et des animaux dans les histoires connues selon les cultures.

2.2. La pédagogie coopérative pour soutenir la participation des élèves

Les principes de la pédagogie coopérative (Figure 2) sont intéressants pour engager socialement et cognitivement les élèves

Figure 2. Synthèse des principes de la pédagogie coopérative repris de Buchs (2017b).



dans une perspective d'enseignement différencié. L'enseignant-e prépare les élèves à coopérer en favorisant un climat positif pour les apprentissages et les relations, en travaillant les habiletés nécessaires pour bien travailler ensemble et en faisant réfléchir les élèves sur leur manière de fonctionner. Cette préparation induit un contexte coopératif permettant aux élèves de s'engager plus facilement, se sentant soutenu-e-s et intégré-e-s dans le collectif.

Les prises de parole et le développement des compétences langagières sont favorisés par la multiplication d'interactions en face-à-face, moins intimidantes lorsqu'elles prennent place au sein de petites équipes. L'enseignant-e organise les activités de manière à rendre les contributions de toutes et tous possibles et nécessaires en veillant à renforcer la perception de complémentarité liée à l'interdépendance positive et la responsabilisation individuelle de chaque apprenant dans l'atteinte de l'objectif de l'équipe. L'accent est également mis sur les apprentissages

individuels de chaque élève.

Dans le dispositif intégratif présenté ici, l'enseignante prépare les élèves à coopérer durant les premiers mois.

Des situations permettant de mieux se connaître et de créer un climat positif sont proposées: un travail régulier sur les habiletés coopératives dans les activités scolaires (Tableau 1) est réalisé; l'enseignante structure de manière coopérative des activités dans différentes disciplines en renforçant l'interdépendance positive et la responsabilisation de manière à ce que tous les élèves participent et contribuent positivement à la réussite de l'équipe et à l'apprentissage des partenaires.

Une manière de faire consiste à identifier les différentes étapes ou activités cognitives nécessaires (voir le Tableau 1 comme exemple de l'utilisation du guide orthographique pour la production de phrases en équipe) et à les associer à des responsabilités différentes que les membres d'une équipe vont assumer à tour de rôle, en veillant à ce que chaque

Tableau 1. Exemple de la préparation coopérative.

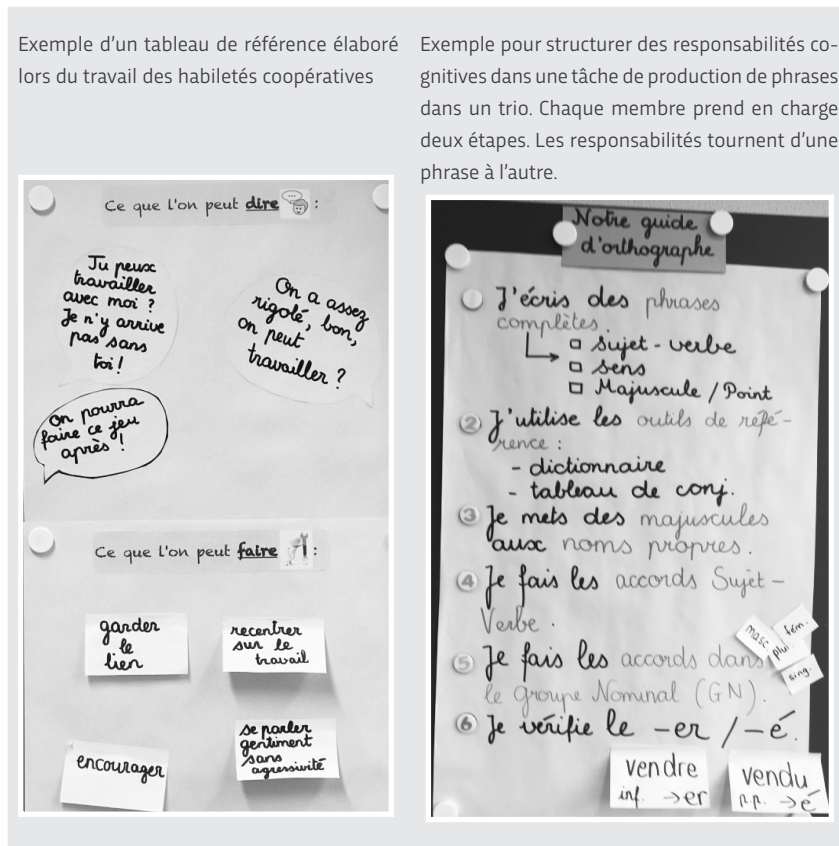


Tableau 2. Principe de regroupement des élèves en fonction des langues.

