

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iv
ABSTRACT	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES FIGURES	xv
LISTE DES SIGLES.....	xvi
REMERCIEMENTS.....	xviii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 Le contexte social et scolaire québécois et la prise en compte de la diversité culturelle	7
1.1.1 L’immigration au Québec	8
1.1.2 La gestion sociale de la diversité culturelle	9
1.1.3 Les mesures, les plans et les politiques ministériels éducatifs à la lumière du modèle interculturel.....	16
1.2 La situation éducative des élèves d’immigration récente	22
1.2.1 Le séjour en classe d’accueil et la transition vers la classe ordinaire.....	25
1.3 Le travail des enseignants en contexte hétérogène	30
1.3.1 Soutenir l’élève immigrant dans la langue d’enseignement : un travail qui comporte plusieurs enjeux.....	31
1.3.1.1 Valoriser la langue maternelle de l’élève.....	32

1.3.1.2	Valoriser la culture d'origine de l'élève et le sensibiliser à la diversité culturelle	34
1.3.2	Soutenir l'élève immigrant dans l'apprentissage des compétences disciplinaires ..	39
1.3.3	Soutenir l'élève immigrant dans son intégration sociale	40
1.3.4	Le travail en contexte hétérogène du point de vue des enseignants.....	43
1.3.5	En synthèse : le travail des enseignants en contexte hétérogène, la multiplicité et la complexité des tâches.....	45
CHAPITE II : CADRE THÉORIQUE		49
2.1	Les pratiques enseignantes de soutien à la lumière du cadre de l'analyse du travail des enseignants	51
2.1.1	Le travail prescrit et le travail flou	52
2.1.2	Le travail réel	54
2.1.3	La gestion des interactions en classe.....	56
2.2	Les pratiques enseignantes de soutien à la lumière de l'approche sociohistorico-culturelle	59
2.2.1	L'approche sociohistorico-culturelle : des principes théoriques.....	60
2.2.1.1	La genèse sociale et culturelle de la conscience et du psychisme.....	60
2.2.1.2	La médiation sémiotique et les outils	62
2.2.1.3	La loi du développement culturel chez Vygotsky	67
2.2.2	Le rapport entre le développement culturel et l'apprentissage scolaire	70
2.2.2.1	La zone de développement proximal	71
2.2.2.2	L'étayage.....	74
2.2.2.3	Le langage comme outil culturel.....	77
2.3	Les recherches sur les pratiques de soutien	82
2.3.1	Étudier l'action de l'étayage dans la zone de développement proximal	82
2.3.2	Étudier les effets d'étayage et le rôle de l'enseignant dans le soutien offert	86

2.3.3	Le rôle des outils puisés dans la culture de la classe sur l'intégration scolaire de l'élève.....	89
2.3.4	Une nouvelle compréhension des pratiques enseignantes de soutien	91
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE		94
3.1	Les fondements épistémologiques	95
3.1.1	La recherche qualitative interprétative	96
3.1.2	La démarche inductive délibératoire	98
3.2	L'étude de cas	99
3.3	Le contexte et les participantes	100
3.3.1	Le recrutement.....	100
3.3.1.1	La description du contexte	103
3.3.1.2	Le profil des participantes.....	106
3.4	Les instruments et la collecte de données.....	110
3.4.1	L'observation en classe	111
3.4.2	Les productions écrites des élèves	116
3.4.3	L'entrevue individuelle	117
3.4.3.1	L'entrevue générale semi-structurée	117
3.4.3.2	L'entrevue spécifique.....	118
3.5	L'analyse et le traitement des données	127
3.5.1	Le codage	128
3.5.2	Le découpage.....	132
3.6	Les précautions éthiques.....	135
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS		137
4.1	Les pratiques de soutien de Carla auprès de Jana	142

4.1.1	Les propos de Carla sur son contexte de travail.....	142
4.1.2	Les propos de Jana sur son vécu scolaire.....	147
4.1.3	Les séquences de soutien.....	148
4.1.3.1	La tâche d'évaluation en mathématiques.....	149
4.1.3.2	Les tâches d'appréciation d'un livre.....	160
4.1.3.3	La tâche de résolution d'un exercice en mathématiques.....	174
4.1.3.4	La tâche d'autocorrection en écriture.....	188
4.1.4	La synthèse du premier cas.....	192
4.2	Les pratiques de soutien de Sophie auprès de Windy et Tina.....	198
4.2.1	Les propos de Sophie sur son contexte de travail.....	199
4.2.2	Les propos de Windy et de Tina sur leur vécu scolaire.....	203
4.2.3	Les séquences de soutien.....	204
4.2.3.1	La tâche d'évaluation en lecture.....	205
4.2.3.2	La tâche d'écriture sur son personnage préféré.....	223
4.2.3.3	La tâche de grammaire.....	236
4.2.3.4	La tâche d'écriture sur un sujet de son choix.....	242
4.2.3.5	La tâche d'écriture d'un conte.....	261
4.2.4	La synthèse du deuxième cas.....	269
4.3	L'analyse transversale et les constats généraux des deux cas.....	280
4.3.1	Le contexte de travail des enseignantes.....	280
4.3.2	Le vécu scolaire des élèves.....	285
4.3.3	Les séquences de soutien.....	286
4.3.3.1	L'élément déclencheur.....	286
4.3.3.2	La phase interpsychique.....	291
4.3.3.3	La phase intrapsychique.....	315
4.3.4	La synthèse de l'analyse transversale des deux cas de pratiques enseignantes, premier objectif de recherche.....	319

CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	323
5.1 Les raisons qui déterminent les décisions de l’enseignante à l’égard du soutien	325
5.1.1 Les prescriptions secondaires : les raisons de tenir compte des difficultés anticipées et d’opter pour un soutien collectif et en petit groupe.....	333
5.1.1.1 Le soutien collectif : gérer la classe, mais atteindre tous les élèves ?.....	335
5.1.1.2 Le soutien en petit groupe : atteindre davantage les élèves, mais gérer la classe ?.....	337
5.1.2 Les raisons des enseignantes de transformer les imprévus en pratiques de soutien et d’opter pour le soutien individuel	339
5.1.2.1 Répondre aux besoins individuels, mais gérer la classe ?.....	340
5.1.3 La synthèse.....	346
5.2 La négociation du sens du soutien entre l’élève et l’enseignante	348
5.2.1 Le cas de Carla et de Jana	351
5.2.2 Le cas de Sophie, de Windy et de Tina	361
5.2.3 La synthèse.....	368
CONCLUSION.....	370
BIBLIOGRAPHIE.....	383
ANNEXE 1 - Grille d’observation	xix
ANNEXE 2 - Schéma de l’entrevue générale avec les élèves.....	xxii
ANNEXE 3 - Schéma de la première entrevue générale avec les enseignantes.....	xxv
ANNEXE 4 - Schéma de l’entrevue générale finale avec les enseignantes	xxxi
ANNEXE 5 - Liste de références pour la présentation des données	xxxii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Critères d'inclusion et d'exclusion	102
Tableau II	Aperçu général du contexte de la collecte de données	104
Tableau III	Caractéristiques des deux classes	106
Tableau IV	Profil des deux cas	106
Tableau V	Tâches et unités d'observation retenues dans la classe de Carla	114
Tableau VI	Tâches et unités d'observation retenues dans la classe de Sophie	116
Tableau VII	Entrevues spécifiques et chronologie du déroulement : premier cas.....	122
Tableau VIII	Entrevues spécifiques et chronologie du déroulement : deuxième cas	122
Tableau IX	Aperçu des tâches	124
Tableau X	Aperçu des instruments et la collecte de données	125
Tableau XI	Catégories et sous-catégories des entrevues générales avec les enseignantes	128
Tableau XII	Catégories et sous-catégories des entrevues générales avec les élèves	129
Tableau XIII	Liste finale des catégories et sous-catégories relatives aux actions de l'enseignante au cours du soutien	131
Tableau XIV	Liste finale des catégories et sous-catégories relatives aux actions de l'élève au cours du soutien.....	132
Tableau XV	Description de la tâche d'évaluation en mathématiques	149
Tableau XVI	Résumé des séquences de soutien de l'évaluation en mathématiques.....	151
Tableau XVII	Description des tâches d'appréciation d'un livre	160
Tableau XVIII	Résumé des séquences de soutien de l'appréciation d'un livre.....	161
Tableau XIX	Description de la tâche de résolution d'un exercice en mathématiques	174
Tableau XX	Résumé des séquences de soutien d'un exercice en mathématiques.....	176

