

EMPIRICAL STUDY

## La passation des consignes et l'engagement des élèves : un enjeu central pour une approche inclusive de l'apprentissage coopératif

 Shannon Amelineau<sup>1</sup>

<sup>1</sup>École René Guy Cadiou de Tinteniac, France

### RESUMEN (Spanish)

Mientras las escuelas se enfrentan a un reconocimiento cada vez mayor de la diversidad de los alumnos a los que atienden, los profesores deben cambiar sus prácticas pedagógicas para permitir que todos progresen. La pedagogía transmisiva se abandona progresivamente porque no responde a las necesidades actuales, y se sustituye por pedagogías más activas en las que el aprendizaje cooperativo forma parte. Cabe preguntarse cómo poner en práctica una situación eficaz de aprendizaje cooperativo y cómo aprovechar estos métodos de trabajo cooperativo para tener en cuenta la diversidad de los alumnos y aspirar a la inclusión de cada uno de ellos. El método de investigación elegido es el Lesson Studies. Combina cíclicamente las aportaciones de la investigación con el diseño de sesiones de clase y la experiencia docente en el aula. Durante tres años, reunió a profesores principiantes y experimentados de distintos niveles de inglés como segundo idioma en Francia y, posteriormente, dio lugar a intercambios entre profesores europeos. Los resultados del estudio mostraron que dar las instrucciones mediante una demostración en la lengua meta eliminaba las dificultades de comprensión y de entrada en la actividad, mientras que el uso de grupos homogéneos permitía la expresión de los alumnos con dificultades de aprendizaje y podía ser beneficioso para el desarrollo de las competencias académicas a lo largo de un periodo de tiempo.

### PALABRAS CLAVE

Lesson Studies;  
Educación inclusiva;  
Aprendizaje cooperativo;  
Interdependencia positiva

### ABSTRACT (English)

While schools are faced with increasing recognition of the diversity of the pupils they cater for, teachers must change their teaching practices to enable everyone to progress. Transmissive pedagogy is gradually being abandoned because it does not meet current needs, and is being replaced by more active pedagogies in which cooperative learning is part. We can wonder how to implement an efficient cooperative learning situation and how to take advantage of these cooperative working methods in order to take into account the diversity of pupils and aim at the inclusion of each of them. The research method chosen is the Lesson Studies. It cyclically combines research contributions with classroom session design and classroom teaching experience. For three years, it brought together novice and experienced cross-grade teachers of ESL in France and then led to exchanges between European teachers. The results of the study showed that giving instructions in by using a demonstration in the target language removed difficulties in understanding and entering the activity, while the use of homogeneous groups allowed the expression of pupils with learning difficulties and could be beneficial to the development of academic skills over a period of time.

### KEYWORDS

Lesson studies;  
Inclusive education;  
Cooperative learning;  
Positive interdependence

### RÉSUMÉ (Français)

Alors que l'école est confrontée à une reconnaissance croissante de la diversité des élèves accueillis, les enseignants doivent faire évoluer leurs pratiques pédagogiques pour permettre à chacun de progresser. La pédagogie transmissive est peu à peu abandonnée, faute de répondre aux besoins actuels, et remplacée par des pédagogies plus actives dans lesquelles s'inscrit l'apprentissage coopératif. On peut se demander comment mettre en œuvre une situation d'apprentissage coopérative efficace et comment tirer profit de ces modalités de travail coopératives pour prendre en compte la diversité des élèves et viser l'inclusion de chacun d'entre eux. Le dispositif de recherche retenu est celui des *Lesson Studies*. Il associe de manière cyclique les apports de la recherche à la conception de séances et l'expérience de l'enseignement en classe. Il a réuni pendant trois ans des enseignants inter-degrés débutants et expérimentés donnant des cours d'anglais langue seconde en France puis a donné lieu à des échanges entre enseignants européens. Les résultats de l'étude ont montré que la passation de consignes sous forme

### MOTS-CLÉS

Lesson studies;  
Éducation inclusive;  
Apprentissage coopératif;  
Interdépendance positive

de démonstration dans la langue cible levait les difficultés de compréhension et d'entrée dans l'activité, tandis que l'utilisation de groupes homogènes permettait l'expression des élèves les moins à l'aise et pouvait être profitable au développement de compétences scolaires sur un temps déterminé.