Francophone unilingue	Langues proches (même famille que le français ou les langues étudiées), possibilité de lire et éventuellement de comprendre des mots	Langues plus éloignées, possibilité de prononcer mais difficile de comprendre sans connaître la langue, possibilité de reconnaître certaines lettres	Langues très éloignées (alphabet différent, impossibilité de reconnaître des lettres), impossibilité de lire et ou de comprendre sans connaître la langue
	Ex : italien, portugais, espagnol, anglais, allemand ...	Ex : albanais, tagalog, suédois, turc	Ex : chinois, arabe, tigrigna, bengali ...

élève puisse endosser toutes les responsabilités au cours de l'activité. Les activités autour du conte sont structurées de manière coopérative: des rôles sont assignés aux différents membres pour les travaux en équipe (p. ex. responsable des conditions, des relations, du matériel et du travail), les responsabilités associées aux différents rôles sont explicitées régulièrement et la manière dont elles peuvent être exercées dans les différents exercices est discutée. Il s'agit d'engager tous les élèves dans l'activité de l'équipe. La constitution des équipes vise à offrir une diversité maximale de langues. L'enseignante répartit les élèves en fonction de la langue retenue pour l'intervention et propose des équipes comprenant des langues ayant différents degrés de proxi-

mité avec la langue de scolarisation (voir Tableau 2), en variant la composition des équipes pour chaque exercice. L'ensemble des exercices est structuré de manière à ce que les contributions de chaque membre soient possibles, nécessaires et visibles pour la réalisation de l'activité.

- > Chaque élève enseigne des mots dans sa langue et apprend ces mots dans la langue des membres de l'équipe de manière à ce que chacun connaisse les mots dans toutes les langues concernées. Les élèves francophones unilingues préparent et enseignent le mot en braille (appui sur le matériel proposé dans EOLE) de manière à ce que leur contribution soit nécessaire.
- > Chaque élève apporte à tour de rôle

des propositions qu'il-elle justifie (par exemple une proposition d'un instrument pour chaque animal), les membres discutent au sein de l'équipe pour arriver à une proposition consensuelle en veillant à ce que chaque élève conserve l'une de ses propositions initiales et puisse expliquer l'ensemble des propositions.

- > L'équipe s'assure que tous les membres peuvent utiliser l'onomatopée décidée pour chaque animal pour donner un concert d'équipe au moment où les animaux effraient les brigands pour s'approprier la maison.
- > Un même passage est distribué aux membres de l'équipe dans leur langue d'origine respective. Les échanges au sein de l'équipe permettent de mutualiser leur compréhension et se mettre d'accord sur un résumé pour le passage.
- > Chaque équipe travaille sur un passage spécifique de manière à ce que les apports de toutes les équipes permettent à la classe d'avancer dans l'histoire.
- > Des structures coopératives sont proposées en classe pour animer des lectures interactives retraçant les étapes qui conduisent les animaux vers la maison des brigands (lecture à l'unisson, relai de lecture, lecture aidée en duo).

2.3. La prise en compte des statuts parmi les pairs

La volonté de soutenir les contributions des élèves maîtrisant peu la langue d'enseignement (Buchs, Sanchez-Mazas, Fra-tianni, Maradan, & Martinez, 2015; Sanchez-Mazas, Buchs, & Perregaux, sous presse) nécessite de traiter les problèmes de statut parmi les pairs, tels que définis par Cohen (2002). En effet, les élèves qui bénéficient de peu de prestige du point de vue social et/ou scolaire de la part de leurs camarades se voient attribuer ce que Cohen appelle un faible statut parmi les pairs et de faibles attentes de compétences. De ce fait, ils ou elles sont moins sollicités et s'autorisent moins à intervenir lors des travaux interactifs. Cette faible participation réduit leurs occasions d'apprentissage, ce qui contribue à maintenir les écarts de statuts et à renforcer les différences dans les apprentissages. Ainsi, si rien n'est fait pour renforcer la participation des élèves de plus faibles statuts, les travaux en groupe pourraient contribuer à renforcer les apprentissages de ceux qui participent plus et donc en définitive les disparités initiales. Pour dépasser ce problème de statut, Cohen (2002)

propose la mise en place de deux éléments que nous avons pris en compte dans notre dispositif d'enseignement intégré.