Tableau XXI	Description de la tâche d'autocorrection en écriture	188
Tableau XXII	Résumé de la séquence de soutien de l'écriture	189
Tableau XXIII	Synthèse du premier cas	193
Tableau XXIV	Description de la tâche d'évaluation en lecture.....	205
Tableau XXV	Résumé des séquences de soutien de l'évaluation en lecture.....	207
Tableau XXVI	Description de la tâche d'écriture sur son personnage préféré.....	223
Tableau XXVII	Résumé des séquences de soutien sur l'écriture de son personnage préféré.....	225
Tableau XXVIII	Description de la tâche de grammaire	236
Tableau XXIX	Résumé de la séquence de soutien de grammaire.....	237
Tableau XXX	Description de la tâche d'écriture sur un sujet de son choix	242
Tableau XXXI	Résumé des séquences de soutien sur un sujet de son choix.....	244
Tableau XXXII	Description de la tâche d'écriture d'un conte.....	261
Tableau XXXIII	Résumé de la séquence de soutien de l'écriture d'un conte	263
Tableau XXXIV	Synthèse du deuxième cas	270
Tableau XXXV	Numérotation des séquences de soutien	279
Tableau XXXVI	Évolution des difficultés des élèves et des objets de soutien	300

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Questions spécifiques et objectifs de recherche	93
Figure 2 : Découpage d'une séquence de soutien.....	135
Figure 3 : Structure de la présentation des résultats pour chaque cas.....	141
Figure 4 : Modèle interprétatif.....	332

LISTE DES SIGLES

SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
ZDP	Zone de développement proximal

*À mon père, à ma mère et à Diya
À vous, mes deux petites Rama et Kinda,
À des moments plus sécuritaires que nous attendons*

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ici les personnes qui, de près ou de loin, m'ont accompagnée dans ce parcours et ont contribué à la réalisation de cette thèse. Mes premiers remerciements vont à Cécilia et à Annie; tout cela n'aurait pas été possible sans votre soutien, ni sans votre amitié très appréciée. Un remerciement particulier à ma directrice de recherche, Cecilia Borges, qui m'a accompagnée dès le début de mon parcours. Merci pour ton intérêt, ton aide précieuse, ton ouverture, ta patience et tes encouragements. Merci pour les invitations et les belles soirées qui m'ont aidée à développer des relations précieuses. Ce sont des moments touchants qui ont marqué mon séjour ici. Mes grands remerciements vont également à ma codirectrice, Annie Malo, à qui je suis redevable d'une assistance éclairée. Merci pour ton appui, tes fins commentaires, ta disponibilité et ton encouragement. Merci également pour ta détermination et ta rigueur qui ont contribué à améliorer ma performance. Je n'oublierai jamais que tu m'as aidée à poser le premier pas dans le cheminement du travail universitaire.

Un grand merci pour les participantes à la recherche. Sans elles, ce travail de recherche n'aurait pas pu s'accomplir. Merci pour les enseignantes qui m'ont accueillie dans leurs classes et m'ont consacré du temps sans jamais se désister. Merci pour les adorables élèves qui ont participé à la cueillette des données et contribué à la thèse avec un vrai plaisir. Merci également à leurs familles.

Je tiens à remercier les membres de mon jury de thèse, d'avoir accepté de me lire et de me donner leurs précieux commentaires.

Ce travail n'aurait pas été possible sans un cadre familial chaleureux et affectueux. J'exprime ma profonde gratitude à mon père et à ma mère. Leur présence dans ma vie a toujours été un point d'appui. Merci à Diya, mon mari et mon ami intime. Sa grande ouverture, ses sacrifices, sa coopération, sa confiance en mes capacités et son soutien continu m'ont aidée à surmonter les étapes les plus difficiles de l'écriture. Merci d'être toujours là pour moi. Merci aussi à Rama et à Kinda, qui m'ont toujours encouragée sans même comprendre les raisons pour

lesquelles je passais des heures et des heures devant l'ordinateur. Merci d'avoir toléré une mère souvent occupée par sa thèse. J'adresse aussi mes plus sincères remerciements à mes sœurs et à mon frère qui m'ont encouragée de loin. Leur bonne humeur m'a aidée à abandonner des moments passablement difficiles. Merci à tous les amis qui ont laissé des traces dans ma vie. Merci les filles, pour les rires, les passe-temps et les discussions. Merci aux collègues à l'université avec lesquels j'ai pu échanger et discuter de mon travail.

À vous tous, un merci empreint de gratitude.

NOTE

Tout au long de notre recherche, nous nous référerons aux termes et aux définitions suivantes.

- Classe hétérogène : classe « pluriethnique » ou « multiethnique ».
- Classe homogène : classe « monoethnique ».
- Classe ordinaire : classe où l'enseignement est dispensé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves (Legendre, 2005, p.215).
- Contexte interculturel : au Québec, il se décrit comme un contexte hétérogène et multiethnique relatif au modèle interculturel de gestion de la diversité culturelle.
- Élève allophone : élève dont la langue maternelle n'est pas le français.
- Élève immigrant : utilisé dans le même sens qu'élève allophone. Il s'agit d'« un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada ou dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Les élèves d'origine autochtone, c'est-à-dire déclarant une langue maternelle autochtone (amérindienne ou inuktitut), ne font pas partie des élèves issus de l'immigration, puisqu'ils sont considérés comme étant de « Premières Nations » (MELS, 2006, p. 3).
- Élève natif : celui dont le français est la langue maternelle.

Le générique masculin est utilisé dans ce texte de façon épiciène. Le générique féminin est employé quand nous parlons des participantes à la recherche, enseignantes et élèves qui sont toutes de sexe féminin.

Les citations des auteurs sont placées entre guillemets. Les mots empruntés aux langues étrangères sont en italiques. Le discours des participantes est écrit en italiques et placé entre guillemets. Les phrases en caractères gras soulignent les constats généraux concernant les pratiques de soutien de deux enseignantes.