### 1. Introduction

Il est admis que l'apprentissage coopératif doit structurer et organiser les interactions sociales entre les élèves pour les orienter vers une issue cognitive (Darnon, et *al.*, 2008). Cependant, « travailler ensemble ne va pas de soi. C'est un apprentissage qui demande du temps et nécessite une organisation » (Caron et *al.*, 2018). On peut donc s'interroger sur la place centrale de l'enseignant dans l'organisation et la mise en œuvre de tâches coopératives. Les choix réalisés par ce dernier ne sont pas anodins et ont une influence sur les apprentissages réels et constatés. Ils doivent permettre d'éviter les dérives et limites que sont le caractère chronophage, l'implication asymétrique et l'enlisement dans l'affectif pour n'en retirer que les intérêts liés à l'engagement et la prise en compte de la diversité des élèves (Connac, 2017).

La séquence présentée a été conçue et implémentée dans le cadre du projet DICO+. La situation d'apprentissage proposée par l'enseignant ayant un rôle primordial à jouer sur les échanges entre élèves, nous pensions que créer une tâche complexe, impliquant une interdépendance des élèves et des rôles multiples permettrait l'intégration immédiate de tous. Cependant, les différentes analyses de moments de classe nous ont permis de mettre en évidence de nombreux obstacles à l'entrée dans l'activité des élèves les plus faibles.

### 2. Objectifs

Dans le contexte d'un cours d'anglais langue seconde, les enjeux de savoir se situent bien sûr autour des contenus d'apprentissage mais aussi au niveau de la maîtrise de la langue de communication, à savoir la langue cible. Nous avons délibérément choisi de travailler autour d'une activité de compréhension de l'écrit traditionnellement peu coopérative et réalisée à l'écrit de manière individuelle pour questionner totalement les modalités de travail et s'orienter vers une approche actionnelle et inclusive de la construction des savoirs.

Dans le cadre spécifique du projet DICO+, les modalités de recherche choisies ont pour objectif d'associer des enseignants de différents niveaux de classe, ancienneté, milieux et pays et faire évoluer les compétences professionnelles collectives.

### 3. Méthodologie

#### 3.1 Démarche de recherche et recueil de données

La recherche est organisée sur le principe des *Lesson Studies*. Cette démarche est apparue au Japon dans les années 1890 sous le nom de *Jugyo Kenkyu* et est maintenant plus largement diffusée. Elle permet aux enseignants de concevoir et pratiquer différentes variables d'une

leçon et d'analyser collectivement les effets sur les élèves pour développer leurs compétences professionnelles didactiques, pédagogiques et réflexives. La méthode est cyclique et se décompose en quatre étapes clés.

La première étape a réuni les partenaires, à savoir trois enseignantes débutantes et deux enseignantes expérimentées. Nous avons déterminé ensemble « le rôle de la coopération dans l'inclusion » comme objet d'analyse du groupe de travail puis avons choisi une thématique et les objectifs d'apprentissage des élèves en lien avec les programmes institutionnels. Des lectures scientifiques relatives à l'objet analysé ont eu lieu tout au long l'étude.

La seconde étape a consisté en l'élaboration d'une séance de compréhension écrite. Elle est inscrite dans une séquence d'apprentissage de neuf séances nommée « The way to school », qui s'articule autour de l'étude du livre du même nom, écrit par l'auteur Rosemary McCarney. Elle a pour objectif final l'écriture par les élèves de leur propre livre. Le groupe de recherche a dressé ensemble un déroulé le plus détaillé possible de la séance d'apprentissage cible pour que ce qui soit réalisé en classe corresponde précisément à ce qui a été pensé. Nous avons préparé collectivement les documents supports et avons tenté d'anticiper les réactions et difficultés des élèves.

La troisième étape correspond à la mise en pratique de la séance par un des membres du groupe et au relevé de données par les autres participants. Pour cela, nous avons utilisé différentes caméras sur pied, des caméras portées en harnais par quelques élèves, des microphones posés sur les tables et un microphone cravate porté par l'enseignant menant la séance. Nous souhaitons être au plus près des élèves pour obtenir des enregistrements sonores qualitatifs. Ce dispositif nous a permis *a posteriori* de réaliser de multiples transcriptions des échanges entre élèves.

Les données vidéos et transcriptions sont pour finir étudiées, analysées et discutées. Nous établissons une liste d'observations sur le réalisé conforme ou non au prévu et déterminons les améliorations à apporter sur le déroulé de la séance. La boucle peut alors recommencer pour mettre de nouveau en pratique des adaptations de la leçon. Dans notre cas, trois itérations ont pu être menées en janvier 2020.