a) L'attribution de compétences aux élèves de bas statut

Le premier élément pour traiter les problèmes de statut vise à valoriser publiquement les compétences des élèves. Il s'agit pour l'enseignant-e de souligner la pertinence des contributions individuelles pour l'activité des élèves plus fragilisés, de manière à générer des attentes de compétences spécifiques. Notre dispositif est pensé pour valoriser les compétences des élèves dans leurs langues d'origine.

- > Les activités plurilingues s'appuient sur des traductions de supports d'enseignement dans les langues parlées par les élèves.
- > Les activités reposent sur les apports dans la langue d'origine de chaque élève.

b) Le traitement des habiletés multiples

Le second élément repose sur des activités qui impliquent des habiletés linguistiques multiples qu'aucun des élèves (ni l'enseignant-e) ne maîtrise en totalité. Chaque élève peut ainsi apporter des compétences linguistiques spécifiques indispensables pour la réalisation de l'objectif de l'équipe.

- > Dans tous les exercices coopératifs plurilingues, la mobilisation de toutes les langues de l'équipe est indispensable compte tenu de la structure d'interdépendance positive.
- > La composition des équipes rend les apports de chaque membre uniques et nécessaires.

c) Des précautions importantes

Dans l'ensemble du dispositif, nous avons sensibilisé l'enseignante à l'importance pour tous les élèves de se sentir à l'aise pour contribuer aux travaux en équipe. Pour ne pas mettre les élèves plurilingues en difficulté et leur permettre de montrer leurs compétences linguistiques, une collaboration avec les familles a été mise en place avec des demandes simples.

- > Les élèves rapportent en classe des mots préalablement traduits en famille en s'étant préparé-e-s pour reconnaître, prononcer et écrire ces mots (Figure 3).
- > Les élèves préparent leur intervention en famille pour connaître dans leur langue d'origine l'onomatopée du cri des quatre animaux et les noms de chaque animal à l'oral et à l'écrit (figure 3).
- > Ils-elles préparent en famille des pas-

Figure 3. Illustration de la préparation en famille.





Prénom  En (langue), le chat se dit comme cela : -> écris ci-dessous les sons pour t'en souvenir le chat s'écrit comme cela <input type="text"/>	Prénom  En (langue), l'âne se dit comme cela : -> écris ci-dessous les sons pour t'en souvenir L'âne s'écrit comme cela <input type="text"/>	Prénom  En (langue), le coq se dit comme cela : -> écris ci-dessous les sons pour t'en souvenir Le coq s'écrit comme cela <input type="text"/>	Prénom  En (langue), le chien se dit comme cela : -> écris ci-dessous les sons pour t'en souvenir Le chien s'écrit comme cela <input type="text"/>
Prénom En le chat fait comme cela (cri) : <input type="text"/>	Prénom En l'âne fait comme cela (cri) : <input type="text"/>	Prénom En le coq fait comme cela (cri) : <input type="text"/>	Prénom En le chien fait comme cela (cri) : <input type="text"/>

Figure 4. Outil de référence construit par l'enseignante

Tableau collectif				
Français	Le coq	Le chat	Le chien	L'âne
son cri	Il ... chante	miaule	aboie	brait
Chinois	公鸡	猫	狗	驴
Allemand	der Hahn	Katze	der Hund	der Esel
Portugais	o galo	o gato	o cão	o burro
Anglais	The chicken	The cat	The Dog	The donkey
Arabe	الدجاج	القط	الكلب	الحمير
Brazilien	o galo	o gato	o cachorro	o Asno
Braille				
Italien	Il Gatto	Il Gatto	Il Cane	Il Asino
dari	خروس	بسته	كلب	حمير
Espagnol		...gato...	perro	asno burro
Bengali	কোয়	বিলাত	কুকুর	গাধা