INTRODUCTION

Le contexte scolaire actuel du Québec est marqué par la diversité et nous sommes à même de constater que les classes homogènes sont en régression par rapport aux classes hétérogènes dans les pays qui accueillent des immigrants. Ces classes comprennent des élèves d'origines culturelle, linguistique et ethnique variées qui ne maîtrisent pas nécessairement la langue d'enseignement, le français. Plusieurs mesures et politiques gouvernementales ont été mises en place pour aider ces élèves dans leur intégration sociale et scolaire dans le but d'améliorer leur niveau linguistique en français. Certains de ces élèves passent par une classe d'accueil et intègrent ensuite les classes ordinaires. C'est donc le travail des enseignants œuvrant dans les classes ordinaires qui accueillent des élèves d'origine immigrante récemment arrivés au Québec qui retient notre attention.

Les classes hétérogènes complexifient le travail des enseignants et leurs tâches se diversifient pour répondre aux nouveaux besoins scolaires et sociaux. En effet, l'enseignant et les élèves occupent le même milieu physique, soit la classe, mais ils ne partagent pas nécessairement les mêmes points de vue et les mêmes croyances au regard de ce qui se déroule en classe. De plus, dans un tel contexte, l'enseignant peut se sentir étranger par rapport à ses élèves à cause de la distance culturelle (Perrenoud, 2005). Chaque élève appartient à un système particulier de normes, de coutumes, d'habitudes et de valeurs qui s'entrechoquent parfois avec un autre système et avec la culture de la classe. La prise en compte de l'hétérogénéité devient une nécessité pour les enseignants afin de tenir compte des différences individuelles qui se multiplient dans ces classes (Tardif et Lessard, 1999). Cette réalité entraîne des tâches supplémentaires et des pratiques spécifiques que les enseignants mettent en place. Leur travail devient ainsi plus exigeant. Si dans les classes homogènes, le travail consiste à expliquer, à intervenir, à évaluer, à différencier et à faire des choix sur des stratégies qu'il faut mobiliser auprès les élèves, dans les classes hétérogènes, il consiste, en plus, à prendre en considération la diversité culturelle et linguistique des élèves, à développer de nouvelles stratégies et des

ressources compréhensibles pour les élèves d'origines ethniques variées, et également à aider les élèves dans leur intégration scolaire, sociale et culturelle.

Entre autres, enseigner signifie communiquer avec les élèves, échanger avec eux et répondre à leurs besoins. Cependant, dans ce contexte, on peut se demander si cette communication permet à l'élève d'origine immigrante de s'engager dans un processus actif d'apprentissage et de construction du savoir. L'enseignant est appelé à prendre en considération la diversité culturelle et linguistique de l'élève afin d'assurer une bonne communication et de tenir compte de ses besoins et de son point de vue. Autrement dit, comment est-il possible pour l'enseignant de déterminer les besoins de l'élève qui a une maîtrise partielle de la langue et comment l'enseignant s'y prend-il pour l'aider à surmonter ses difficultés ? Quelle place prend alors l'élève au sein de tout ce qui se passe en classe ? Ces questions, qui émergent des situations quotidiennes de la classe, sont à la base de cette recherche : comment l'enseignant développe-t-il des pratiques qui s'articulent avec les besoins des élèves, et plus particulièrement avec les besoins linguistiques des élèves d'origine immigrante récemment arrivés au Québec et intégrés dans des classes ordinaires du primaire ? Comment l'enseignant concilie-t-il la prise en compte des besoins de ces élèves tout en tenant compte de ceux de tous les élèves de la classe ? En effet, en classe, l'enseignant compose avec un ensemble de prescriptions telles que le programme et les politiques scolaires, les différentes mesures et plans ministériels. Il est également confronté aux facteurs de la classe et à ses caractéristiques. Ainsi, l'enseignant s'adapte et s'ajuste continuellement selon la réalité de la classe et de ses contraintes pour favoriser une meilleure réussite des élèves.

Il s'avère ainsi important d'explorer, dans le contexte réel de la classe, les pratiques enseignantes de soutien auprès des élèves immigrants intégrés au primaire confrontés à des défis linguistiques en français, langue d'enseignement, tout en tenant compte de l'ensemble de la classe. La recherche aborde cette question sous l'angle du cadre de l'analyse du travail enseignant et de l'approche sociohistorico-culturelle qui mettent en exergue, d'une part, le travail de l'enseignant dans le contexte réel de la classe et, d'autre part, le rôle d'acteur de l'élève et de l'enseignant qui, à travers leurs échanges, donnent un sens à la pratique enseignante de soutien.

Pour la réalisation de cette étude, nous avons documenté deux cas de pratiques enseignantes de soutien. Le premier est celui d'une enseignante et d'une élève d'origine immigrante de 6^e année du primaire tandis que le deuxième implique une enseignante et deux élèves d'origine immigrante de 3^e année également du primaire. Au total, nous décrivons et analysons 22 séquences de soutien qui se sont déroulées dans le cadre de la réalisation de tâches d'apprentissage développées en classe. Cette étude multicas repose sur des observations en classe, des entrevues avec les enseignantes et les élèves et sur la consultation de productions écrites des élèves participantes.

La thèse comprend cinq chapitres. Le premier expose la problématique. Nous abordons la question du travail de l'enseignant dans un contexte hétérogène. Dans un premier temps, nous situons le travail enseignant par rapport au contexte social hétérogène du Québec et, dans un deuxième temps, nous décrivons le nouveau contexte scolaire québécois afin de comprendre la complexité du travail des enseignants œuvrant dans les classes hétérogènes. Nous présentons par la suite deux modèles de gestion de la diversité culturelle en contexte scolaire, soit le multiculturalisme en vigueur au Canada anglais et l'interculturalisme au Québec. Nous essayons de déceler les caractéristiques de chaque modèle pour comprendre davantage la particularité du modèle adopté au Québec et sa répercussion sur les politiques d'intégration et de scolarisation des immigrants et, par conséquent, sur le travail de l'enseignant en classe. Ainsi, en lien avec le modèle interculturel retenu au Québec, nous présentons de façon plus spécifique les mesures et les politiques ministérielles, surtout celles de francisation et d'intégration culturelle et linguistique des élèves, qui ont été élaborées et qui définissent, dans une certaine mesure, le travail enseignant. Pour compléter la description du contexte de travail de l'enseignant, il convient ensuite de décrire la situation éducative des élèves d'origine immigrante récemment arrivés au Québec et qui sont intégrés dans les classes d'accueil, puis dans les classes ordinaires. À la lumière de ces éléments, nous abordons certains textes qui portent sur le soutien en langue seconde et sur l'intégration culturelle et sociale des élèves d'origine immigrante dans un contexte hétérogène à la lumière du modèle interculturel et des politiques éducatives au Québec. Nous constatons la complexité et la multiplicité des tâches que l'enseignant est appelé à faire en contexte hétérogène. Enfin, ce chapitre se termine par la question générale de la recherche.