### **3.2 Milieu**

Les classes observées sont des classes de 6<sup>e</sup> issues des collèges publics Pierre de Dreux de Saint-Aubin-du-Cormier, Louis Guilloux de Montfort-sur-Meu, Duguay Trouin de Saint-Malo. Les établissements ne sont pas issus de Réseaux d'Éducation Prioritaire et accueillent des élèves issus de milieux socio-économiques mixtes. Les groupes classes suivis sont globalement peu sensibilisés aux pratiques coopératives.

---

<sup>1</sup> Première année du secondaire (collège), élèves âgées de 11 à 12 ans.

### 3.3 Objet d'étude

La séance observée vise à résoudre un problème de compréhension de texte. Chaque page de l'album *The Way to School* de Rosemary McCarney associe une image à une ou quelques phrases. Or les textes ont été détachés des images par l'enseignant et il revient aux élèves d'émettre des hypothèses sur la correspondance texte/image pour recréer les associations.

Des groupes de trois élèves sont constitués. Chaque groupe reçoit une partie des extraits de texte et doit réaliser la même tâche, selon les mêmes modalités de travail. La séance comporte quatre phases :

- Lire individuellement les extraits pour identifier les mots connus
- Mettre en commun les mots connus au sein du groupe
- Déterminer une liste de mots clés qu'il serait intéressant de chercher dans le lexique
- Rechercher les mots clés retenus en endossant différents rôles

Nom du rôle	Objectif	Matériel
Mister/Miss Dictionary	Cherche le mot dans le lexique et écrit le mot en français sur la fiche	Lexique
Mister/Miss Sound	Ecoute le mot en anglais et trouve une transcription en français	Lecteur MP3, tablettes ou ordinateurs contenant les enregistrements des mots
<i>Mister/ Miss Artist*</i>	<i>Réalise une représentation du mot</i>	<i>Lexique</i>
Mister/Miss Scribe	Recopie l'écriture phonétique du mot	Lexique

*\* Il faut noter que le rôle d'artiste disparaît suite à l'implémentation 1 au profit du rôle de scribe.*

Lors de la séance suivante, les groupes sont recomposés d'après la méthode *Jigsaw classroom* pour réunir un expert de chaque ensemble d'extraits de texte et le travail d'association des segments de texte à la totalité des images du livre a été finalisé.

Quatre objectifs d'apprentissage sont définis. Il s'agit de s'appuyer sur les mots transparents ou connus, d'identifier des mots-clés, de se familiariser avec la transcription phonétique et de produire une écriture personnelle non canonique du mot. Les objectifs coopératifs consistent en la mise en place d'une mutualisation des connaissances permettant la compréhension globale d'un texte et l'émission et la confrontation des hypothèses permettant l'accès à une compréhension fine.

#### 4. Résultats

##### 4.1 L'impact de la passation des consignes sur l'engagement et la mise au travail de tous les élèves

Notre séance d'enseignement peut être considérée comme difficile à mener en raison des nombreuses consignes à formuler. Les élèves doivent comprendre les attentes de l'enseignant, assumer différents rôles et manipuler du matériel, le tout dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. N'étant pas experts, ils ne comprennent pas toujours l'intégralité des énoncés oraux et le risque est qu'ils décrochent du propos. Pour instaurer le contrat didactique, assurer la compréhension et l'attention du groupe, le professeur use de nombreux stratagèmes. Différentes variables ont pu être essayées aux cours des trois itérations de la leçon.

Lors de la première leçon, menée par une enseignante débutante, les consignes sont transmises intégralement en anglais. Ce choix est motivé par la volonté de réaffirmer la place de la langue d'apprentissage au sein de l'espace classe mais ajoute comme prérequis des compétences de compréhension de consignes parallèles à celles recherchées par le cours.

Temps	Qui	Discours
21 :36 : 18	Enseignante	<p>So in every group, there is going to be a Mr or Miss Dictionary - a Mr or Miss Sound and a Mr or Miss Artist \ ((pointage sur la diapositive)) Okay /</p> <p>And you are going to fill in together this paper - these little documents - with the word you have chosen \ ((tient devant elle le document)) Okay /</p> <p>So you have chosen the words together in your groups - and now you must write the word in the top part of the document \ Yes / Okay / And then I'm going to hand this out and explain. \ Okay / ((distribution du matériel))</p>
30 :45 : 40	Enseignante	<p>Okay \ So you have your key words \</p> <p>((lève le pouce pour indiquer le 1<sup>er</sup> rôle)) Somebody needs to look in the dictionary for the key words \ ((montre le dictionnaire)) Okay / Somebody must look in the dictionary \</p> <p>Somebody must listen to the audio - Mr and Miss Sound must listen to the audio \ ((pointe son oreille puis l'ordinateur portable distribué puis son oreille)) Okay /</p> <p>And somebody must draw the key words \ ((montre le support avec geste circulaire)) Okay / If the key word is a cat you draw a cat - okay /</p>