Ce type d'approche permet de dépasser la logique transmissive habituelle des acquisitions où les diversités semblent insurmontables en proposant une logique coopérative impliquant une différenciation importante mais gérable pédagogiquement et didactiquement. Le fait d'articuler la valorisation des langues et cultures d'origine, la mise en place de pratiques coopératives et le dépassement de la problématique des statuts des élèves permet de dynamiser les relations au sein de la classe, d'aider tous les élèves, en particulier les plus en difficulté en leur redonnant confiance et en les impliquant dans des tâches en prise directe avec des problématiques qui leur sont proches et directement utiles.

sages dans leur langue d'origine qu'ils-elles liront à leurs équipiers en classe.

Des supports sont également construits en classe pour aider les élèves.

- > Après l'enseignement-apprentissage du nom des animaux dans les langues d'origine en équipe, l'enseignante construit un outil de référence qui est affiché en classe à disposition des élèves (Figure 4).
- > Les élèves peuvent s'appuyer sur cet outil lorsqu'ils-elles doivent tenter de comprendre une phrase qui contient le nom des animaux («l'âne invite alors le chien, le chat et le coq à le suivre»).

D'autre part, pour que les élèves francophones unilingues puissent apporter leur contribution, une différenciation a été mise en place.

- > Lorsque les membres s'enseignent des mots dans leur langue d'origine, ces élèves travaillent l'alphabet braille et proposent leur apport en braille.
- > Lorsque les membres travaillent sur les onomatopées correspondant au cri des animaux dans les langues d'origine, ils-elles cherchent le verbe en français correspondant au cri de l'animal et se chargent de trouver une définition de «onomatopée».

2.4. Des principes articulés

Comme l'illustre la dernière activité du dispositif, le *memory* coopératif pluri-lingue, les différents principes sont présents simultanément dans de nombreux exercices. Ce jeu utilise la traduction écrite par les élèves et leur famille du nom des animaux dans toutes les langues de la classe. Cette traduction écrite est photocopiée et transformée en paires de cartes constituant les éléments de jeu de *memory*. Un jeu par animal est ainsi créé. Il s'agit pour les élèves d'identifier le nom des animaux dans les langues de manière à pouvoir constituer les paires correspondantes. Les élèves jouent en duo et chaque paire de cartes correctement identifiée permet de faire avancer les animaux d'une case sur le plateau de jeu. Chaque erreur de l'équipe rapproche en revanche les brigands des animaux. Ainsi, les élèves mettent en commun dans ce *memory* coopératif les compétences linguistiques acquises tout au long des activités pour tenter de sauver les animaux.

3. Conclusions

Cet article synthétise des activités construites non seulement pour aider à la gestion difficile de la diversité linguistique et culturelle au sein de la classe mais aussi pour profiter de cette diversité en mettant en place des éléments visant des objectifs éducatifs importants pour tous: acquisitions linguistiques, ouverture aux langues et aux cultures, coopération entre élèves, intégration des élèves nouvellement arrivé-e-s et soutien du lien avec leur famille.

Même s'il est difficile pour les enseignant-e-s de mettre en place ce type d'approche (Forlot, 2009), c'est un défi qu'il est important de relever (Buchs, Margas, Cazin, Ramirez, & Fratianni, 2018). Tout d'abord, il permet de dépasser la logique transmissive habituelle des acquisitions où les diversités semblent insurmontables en proposant une logique coopérative impliquant une différenciation importante mais gérable pédagogiquement et didactiquement. Le fait d'articuler la valorisation des langues et cultures d'origine, la mise en place de pratiques coopératives et le dépassement de la problématique des statuts des élèves permet de dynamiser les relations au sein de la classe, d'aider tous les élèves, en particulier les plus en difficulté en leur redonnant confiance et en les impliquant dans des tâches en prise directe avec des

problématiques qui leur sont proches et directement utiles.