Le deuxième chapitre précise le cadre théorique retenu pour appréhender la complexité du travail des enseignants dans ce contexte. Nous situons les pratiques enseignantes de soutien dans le cadre d'analyse du travail enseignant qui prend en compte les prescriptions qui influencent le travail de l'enseignant en classe, telles que les politiques, les plans et les mesures ministériels, les caractéristiques de la classe, le programme d'études, etc. Le cadre met également en lumière la réalité de la classe, le caractère construit et contingent du contexte de la classe et les rôles de l'enseignant et des élèves. Par ailleurs, afin de comprendre les enjeux liés à la gestion des différentes interactions en classe au moment du soutien, en prenant en compte les besoins spécifiques de certains élèves et ceux de l'ensemble de la classe, nous nous penchons, dans le même cadre d'analyse, sur des modèles de gestion des interactions en classe. De façon plus spécifique, afin de cerner les pratiques enseignantes de soutien, ce chapitre fait appel à l'approche sociohistorico-culturelle. Cette approche permet de mieux comprendre le rôle des interactions sociales et le sens construit par l'enseignant et les élèves au cours de leurs échanges et également celui des outils dans le soutien et la manière dont les élèves se les approprient. Ensuite, nous faisons une recension des écrits sur les recherches portant sur les pratiques enseignantes de soutien à la lumière de l'approche sociohistorico-culturelle. Nous retenons certaines pistes des recherches consultées et nous en clarifions de nouvelles que nous adoptons dans notre thèse pour approfondir notre compréhension des pratiques enseignantes de soutien. Le chapitre se termine par les questions spécifiques de recherche.

Le troisième chapitre aborde la méthodologie destinée à analyser, selon une approche qualitative et une démarche inductive délibératoire, les pratiques enseignantes de soutien en considérant les points de vue des acteurs, c'est-à-dire les enseignantes et les élèves. Nous présentons les fondements épistémologiques de la recherche et explicitons notre posture de chercheuse. Par la suite, nous présentons l'étude de cas et décrivons le contexte de la collecte de données, dressons le profil des participantes et exposons les instruments de collecte de données. Nous résumons ensuite les étapes réalisées pour le traitement et l'analyse des données.

Quant au quatrième chapitre, il porte sur les résultats de la recherche où nous présentons successivement chacun des deux cas. Le premier cas de pratiques enseignantes de soutien est constitué de 9 séquences de soutien, tandis que le deuxième en compte 13, pour un total de 22 séquences de soutien pour les deux cas. Chaque description de cas débute par la présentation des points de vue de l'enseignante sur son contexte de travail et ceux des élèves participantes sur leur vécu scolaire. Pour mieux clarifier les séquences de soutien, nous les rattachons aux tâches respectives que nous décrivons et qui font partie, elles-mêmes, des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). À la suite de la présentation de chaque séquence, nous abordons les points de vue de l'enseignante et de l'élève sur la séquence décrite. Ce chapitre se termine par une synthèse de toutes les séquences de soutien et constitue, de ce fait, une analyse transversale des deux cas. Nous relevons des constats généraux qui se rapportent aux facteurs du contexte et à la mise en place de pratiques de soutien en classe. Par l'analyse transversale, nous répondons au premier objectif de recherche.

Le cinquième chapitre aborde l'interprétation des constats les plus importants à la lumière des deux derniers objectifs de recherche et des principaux concepts de notre cadre théorique. Enfin, la conclusion récapitule les différentes étapes de la recherche et discute des résultats. Nous clarifions nos contributions, les limites méthodologiques de notre recherche et des pistes de recherches futures.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Dans un contexte scolaire hétérogène, les enseignants sont confrontés à une évolution dans leur travail qui n'est pas seulement marqué par la diversité sociale, culturelle et linguistique de leurs élèves, mais aussi par d'autres tâches. En effet, les plans et les mesures ministériels, le programme scolaire, les politiques d'évaluation des élèves, le bulletin, la planification et les politiques institutionnelles encadrent le travail des enseignants. Les enseignants sont aussi confrontés aux changements des conditions dans lesquelles ils exercent leur travail (Lantheaume, 2007; Tardif, 2013), comme l'augmentation du ratio élève-enseignant, la délimitation des temps de travail à l'école, les heures supplémentaires pour aider les élèves en difficulté, les contraintes matérielles et les services d'appui (Tardif, 2013). On leur demande de composer avec l'hétérogénéité de la classe et de conduire tous les élèves à la réussite dans des conditions qui, souvent, échappent à leur contrôle. Par rapport à la réalité de la classe et aux conditions de plus en plus contraignantes de leur contexte de travail, les enseignants sont amenés à composer avec la diversité, tout en suivant les différentes politiques et mesures qui façonnent leur travail.

Par le passé, un enseignant pouvait retrouver dans sa classe des différences entre les élèves et lui, ou entre les élèves, relevant du milieu socio-économique ou de la scolarité des parents. De nos jours, les sociétés ont beaucoup changé. L'immigration a contribué à la diversification des groupes d'élèves en faisant accroître, par ce fait même, les différences culturelles, linguistiques et sociales à l'école. Cette diversification ne passe pas inaperçue, bien au contraire, elle entraîne des répercussions sur le travail des enseignants.

Ainsi, enseigner dans un contexte fortement marqué par la diversité requiert des enseignants la capacité d'adapter et d'ajuster davantage leurs pratiques (Armand, 2010), ainsi que de développer de nouvelles stratégies et ressources qui répondent aux besoins des élèves d'origine immigrante appartenant à des ethnies variées. Par ailleurs, afin de tenir compte de la

diversité culturelle et linguistique des élèves, les enseignants sont appelés à mettre en œuvre des pratiques de soutien spécifiques à leurs besoins.

C'est le travail des enseignants dans ce contexte qui nous intéresse. Nous nous intéressons plus particulièrement aux pratiques enseignantes de soutien mises en place auprès des élèves immigrants récemment arrivés au Québec et intégrés dans des classes ordinaires au primaire.

Ce chapitre se divise en trois parties. Nous situons, dans la première partie, la problématique dans son contexte socioculturel en décrivant le nouveau contexte social et scolaire québécois sous l'angle particulier de l'arrivée massive des immigrants. Sur un plan plus politique et général, nous nous penchons ensuite sur les deux modèles de gestion de la diversité culturelle : le multiculturalisme au Canada et l'interculturalisme au Québec. Nous brossons ensuite les liens entre le modèle interculturel et le système éducatif du Québec afin d'apporter un éclairage sur les mesures et sur les politiques ministérielles adoptées au Québec qui visent à faciliter l'intégration linguistique, culturelle et sociale des élèves d'origine immigrante récemment arrivés. Dans la deuxième partie, pour mieux comprendre le contexte de la classe dans lequel l'enseignant exerce ses fonctions, nous présentons la situation éducative des élèves d'origine immigrante récemment arrivés au Québec, autant dans les classes ordinaires que dans les classes d'accueil. Nous présentons par la suite les caractéristiques des classes d'accueil et la transition des élèves dans les classes ordinaires. La troisième partie est consacrée au travail des enseignants en contexte hétérogène. Nous faisons le tour des écrits qui portent sur le soutien que l'enseignant apporte en classe ordinaire à la lumière du modèle interculturel et dans le cadre des mesures et des politiques ministérielles. Plus particulièrement, nous abordons les écrits qui portent sur le rôle de l'enseignant dans l'intégration scolaire (linguistique et en compétences disciplinaires), culturelle et sociale des élèves d'origine immigrante. Ce chapitre se termine par la question générale de la recherche.