**Table 1.** Passation des consignes en anglais – Première implémentation. Source : Dicoplus project. (2021, 23 mai). [Séminaire Botosani] (Anglais, Secondaire, Attribution rôles). [http://pod.dicoplus.eu/video/0060-seminaire\\_botosanibzh\\_anglais\\_secondaire\\_attribution\\_roles/](http://pod.dicoplus.eu/video/0060-seminaire_botosanibzh_anglais_secondaire_attribution_roles/)

Pour rendre ses consignes compréhensibles par des élèves aux compétences inégales, l'enseignante réduit sa parole à l'essentiel. Il n'est pas question d'utiliser des paraphrases et phrases complexes mais plutôt de réutiliser un vocabulaire installé et mobilisé couramment. Elle appuie son discours par l'utilisation de gestes et de pointage en direction de symboles présents sur la diapositive (un pour chaque rôle) ou du matériel (voir Table 1).

Elle fait le choix d'interrompre sa consigne pour distribuer le matériel et permettre aux élèves de visualiser les supports et prend ici le risque de perdre leur attention. Un élève situé au premier plan a déjà les écouteurs sur les oreilles lorsqu'elle reprend ses explications. La conduite de classe est très maîtrisée par l'enseignante mais les élèves, qui arrivent à la quatrième phase de la leçon, sont probablement fatigués. Les consignes sont complexes, impliquent notamment l'utilisation d'un ordinateur et chaque élève doit réaliser différentes missions. Beaucoup se montrent hésitants et rencontrent d'importantes difficultés à s'engager car ils ne sont pas certains d'avoir compris les attendus. Ils ne se représentent pas ou peu la tâche à accomplir. L'enseignante doit par la suite repasser auprès de chaque groupe. Les groupes au niveau le plus faible redemandent une explication complète tandis que les groupes disposant de bonnes compétences scolaires souhaitent résumer la tâche à accomplir en français au professeur pour se voir confirmer leur bonne compréhension de celle-ci. A cela s'ajoutent des difficultés techniques liées à la prise en main des outils numériques.

Pendant de la seconde implémentation, l'enseignante commence elle aussi la passation des consignes en anglais. Lorsqu'elle vérifie la compréhension de la classe en demandant une reformulation, elle obtient une faible réponse orale ou corporelle de la part du groupe classe et comprend que certains élèves n'ont pas eu accès au sens et sont mis en difficulté (voir Table 2).

Temps	Qui	Discours
32 :08 : 10	Enseignante	Does it make sense Gaia / Not / What is your question /
33 :13 : 14	Gaia	-----
33 :16 : 40	Enseignante	Who can tell Gaia what to do/ Who can explain / Can you explain Nathan to Gaia / Qu'est-ce qu'on va faire là /
33 :25 : 45	Nathan	Bah eh j'ai pas compris \

33 :28 : 16	Enseignante	Okay don't worry \ We are going to explain \ ((Affiche les rôles au tableau))
33 :49 : 42	Classe	So these are the roles and you take turns \ So now for example if I do <i>In a rush</i> \ <i>In a rush</i> look at your lexicon Mister Dictionary ((corps tourné vers un élève)) \ Look in your lexicon <i>In a rush</i> \ ((corps ouvert vers la classe)) What does it mean /
34 :03 : 02	Enseignante	Qui est Mister Dictionary chez vous / Alors cherche ce mot \ <i>Rush</i> - <i>In a rush</i> dans ton dictionnaire - dans ton lexique \ <i>Rush</i> -- <i>rush</i> ((pointe le mot au tableau tandis que des doigts se lèvent))
34 :20 : 44	Gaia	Pressé \
34 :21 : 36	Enseignante	Pressé \ ((Ecrit « pressé » au tableau sur un format projeté du document qu'utiliseront les élèves))  Mister Scribe \ Qui est-ce qui est Mister Scribe / ((main levée)) Louisa / Do you want to come / Tu prends le lexique et tu vas venir écrire comment c'est écrit - viens vite \ And who's got the Ipad / Maybe you can listen Mister Sound here listen to find  And you you've got the same ((pointe directement les Miss ou Miss Sound)) it's on your document \ Listen and your going to find <i>In a rush</i> to see how to pronounce it  Perfect Louisa \ Thank you