La mise en place de ce dispositif nécessite une adaptation aux contextes institutionnels et situationnels d'enseignement ainsi qu'aux caractéristiques, notamment linguistiques, des élèves. A ce titre, il ne s'agit pas d'activités clé en main à réaliser en l'état, mais d'illustrer la manière dont les principes décrits en amont peuvent être mis en place dans le cadre d'activités scolaires. Les premières analyses des effets d'une intervention de même type (Buchs *et al.*, 2018) sur l'évolution des statuts parmi les pairs et la participation des élèves s'avèrent encourageantes. Les résultats indiquent que les statuts et la participation de tous les élèves s'améliorent et ceci est particulièrement le cas pour les élèves qui avaient un statut initial bas. De plus, après les activités, le statut ne prédit plus les interactions dans les groupes de travail. La participation devient alors plus équitable. Le projet de recherche en cours, financé par le fonds national de la recherche, vise à documenter de manière plus générale comment ce type de dispositif peut influencer les attitudes et les comportements des différents acteurs (enseignant-e-s, élèves et familles), non seulement au cours des activités mais aussi, de manière plus large, dans leur rapport aux langues et à l'autre.

Références

Armand, F. & Dagenais, D. (2012). S'ouvrir à la langue de l'Autre et à la diversité linguistique. *Education Canada*, 52, 28-30.

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

Buchs, C. (2017b). *Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes?* Note de synthèse rédigée pour la Conférence de consensus «Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves?», Paris.

Buchs, C., Margas, N., Cazin, C., Ramirez, M. & Fratianni, S. (2018). Des activités plurilingues dans une perspective coopérative pour favoriser l'équité dans les classes caractérisées par une forte diversité linguistique. *Education et francophonie*, 46(2), 249-269.

Buchs, C., Sanchez-Mazas, M., Fratianni, S., Maradan, M. & Martinez, Y. (2015). Le collectif au service d'une pédagogie intégrative: activités plurilingues dans une perspective coopérative et interculturelle. In: A. Manço (Ed.), *Pratiques pour une école inclusive - agir ensemble*. Paris: l'Harmattan, pp. 85-102.

Buchs, C., Sanchez-Mazas, M. & Zurbriggen, E. (sous presse). 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: A. Heine & L. Licata (Eds.), *La psychologie interculturelle en pratiques*. Editions Mardaga.

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

Coste, D. [Dir.] (2013). *Les langues au coeur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Paris: L'Harmattan.

Forlot, G. [Dir.] (2009). *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*. Paris: L'Harmattan.

Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J. F. [Dir.] (2003). *Education et Ouverture aux Langues (vol. I & II)*. Neuchâtel: CIIIP.

Sanchez-Mazas, M., Buchs, C. & Perregaux, C. (sous presse). De la reconnaissance des langues à la reconnaissance par les langues: acquis de la recherche et pistes pédagogiques. In: H. Heine & L. Licata (Eds.), *Psychologie interculturelle en pratiques*.

Auteur-e-s

Céline Buchs est docteure en psychologie sociale, maîtresse d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation (Université de Genève) dans le domaine Processus sociocognitifs et interactions sociale et membre du comité de l'International Association for the Study of Cooperation in Education.

Margarita Sanchez-Mazas est psychologue sociale et Professeure à l'Université de Genève (Groupe Relations Interculturelles et Formation des Enseignants – Genre et Education). Elle mène des recherches autour des problématiques interculturelles, migratoires et relatives à l'asile en lien avec l'éducation et la formation des enseignant-e-s.

Nicolas Margas est agrégé d'Education Physique et sportive, Docteur en STAPS et actuellement Maître de conférences à l'Université de Caen Normandie. Il forme des enseignant-e-s depuis 1999 et dirige le Groupe de Recherche et Développement «Innovation pour l'inclusion scolaire».

Mathilde Maradan, licenciée en mention enseignement et certifiée en gestion de projet, est coordinatrice pédagogique et formatrice auprès des enseignant-e-s de l'école primaire. Elle est directrice de l'association "L'Ecolier d'ici et d'ailleurs" et intervenante pédagogique à la Chancellerie d'Etat.

Diego Zinetti est titulaire d'une licence en Sciences de l'éducation et d'un CAS Soutien pédagogique. Il est collaborateur scientifique à l'Université de Genève (projet sur l'intégration sociale et scolaire des élèves allophones) et enseignant d'école primaire chargé du soutien pédagogique.

Eleftheria Lamarina est enseignante de langue grecque. Elle a contribué à l'élaboration et à l'analyse des activités dans le cadre de sa Maîtrise en sciences de l'éducation, Analyse et intervention dans les systèmes éducatifs (Université de Genève).