1.1 LE CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE QUÉBÉCOIS ET LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

Le Québec, comme d'autres terres d'accueil, est marqué par des flux migratoires importants (Institut de la Statistique du Québec, 2013). Dans les pays démocratiques, l'apport de la

diversité culturelle contribue aujourd'hui à la richesse de la vie sociale, économique, culturelle et scolaire. Avec la mondialisation, les échanges, les liens économiques, culturels et politiques, l'intégration des marchés et les intérêts communs deviennent la base de l'interdépendance entre les pays. Ces changements ont des répercussions sur les modes de vie, les façons d'agir, les modes de pensée, le métissage culturel et même sur les conditions d'interactions entre les sociétés et leurs cultures (Tardif, 2008). Dans ce qui suit, nous proposons un bref tour d'horizon sur l'immigration au Québec pour comprendre le contexte de travail des enseignants d'aujourd'hui. Nous abordons ensuite le modèle de gestion culturelle actuellement retenu pour composer socialement avec ce flux migratoire et nous soulignons de façon plus spécifique ses répercussions sur le système éducatif du Québec. Enfin, nous présentons les politiques ministérielles qui concernent plus particulièrement les élèves d'origine immigrante et leur intégration linguistique et culturelle. Ce tour d'horizon permet de broser le portrait sociodémographique de la société québécoise et ses répercussions sur le travail des enseignants.

1.1.1 L'immigration au Québec

Le Québec et le Canada, comme tous les pays qui connaissent des migrations, se caractérisent par une population de plus en plus hétérogène quant à la langue maternelle, la culture et l'ethnicité. Ces sept dernières années, le Canada a reçu entre 240 000 et 265 000 immigrants annuellement qui se répartissent dans les différentes provinces¹ (Institut de la Statistique du Québec, 2013).

En 2012, le Québec a accueilli un peu plus de 55 000 immigrants (Institut de la Statistique du Québec, 2013). Il s'agit du plus haut niveau enregistré depuis 1957. Les principaux pays de provenance des immigrants sont la Chine (10,1 %), la France (9,3 %) et Haïti (8,6 %), suivis de l'Algérie (6,5 %) et du Maroc (6,3 %). En janvier 2013, l'île de Montréal était la principale région d'accueil des immigrants internationaux : 63 % des immigrants admis au Québec entre

¹ Selon le bilan démographique du Québec (Institut de la Statistique du Québec, 2013), la population québécoise est estimée à 8 155 300 personnes et affiche une croissance un peu moins rapide qu'au cours des six premiers mois de l'année 2012. Le gain d'un peu plus de 73 000 habitants enregistré par le Québec en 2012 résulte d'un accroissement naturel et d'une migration nette de presque 41 000 personnes et de près de 5 000 résidents non permanents supplémentaires.

2007 et 2011 y résidaient (Institut de la Statistique du Québec, 2013). La Montérégie² vient au deuxième rang. En effet, parmi les immigrants admis au Québec entre 2007 et 2011, 10 % d'entre eux résident en Montérégie en janvier 2013, ce qui en fait la région qui accueille le plus d'immigrants en dehors de Montréal (Institut de la Statistique du Québec, 2013).

Les immigrants changent la composition de la société québécoise (Pagé et Lamarre, 2010). Leurs profils sociaux, économiques, linguistiques et culturels de plus en plus variés contribuent à la prospérité du Québec sur les plans démographique et économique (Turcotte, 2010) et modifient aussi la mosaïque socioculturelle de la société québécoise reconnue pour son patrimoine culturel francophone. Les efforts pour défendre ce patrimoine et la volonté de gérer la diversité des immigrants ont des répercussions sur le système éducatif du Québec. Dans ce qui suit, nous nous penchons sur les modèles de gestion de la diversité culturelle au Canada anglais et au Québec et sur le débat culturel qu'ils suscitent. Par la suite, nous explorons les répercussions du modèle adopté au Québec sur le système éducatif.

1.1.2 La gestion sociale de la diversité culturelle

La question de l'intégration des immigrants, leur adhésion aux valeurs de la société d'accueil et celle du traitement de la diversité culturelle s'inscrivent, au sein d'une société, dans une série de paradoxes et de débats continuels. Des groupes ethniques aux antécédents culturels et religieux variés tentent de s'intégrer dans la société d'accueil. En effet, les systèmes de valeurs, de normes et de rites sociaux et culturels de ces sociétés et de ceux de la société d'accueil ne sont souvent pas les mêmes. On peut dès lors constater, dans certains cas, soit une tendance à valoriser les différences des groupes ethniques ou une tendance à assimiler ces groupes pour qu'ils ne menacent pas la culture³ nationale de la société d'accueil (Kymlicka,

² Il est pertinent de souligner ici la situation de l'immigration en Montérégie, puisque notre collecte de données s'est faite sur la Rive-Sud de Montréal, en Montérégie.

³ On peut définir la culture comme « un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs, des aspirations qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimentent son unité à une époque donnée » (Legendre, 1998, p. 133). La culture est aussi l'ensemble des actions ou des significations (s'exprimer, réagir, percevoir...) et des pratiques (valeurs, loisirs, traditions, modes de vie...). Elle renvoie également à l'ensemble des outils, dont la langue et les gestes qui nous permettent d'agir sur ce qui nous entoure et d'exercer les pratiques à travers un processus dialectique. Abdallah-Preteuille (2011) souligne que la culture a une fonction instrumentale qui facilite

2010). La question qui se pose alors aux sociétés d'accueil est de savoir comment gérer la diversité culturelle, tout en évitant le développement d'îlots de différence et, en même temps, sans nuire au profil des différents groupes culturels.

En général, une société d'accueil promeut l'intégration des immigrants selon un modèle, lequel diffère d'un pays à l'autre. Certains pays européens, comme l'Allemagne, la Suède, la Grande-Bretagne et les Pays-Bas ainsi que les États-Unis adoptent, comme le Canada anglais, le multiculturalisme comme modèle pour gérer la diversité culturelle. Le Québec, quant à lui, opte pour l'interculturalisme. Nous parcourons brièvement le cas du Canada et tout particulièrement celui du Québec, ce qui nous aide à comprendre le contexte dans lequel les politiques ministérielles sont élaborées.