**Table 2.** Passation des consignes en français avec démonstration – Deuxième implémentation. Source : Dicoplus project. (2021, 2 juillet). [Cordoue] In a rush (Anglais, Secondaire). <http://pod.dicoplus.eu/video/0094-cordoue-in-a-rush-anglais-secondaire/>

Gaia ne semble pas capable de s'exprimer en anglais et Nathan ne répond pas jusqu'à ce que l'enseignante lui laisse la possibilité implicite de s'exprimer en français en rompant elle-même le contrat didactique par le retour au français. Une autre main se lève à ce moment. L'enseignante prend alors en compte la contrainte de la langue, se montre rassurante et adapte son discours (33 :28 :16). Elle revient à l'utilisation du français à plusieurs reprises dans des buts bien précis. Il s'agit de lever les difficultés annexes liées aux compétences de compréhension orale, de restimuler le groupe (33 :16 :40) ou cibler des élèves individuellement pour les remettre en position de recherche (34 :03 :02). Elle parvient ainsi à impliquer l'ensemble de la classe en lançant un exemple collectif de la situation de recherche qu'ils vont devoir réaliser. Les élèves reprennent confiance et se projettent dans la tâche. Le document regroupant traduction, transcription phonétique et *frenchlish* affiché au tableau n'est autre qu'une version agrandie de celui qu'ils auront à remplir au sein des groupes. L'appui du collectif est rassurant pour les élèves les moins à l'aise. Les doigts se

lèvent peu à peu pour participer. Les élèves auparavant bloqués, comme Gaia, demandent à s'exprimer (34 :20 :44).

L'analyse de la situation nous a permis de mettre en avant les bénéfices de l'exemplification. Elle doit être privilégiée puisqu'elle lève les difficultés d'accès au sens. Tous les élèves s'engagent dans l'exemple collectif en cherchant et utilisant les outils à leur disposition. Quelques-uns prennent la parole pour réaliser la trace écrite au tableau. Ils donnent à voir une réalisation de l'activité, offrent au groupe une vision d'ensemble en leur présentant les critères de réalisation, appuyés par la correction du professeur. La classe a déjà fait l'expérience des attendus, s'est familiarisée avec le matériel et peut donc s'investir par la suite instantanément dans la situation de recherche en autonomie. Le rôle de *Mister Sound* étant plus complexe à mettre en œuvre face à la classe, nous avons pris le parti de diffuser l'audio sur des enceintes lors de la phase de démonstration de la troisième implémentation (voir Table 3).

Temps	Qui	Discours
21 :55 : 20	Enseignante	We will make an example now so that you know exactly what you have to do \ Good \ Let's take the example <i>In a rush</i> \ Okay \  Zoé can you come and look for the translation /
22 :16 : 18	Zoé	Non c'est toi qui dois chercher \
22 :19 : 04	Enseignante	Antoine okay Antoine can you look for the translation and you go and write it \
22 :33 : 12	Antoine	<i>Pressé</i>
22 :33 : 14	Enseignante	((L'enseignante prend finalement en charge la tâche d'écriture au tableau)) <i>Pressé</i> okay \ Now the phonetics ((tend le crayon et le lexique)) \ Look for the phonetics okay \ So Zoé is making the example
22 :53 : 48	Zoé	Bah c'est où /
22 :57 : 14	Enseignante	You need to look in the dictionary ((l'élève montre ce qu'elle a trouvé pour vérification)) Right – you write that \
23 :09 : 30	Zoé	Je dessine ça / Là-dedans /
23 :23 : 16	Enseignante	Here \ English please \ Now you can go back to your seat – thank you Zoé \ And now let's listen to the sound <i>In a rush</i> \ So Roan can you make the example / Come over here and you will write

		what you understand – how you understand it – the frenglish – <i>rush</i> \ Okay good \
--	--	--