En 1971, le Canada adoptait une politique sur le multiculturalisme qui fait, depuis, l'objet de plusieurs débats. Cette politique vient remplacer celle sur le biculturalisme qui, à l'époque, reconnaissait le rôle des groupes britannique et français au Canada (Esses et Gardener, 1996). Ainsi, la politique sur le multiculturalisme consiste, entre autres :

- à reconnaître le fait que le multiculturalisme reflète la diversité culturelle et raciale de la société canadienne et se traduit par la liberté, pour tous ses membres, de maintenir, de valoriser et de partager leur patrimoine culturel, ainsi qu'à sensibiliser la population à ce fait;
- à promouvoir la compréhension entre individus et collectivités d'origines différentes et la créativité qui résulte des échanges entre eux;
- à favoriser la reconnaissance et l'estime réciproque des diverses cultures du pays, ainsi qu'à promouvoir l'expression et les manifestations progressives de ces cultures dans la société canadienne (Ministère de la Justice du Canada, 1985, p. 3).

l'adaptation aux environnements en produisant des attitudes et des comportements. Elle considère que la culture se définit moins à partir des pratiques qu'à partir de ses conditions de production et d'émergence. En anthropologie, la culture est définie comme étant le mode de vie de chaque groupe humain. Cependant, le mode de vie, les significations et certaines pratiques ne sont pas figés dans le temps; ils subissent des changements et connaissent des évolutions à la suite d'interactions humaines et de la dialectique du mouvement de l'histoire, ce qui donne un certain dynamisme à la culture. Ainsi, dans une société multiethnique, l'appartenance à une culture déterminée ne façonne pas tous nos actes. L'individu agit sur des traits de sa culture en les transformant. Il interagit également avec des traits appartenant à d'autres cultures. C'est ainsi que nous pouvons parler de métissage culturel, d'intégration et d'échange entre les cultures. La culture n'est donc pas une notion statique : certains traits culturels sont manipulés dans la communication et dans les interactions (Abdallah-Preteuille, 2011) avec les autres et d'autres traits restent moins mouvants.

Cette politique reconnaît ainsi la possibilité pour tous les groupes ethniques du Canada de conserver leur patrimoine culturel et de le partager avec les autres groupes. Elle encourage le dialogue entre les différents groupes et le respect des diverses cultures. En plus, elle admet l'expression et la manifestation des différentes cultures dans la société canadienne, ce qui fait que les écoles, les universités et les espaces publics reconnaissent les différences et les rendent visibles. Selon ce modèle, tout en respectant les autres groupes, chaque groupe ethnique a une liberté d'action sans s'identifier nécessairement à la culture de la société d'accueil. Le multiculturalisme ne fait pas la promotion de l'existence d'une culture majoritaire au Canada, il additionne des différences et favorise l'intégration civique et la citoyenneté (Kymlicka, 2010). L'immigrant est considéré comme semblable à ses pairs dans le pays d'accueil (Pagé et Primeau, 1984). En ce sens, le modèle rejette l'assimilation⁴ qui pousse les immigrants et les minorités visibles à abandonner leur identité ethnique pour adopter une nouvelle identité nationale (Kymlicka, 2010) et opte plutôt pour un modèle plus intégrateur. Dans son rapport sur l'état actuel du multiculturalisme au Canada, Kymlicka (2010) relate que des défenseurs de la politique du multiculturalisme considèrent qu'elle favorise l'orientation plutôt que l'intégration⁵, car les membres des groupes ethniques sont susceptibles de s'identifier à une nouvelle identité nationale s'ils ont le sentiment que leur culture est respectée publiquement. En revanche, Abdallah-Preteille (2011) pense que le modèle produit des résultats décevants sur le plan de la cohésion sociale. La catégorisation sociale en groupes ethniques pourra stigmatiser les traits culturels de chaque groupe, dans le sens que le dynamisme de la culture se fige⁶. Ainsi, chaque individu reste renfermé dans son groupe ethnique, sans nécessairement faire de tentative pour établir des ponts de communication avec autrui.

Le débat sur l'efficacité et la non-efficacité du modèle du multiculturalisme est une question d'ordre théorique, mais aussi de mise en application du modèle en ce qui a trait à la visée politique du pays. On se questionne quant à savoir si le modèle a trouvé une solution pour les problèmes d'égalité des chances, d'intégration sociale et scolaire des immigrants et du

⁴ L'assimilation se définit par l'adhésion des immigrants aux normes de la société d'accueil (Akkari, 2009).

⁵ L'intégration, c'est faire entrer un nouvel élément qui appartient à un groupe ethnoculturel dans une société ou dans une nation (Akkari, 2009).

⁶ En référence à la définition de la culture mentionnée dans la note précédente.

racisme. C'est dans cette perspective que l'école est concernée par ce débat, parce qu'elle opte pour des politiques contribuant ou non à l'intégration des élèves immigrants.

Le Québec, par contre, a rejeté dès le début le modèle du multiculturalisme et a opté pour l'interculturalisme. La position normative du Québec quant au pluralisme se positionne entre le multiculturalisme canadien et le républicanisme français (Mc Andrew et Audet, 2010) dans le but de défendre le patrimoine francophone de la province. Mc Andrew (2010) considère que la société québécoise connaît une certaine fragilité culturelle et linguistique qui complexifie les défis vécus en matière d'intégration des nouveaux arrivants. En effet, le Québec vit une situation particulière par rapport aux autres provinces canadiennes, majoritairement anglophones⁷. Pour cette raison, au Québec, on considère que la politique fédérale sur le multiculturalisme repousse les aspirations nationalistes de la province (Kymlicka, 2010). Ainsi dans la partie suivante, nous allons voir que les politiques ministérielles du Québec se centrent surtout sur la francisation et l'intégration linguistique de l'immigrant dans la société francophone.

Bouchard (2013) définit l'interculturalisme comme un modèle axé sur la recherche d'équilibre qui met l'accent sur l'intégration et les interactions. Il ajoute que ce modèle promeut une culture commune qui respecte les droits et la diversité. Plus précisément, l'interculturalisme consiste en une mise en relation et en une considération des interactions entre des individus dans une société pluriethnique (Abdallah-Preteuille, 2011; Armand, Dagenais, et Nicollin, 2008). Cependant, au Québec, l'interculturalisme n'est pas encore défini dans une loi ou dans un énoncé de politique, comme c'est le cas avec le multiculturalisme au Canada anglais. Pourtant, en 1990, un énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, *Au Québec pour bâtir ensemble*, énonce des mesures relatives au choix d'une société dont le français est la langue commune de la vie publique, invitant tous les individus à s'intégrer et à contribuer au développement social (Ministère des communautés culturelles et de l'immigration, 1990). L'énoncé de la politique circonscrit un modèle intégrateur des immigrants au Québec : « la communauté francophone aura mis du temps à se définir comme une communauté d'accueil qui oriente et soutient la démarche d'intégration des immigrants »

⁷ Le Nouveau-Brunswick est une province bilingue.

(Ministère des communautés culturelles et de l'immigration, 1990, p. 5). La politique reconnaît aussi le pluralisme au Québec, donnant aux individus la liberté dans le choix de leurs pratiques de vie, mais à l'intérieur de limites définies par le cadre juridique :

À l'opposé de la société québécoise traditionnelle qui valorisait le partage d'un modèle culturel et idéologique uniforme par tous les Québécois, le Québec moderne s'est voulu, depuis plus de trente ans, résolument pluraliste. La possibilité de choisir librement leur style de vie, leurs opinions, leurs valeurs et leur appartenance à des groupes d'intérêts particuliers, à l'intérieur des limites définies par le cadre juridique, constitue d'ailleurs un des acquis de la Révolution tranquille auquel l'ensemble des citoyens est le plus attaché. La culture québécoise est ainsi une culture dynamique qui, tout en s'inscrivant dans le prolongement de l'héritage du Québec, se veut continuellement en mutation et ouverte aux différents apports (Ministère des communautés culturelles et de l'immigration, 1990, p. 18).