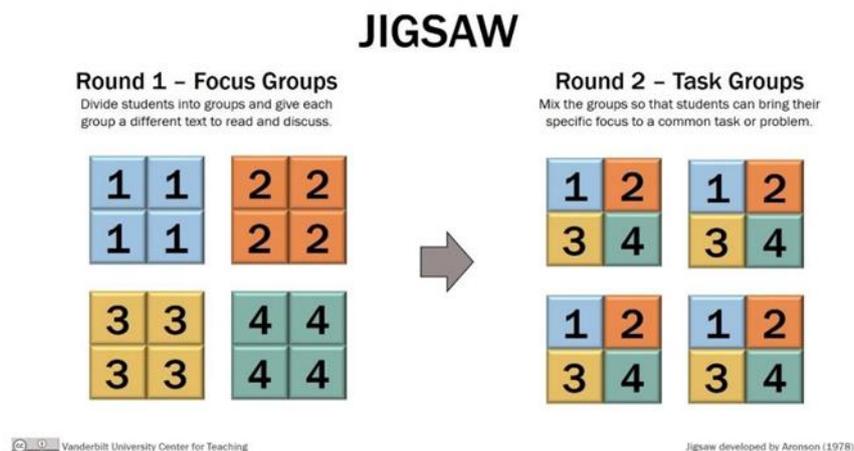
**Table 3.** Passation des consignes en anglais avec démonstration – Troisième implémentation. Source : Dicoplus project. (2021, 26 mai). [Séminaire Botosani] (Anglais, Secondaire). [http://pod.dicoplus.eu/videos-de-situations-en-classe/video/0092-seminaire\\_botosanibzh\\_anglais\\_secondaire\\_seance\\_complete\\_saint\\_aubin/](http://pod.dicoplus.eu/videos-de-situations-en-classe/video/0092-seminaire_botosanibzh_anglais_secondaire_seance_complete_saint_aubin/)

Cette fois le processus d'exemplification est mené intégralement en anglais. Il lève les difficultés mais la classe se montre agitée car beaucoup d'élèves ne se sentent pas concernés. Cette phase aurait éventuellement mérité d'impliquer davantage la classe collectivement dans le processus de recherche plutôt que de désigner dès le début un groupe, puis un des membres pour endosser chaque rôle.

Par conséquent, la mise en œuvre de situations d'apprentissage coopératif exige une organisation très rigoureuse, une anticipation des difficultés que vont rencontrer les élèves et la mise en œuvre de gestes professionnels précis, pour mobiliser tous les élèves. La passation des consignes est un point de vigilance car la compréhension des consignes, dans le contexte de la classe de langue, est un apprentissage en soi. Il est apparu important de rendre accessible ces savoirs à tous les élèves avant de s'engager dans la tâche au sein de son groupe de travail.

#### 4.2 L'inclusion au sein de groupes de travail homogènes ou hétérogènes

Nous avons choisi d'adopter une organisation de type *Jigsaw classroom*. C'est une technique d'enseignement inventée en 1971 par le psychologue américain Elliot Aronson. Elle amène l'enseignant à constituer des « groupes experts » d'un savoir puis recompose les groupes en associant des « experts » de chaque savoir au sein de « groupes-puzzles » de manière à ce qu'ils réalisent ensemble une tâche commune ne pouvant être accomplie qu'à partir de l'ensemble des informations détenues par chacun.



**Figure 1.** Représentation de l'organisation *Jigsaw classroom*. (Bruff, 2020).

<https://cft.vanderbilt.edu/2020/06/active-learning-in-hybrid-and-socially-distanced-classrooms/>

La séance étudiée correspond à la première phase de recherche sous forme de « groupes experts ». Les élèves sont encouragés à prendre activement part aux apprentissages au regard de la responsabilité individuelle qu'ils auront à endosser lors de la séance suivante. Cependant, lors de cette première phase, les élèves peuvent encore s'appuyer les uns sur les autres et s'entraider. La constitution de groupes aux niveaux homogènes ou hétérogènes est alors questionnée.

Au cours de deux premières implémentations, nous avons choisi de regrouper des élèves de niveaux équivalents et leur avons confié des textes de difficulté adaptée. Comme on peut le voir ci-dessous, la différenciation choisie porte sur la longueur des phrases et plus spécifiquement sur la quantité de mots clés inconnus. Une analyse épistémique nous a permis d'identifier onze potentiels mots clés sur le support de niveau 1 et vingt-et-un potentiels mots clés dans le niveau 4 (voir Figure 2).

Level 1	Level 4
In many places, animals take children to school. A donkey is perfect if the way is high and rocky.	When rains come and waters rise, a temporary bridge can get you there. This one is low and quite safe.
Sometimes the only way to school is around a mountain...	Sometimes a single wire becomes a bridge...
and sometimes a few bamboo poles must do.	This bridge was high once, but now it has collapsed and is very dangerous. These children use it to and from school each day.
through a long tunnel...	A dog team is useful when you are in a rush, and there is no road!
or fly across?	Would you be willing to take your own desk to school? If there was nothing to sit on, you might.

**Figure 2.** Documents supports différenciés pour une organisation en groupes homogènes.

Il est maintenant intéressant de se pencher sur les dynamiques de groupe présentes au sein des groupes homogènes faibles et d'observer la construction de savoirs. Un extrait d'une situation de classe (voir Table 4) nous donne à voir les échanges entre trois élèves.

Temps	Qui	Discours
11 :38 : 34	Enseignante	Share what you understand.\
11 :47 : 18	Elève R	Moi j'ai fluoté \ ((pointe son cahier et s'adresse à L)) <i>In c'est dans \</i>
11 :52 : 44	Elève L	Oui ((elle surligne))
11 :54 : 36	Elève G	<i>In dans /</i>
11 :55 : 30	Elève R	Oui <i>In c'est dans</i>
11 :57 : 36	Elève G	Okay
11 :58 : 32	Elève R	<i>Many</i> ch'ais pas ---\ Quelqu'un a trouvé <i>many</i> / ((s'adresse aux deux camarades))
12 :04 : 06	Elève G	<i>Place</i> c'est <i>place</i> \
12 :05 : 20	Elève L	<i>Ouais</i> \ ((Lit)) <i>Animals</i> <i>ben</i> - animaux \
12 :12 : 10	Elève R	<i>Take</i> c'est <i>prendre</i> \
12 :15 : 34	Elève G	Non <i>take</i> c'est pas <i>prendre</i> \
12 :17 : 08	Elève R	Si <i>take</i> c'est <i>prendre</i> \ Ben <i>take your pencil case</i> \ ((L'élève G surligne le mot <i>take</i> ))
12 :27 : 08	Elève L	<i>To school</i> - aller à l'école \
12 :36 : 30	Elève G	Moi j'ai surligné <i>a donkey</i> \
12 :38 : 24	Elèves L+R	C'est quoi /
12 :40 : 36	Elève G	Je pense ça veut dire ---- \

12 :42 : 42	Elève R	C'est que quand on sait \
12 :45 : 10	Elève G	Je sais mais je ne me rappelle plus \ ((joue avec ses crayons))
12 :58 : 26	Elève R	Après <i>a mountain</i> bah c'est bah une montagne \ ((en pointant le mot sur le cahier de L))  <i>Across</i> vous savez ce que ça veut dire <i>across</i> / ((négation des camarades))  <i>Some bamboo</i> - ben c'est <i>bambou</i> \  Et <i>poles must do</i> / Je n'ai pas trouvé \
13 :51 : 46	Elève L	<i>A long tunnel</i> / ((regarde G))
13 :53 : 14	Elève G	<i>A long tunnel</i> / ((regarde R))
13 :54 : 04	Elève R	<i>Oui A long tunnel</i> - bah c'est un long tunnel \
13 :54 : 00	Elève G	Ça c'est sûr \
13 :56 : 00	Elève R	<i>Or fly</i> c'est <i>ou voler</i> - moi je pensais
14 :00 : 28	Elève G	Et <i>across</i> ben c'est dans la terre

**Table 4.** Échanges au sein d'un groupe homogène faible – Troisième implémentation. Source : Dicoplus project. (2021, 26 mai). [Séminaire Botosani] (Anglais, Secondaire). [http://pod.dicoplus.eu/videos-de-situations-en-classe/video/0093-seminaire\\_botosanibzh\\_anglais\\_secondaire\\_montfort\\_ilot\\_focus/](http://pod.dicoplus.eu/videos-de-situations-en-classe/video/0093-seminaire_botosanibzh_anglais_secondaire_montfort_ilot_focus/)

Il apparaît comme marquant le fait que le groupe entre immédiatement dans la tâche une fois les explications de l'enseignante terminées. Il n'y a pas de découragement marqué car les attentes de l'enseignant semblent à leur portée. Les trois premiers tours de paroles permettent à chacun de s'exprimer. Si l'élève L semble légèrement plus en recul, elle finit par timidement prendre sa place. Ses deux camarades se tournent aussi régulièrement vers elle que l'un vers l'autre pour obtenir une approbation ou une réponse. La parole et les regards circulent en cercle comme on le voit très clairement lors de l'échange autour du groupe de mots « *a long tunnel* ».