Bouchard (2013) considère que le modèle interculturel partage avec d'autres modèles, notamment le multiculturalisme, l'adhésion à la philosophie pluraliste, favorise l'insertion des immigrants, respecte la diversité ethnoculturelle, rejette l'assimilation, invite à combattre toutes les formes de discrimination et de racisme, et appuie l'enseignement des langues d'origine au profit des immigrants. Ainsi, les citoyens et les immigrants sont appelés à suivre ce modèle intégrateur fondé sur un principe de réciprocité : « c'est un cheminement bilatéral dans lequel immigrants et citoyens de naissance devraient consentir à certains changements et à une certaine adaptation » (Molinaro et Ego, 1999, p. 105). De plus, à l'école, les enseignants et les élèves d'origine immigrante s'adaptent les uns par rapport aux autres à partir d'un système dynamique d'interactions contribuant ainsi à l'intégration socioscolaire des élèves immigrants.

Donc, l'immigrant adapte sa culture d'origine à celle du pays d'accueil. En même temps, le pays d'accueil considère que la culture de l'immigrant est un constituant de la culture générale du pays (Pagé et Primeau, 1984). C'est ainsi que la distinction se fait avec le multiculturalisme. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le multiculturalisme ne reconnaît pas l'existence d'une culture majeure au Canada, contrairement à l'interculturalisme qui considère, dans le cas du Québec, que la culture des descendants de la population fondatrice française compte pour plus de 70 % de la population actuelle au Québec (Bouchard, 2013). En ce sens, les cultures des autres ethnies s'inscrivent dans la culture de la majorité

francophone. Pour Bouchard (2013), l'interculturalisme a pour objectif général de gérer le rapport de la culture majoritaire et des cultures minoritaires de façon à ce que les droits de tous soient respectés en évitant l'ethnicisme, l'apparition de profondes divisions et de conflits nuisibles au tissu social, tout en prévenant une domination culturelle, économique et sociale des minorités par la majorité, ce qui est favorisé par les interactions entre les individus, les groupes et les cultures.

Donc, dans cette conception des interactions entre différentes cultures, l'individu est de moins en moins déterminé par sa culture d'appartenance. Il n'est pas seulement le produit de sa culture, au contraire, il en est l'acteur (Abdallah-Preteuille, 2011). Chaque individu est un acteur culturel qui agit et interagit avec des traits de sa propre culture et avec d'autres cultures. C'est en ce sens que les interactions entre les enseignants et les élèves d'origine immigrante aboutissent à la coconstruction d'une culture commune en classe, facilitant ainsi le processus d'enseignement-apprentissage. Bouchard (2013) va dans le même sens en signalant que la culture sociétale se compose de trois trames assemblées et en mouvement constant : la culture majoritaire, les cultures minoritaires et la culture commune. Il ajoute qu'il faut nuancer cet énoncé, car les trois trames qui comprennent des noyaux durs consistent aussi en beaucoup de fluidité et d'interpénétration qui les ouvrent au flux culturel intense de la mondialisation.

Ainsi, les trois trames contiennent des noyaux durs et d'autres plus mouvants. Dans la culture majoritaire par exemple, la langue française s'inscrit comme langue officielle, comme soutien de la nation entendue au sens d'une communauté civique ou politique (Bouchard, 2013). Si l'immigrant est invité à s'intégrer dans la culture du pays d'accueil et à interagir avec l'autre tout en conservant sa culture d'origine, on lui demande de franchir, en premier lieu, la barrière linguistique et d'apprendre le français, langue officielle du Québec. Cette intégration linguistique est considérée par le gouvernement du Québec comme un enjeu essentiel afin de promouvoir l'intégration sociale et scolaire des immigrants ainsi que leur intégration dans les milieux de travail. Comme nous l'avons précisé, l'intégration linguistique est instrumentée par des enjeux historiques et politiques liés au fait français au Québec. C'est aussi une des préoccupations des enseignants œuvrant dans une classe multiethnique de soutenir les élèves d'origine immigrante en français, langue d'enseignement. Cela nous permet de croire que dans

un rapport de dualité entre majorité et minorité, les noyaux durs ou les traits moins mouvants, comme nous les avons appelés antérieurement, deviennent paradoxaux et relatifs. Ainsi, dans le contexte scolaire, si la culture de la classe est définie comme étant la culture majoritaire, le défi des enseignants est de considérer la culture minoritaire des élèves et de trouver des interpénétrations pour qu'ils puissent coconstruire une culture commune avec eux.

Tout ce qui précède se place dans un cadre formel, juridique et théorique. Qu'en est-il de son application ? Comment cela se manifeste-t-il à l'école et en classe ? En effet, l'école est l'organisation la plus susceptible de promouvoir la culture de la société d'accueil et l'un des instruments incontournables de la société pour favoriser l'intégration des élèves d'origine immigrante. Malgré l'existence d'un discours formel et juridique positif à l'égard du pluralisme, de la diversité culturelle et de l'interculturel, et malgré les efforts continuels pour mettre en place des politiques qui visent l'intégration linguistique et sociale des immigrants, la société québécoise n'a pas échappé au débat culturel sur l'identité⁸ et la culture nationale de la province. Par exemple, Steinbach (2012), dans une recherche menée dans une école secondaire où la concentration en élèves allophones est faible, note chez des élèves d'origine québécoise un discours assimilationniste et protectionniste à l'égard des élèves allophones. Selon la recherche, les élèves québécois souhaitent que les immigrants se comportent comme eux et ils ont peur que leur patrimoine culturel et linguistique soit altéré. Le constat, issu de cette recherche, soulève, entre autres, le défi des enseignants à gérer la diversité en classe tout en composant avec les différentes perceptions des élèves à ce sujet.

En quoi l'adoption d'un modèle de gestion de la diversité culturelle marque-t-elle le système éducatif du Québec ? En fait, l'augmentation du nombre d'élèves d'origine immigrante dans les écoles a changé le profil de la population scolaire et a contribué, selon James (2004), à l'établissement d'un nouveau système éducatif basé sur l'égalité des chances et sur le respect

⁸ En outre, le Québec a été marqué depuis 2006 par un débat social sur les accommodements raisonnables. On relance des questions sur la laïcité, l'égalité entre les femmes et les hommes, le port des signes religieux ostentatoires, le retour au patrimoine et aux valeurs communes du Québec, entre autres. C'est au sein de ce débat que la commission Bouchard et Taylor (2007) commence ses consultations en ce qui a trait à la diversité culturelle. Dans les dernières années, un avant-projet sur la Charte des valeurs québécoises (aussi appelée Charte de la laïcité) est lancé comme une réponse à la controverse québécoise en matière d'accommodements raisonnables. Cet avant-projet comporte cinq propositions, dont la modification de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne et l'encadrement du port des signes religieux ostentatoires.

des différences. Ce système est soucieux de mieux répondre aux besoins des élèves d'origine immigrante en considérant leur diversité culturelle et linguistique et d'assurer la réussite de tous. Bien que nous nous intéressions aux élèves immigrants, il est important de signaler que cette diversité n'est pas due seulement à la présence de ces élèves. Il s'agit également des élèves qui se distinguent, entre autres, par leurs profils, leurs acquisitions, leurs stratégies scolaires et leurs niveaux cognitifs. La réussite éducative des élèves dans le système scolaire du pays témoigne de la réussite du projet migratoire des parents (Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2006) et de leur succès dans le nouveau pays (Piquemal et Bolivar, 2009). Comment le système éducatif et l'école, comme organisations sociales, gèrent-ils à leur tour la pluralité en leur sein ? Dans ce qui suit, nous présentons certaines mesures, plans d'action et politiques éducatives ministérielles qui visent à intégrer les élèves d'origine immigrante dans l'esprit du modèle interculturel.