L'élève R mène légèrement le groupe car il domine au niveau du temps d'expression. Il pourrait potentiellement prendre le dessus mais questionne à plusieurs reprises ses camarades (11 :58 :32) et les relance avant que ces derniers ne l'imitent (13 :51 :46). Ses

compétences ne sont pas assurées et dès qu'il exprime des doutes, ses camarades reprennent en main les échanges. Chacun est obligé de s'affirmer et de s'exprimer car tous tâtonnent et hésitent. Ils ne peuvent pas s'effacer derrière un membre aux connaissances indiscutables. On constate une forme de désétayage. La compétition est absente et la responsabilité individuelle renforcée.

Les élèves G et L développent des stratégies de compréhension en identifiant des mots transparents. L'élève R s'appuie quant à lui sur une phrase connue de tous car utilisée régulièrement par l'enseignante et faisant partie de la mémoire collective de la classe (12:17:08) pour justifier sa traduction. Ils n'hésitent pas à remettre en question les interventions de chacun et les échanges en deviennent intéressants. Ils construisent ensemble des méthodes de compréhension de texte.

On peut parler d'inclusion dans la mesure où les élèves réalisent la même tâche, selon les mêmes modalités de travail que leurs camarades. La passation de consignes et le support différencié leur a permis d'entrer immédiatement dans la tâche et par conséquent dans les apprentissages. L'évolution dans un groupe homogène rend possible la prise de confiance en soi et la pleine participation à la construction des connaissances. En effet, l'enjeu relationnel dans les échanges entre pairs au sein de groupes hétérogènes peut s'opposer aux apprentissages visés par l'enseignant. La perception d'une expertise chez l'autre peut être vécue comme une menace et engendrer des réactions diverses telle la compétition ou la mise en retrait (Buchs, et *al.*, 2008). Un déséquilibre relationnel se crée alors à l'intérieur du groupe. Cependant, ces contraintes ne devraient pas s'observer lors de la seconde phase du *Jigsaw* puisque ces élèves fragiles ont été rendus experts de leur segment de texte à l'issue de la première phase. Il leur a été offert la possibilité de s'affirmer au sein de petites entités hétérogènes du groupe classe.

## **5. Discussion et conclusion**

Si les bienfaits de groupes homogènes ont été démontrés, il convient de nuancer le propos. On ne peut parler d'inclusion mais seulement d'intégration lorsque les élèves en difficulté évoluent de façon continue entre eux, dans une sphère restreinte. Ces groupes homogènes leur sont bénéfiques parce qu'ils s'inscrivent dans une démarche plus large et seront ensuite déconstruits lors de la séance suivante. La problématique de prélèvement de données audio en salle de classe est toujours importante, bien qu'anticipée, suite à notre expérience de l'année précédente. Nous n'avons en effet pas disposé d'enregistrements qualitatifs et n'avons donc pas été en mesure de retranscrire les dialogues lors de la troisième implémentation mobilisant cette fois-ci des groupes hétérogènes.

Les bienfaits de l'alternance des associations entre élèves existent. A certains moments, dans un contexte choisi, des groupes homogènes peuvent apporter tout autant de bénéfice que des groupes hétérogènes (Cohen et Lotan, 2014), à savoir l'intégration sociale, la motivation, la confiance en soi et l'accès aux connaissances. La *Jigsaw classroom*, organisée en deux phases, la première impliquant des groupes homogènes et la suivante des groupes

hétérogènes, participe activement à l'inclusion immédiate dans les savoirs et l'inclusion à venir au sein du collectif groupe.

Ce travail de conception et d'étude de séances sous la forme des *Lesson studies* a demandé un travail conséquent des différents membres du consortium. Il nous a permis de prendre le temps d'analyser notre pratique individuelle et de l'ouvrir à d'autres possibles, profitables aux élèves. Notre enseignement vit et évolue pour faire progresser tous les élèves, y compris les moins avancés.

### Références

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. et Butera, F. (2008). *Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage*. Revue française de pédagogie.

Caron, G., Fillion, L., Scy, C. et Vasseur, Y. (2018). *Oser les pédagogies coopératives au collège et au lycée*. Monrouge : ESF-sciences humaines.

Cohen, E. et Lotan, R. A. (2014). *Designing groupworks: Strategies for the Heterogeneous Classroom* (3e éd). Etats-Unis, New York : Teachers College Press.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. France : Canopé.

Darnon, C., Buters, F., Mugny, G., 2008. *Des conflits pour apprendre*. Presses Universitaires de Grenoble.