1.1.3 Les mesures, les plans et les politiques ministériels éducatifs à la lumière du modèle interculturel

L'hétérogénéité de la population québécoise et le modèle interculturel adopté ont sûrement des répercussions sur le système éducatif au Québec et, en conséquence, sur le travail des enseignants en classe ordinaire au primaire. Ainsi, face aux flux migratoires qu'il connaît, le gouvernement du Québec est amené à se positionner officiellement et à trouver des solutions à l'intégration linguistique, sociale et culturelle des nouveaux arrivants. Depuis les années 1960, plusieurs mesures, politiques et plans d'action⁹ ont été mis sur pied afin de favoriser l'accueil et le soutien des élèves immigrants dans les écoles du Québec (Lessard, Henripin, Larochelle, Cournoyer et Carpentier, 2007), visant à améliorer la réussite scolaire et la réussite éducative des élèves, notamment celles des élèves d'origine immigrante.

En effet, les mesures qu'on retrouve dans le Rapport Parent (début des années 1960) se rapportent surtout à l'intégration linguistique et à la francisation des élèves (Armand, 2005). Les politiques qui suivent visent, en outre, l'intégration culturelle et sociale des élèves d'origine immigrante.

⁹ Les plans d'action découlent d'une politique dont ils traduisent les orientations.

Comme déjà mentionné, le Québec opte pour des mesures qui défendent le patrimoine francophone de la province, dont la langue française. Ainsi, les mesures de francisation et d'intégration linguistique consistent à mettre en place, dès 1969, des classes d'accueil¹⁰ pour accueillir les nouveaux immigrants (Benes et Dyotte, 2001). Sont admissibles à ces classes, les élèves qui font pour la première fois leur scolarité en français et qui n'ont pas une maîtrise suffisante de cette langue pour intégrer la classe ordinaire (Collin, Karsenti, Fréchette, Murataj et Fleury, 2011). Ces classes consistent à faire acquérir aux élèves d'origine immigrante des habiletés langagières minimales leur permettant de cheminer ultérieurement vers la classe ordinaire et à développer, chez ces élèves, une attitude positive envers la communauté francophone (Armand, 2005).

La fréquentation de ces classes s'est accrue après l'adoption de la Charte de la langue française (découlant de l'Énoncé du projet de Loi 101, en 1977) qui a promulgué le français comme langue officielle d'enseignement et a imposé son usage dans tous les domaines de la vie publique (Pagé et Lamarre, 2010). Avant ce projet de loi, les élèves d'origine immigrante ont été traditionnellement intégrés au secteur scolaire anglophone (Benes et Dyotte, 2001). Ainsi, ce n'est que depuis l'adoption de la Loi 101 que les nouveaux immigrants intègrent obligatoirement les écoles du système francophone. L'apprentissage du français devient une obligation et une nécessité. Les établissements de langue française, traditionnellement homogènes, sont donc confrontés aux défis du pluralisme (Mc Andrew et Audet, 2010).

Dix ans après avoir mis en place ces classes, on a constaté que le séjour en classe d'accueil est insuffisant pour favoriser le développement des compétences linguistiques des élèves d'origine immigrante récemment arrivés. Pour mieux agir sur la francisation et l'intégration linguistique, le ministère de l'Éducation ajoute, en 1988, un soutien linguistique aux classes ordinaires pour aider les élèves qui n'ont pas encore maîtrisé la langue d'enseignement au terme de leur séjour dans les classes d'accueil (Volcy et Lefebvre, 1996). Ce soutien permet aux élèves d'origine immigrante de combler l'écart entre leur compétence en français et celle attendue chez les élèves des classes ordinaires (Armand, 2005). Le soutien linguistique dans les classes ordinaires est aussi offert aux nouveaux arrivants provenant de pays peu

¹⁰ Nous aborderons plus en détails les classes d'accueil dans la partie suivante.

francophones et qui maîtrisent peu le français. Les élèves inscrits à ce service sont déjà intégrés à une classe ordinaire et sont rencontrés à l'extérieur de celle-ci sur une base hebdomadaire (Proulx, 2013). En effet, le soutien linguistique est offert par un spécialiste à l'école. Les élèves quittent la classe pendant leur période d'études pour rejoindre le spécialiste pour un nombre d'heures, qui diffère d'une école à l'autre et d'un élève à l'autre. Toutefois, comme ce service est fortement lié au budget de chaque école, il se peut que des élèves ayant besoin de soutien ne puissent pas le recevoir. Par ailleurs, ce service fournit un soutien linguistique et aide l'élève à améliorer son niveau linguistique mais le prive, par la même occasion, des activités d'apprentissage qui ont lieu au même moment dans sa classe. L'enseignant est alors appelé à aider l'élève à récupérer les notions qui lui manquent afin de se maintenir au même niveau que celui de la classe.

En somme, les mesures qui ont marqué le Rapport Parent (comme la mise en place des classes d'accueil et les applications de la Loi 101) ont permis à un plus grand nombre d'élèves d'origine immigrante d'accéder aux écoles francophones, même s'ils ne maîtrisent pas la langue d'enseignement à leur arrivée au Québec. Pourtant, la réforme des années 1990 considère que ces actions ne sont pas suffisantes. On passe de l'objectif d'accès à l'école pour tous des années 1960 à un objectif de réussite pour tous, quelles que soient les caractéristiques personnelles, linguistiques, culturelles et socioéconomiques des élèves. Ce virage s'accompagne de la mise sur pied de politiques qui, d'une part, reconnaissent la diversité culturelle et, d'autre part, responsabilisent davantage les établissements scolaires et les enseignants et augmentent les défis en termes de réussite scolaire des élèves, y compris celle des élèves d'origine immigrante. Les politiques concernent la francisation, la socialisation et l'éducation à la citoyenneté des élèves immigrants (Lessard *et al.*, 2007) et demandent aussi aux enseignants de sensibiliser l'ensemble des élèves au « vivre-ensemble ».

Ainsi, les efforts pour la francisation se poursuivent et s'inscrivent dans un cadre plus juridique et instauré. La *Politique linguistique* apparaît en 1996 pour soutenir les immigrants dans leur apprentissage de la langue d'enseignement (Pagé et Lamarre, 2010). Elle vise à créer un environnement en langue française dynamique, accueillant et attrayant qui peut influencer les choix et les comportements linguistiques de tous les citoyens du

Québec (Sécretariat à la politique linguistique, 1996). Cette politique complète les mesures prises auparavant et vient contourner les lacunes pouvant apparaître dans les mesures de francisation déjà adoptées. Dans l'un de ses objectifs, la Politique incite les commissions scolaires à se doter de modèles de francisation plus intégrateurs à long terme, surtout pour les élèves ayant séjourné dans des classes d'accueil :

malgré le temps passé en classe d'accueil, les élèves immigrés n'arrivent pas toujours à acquérir les connaissances nécessaires à la poursuite d'études en français. Sans prolonger indûment le séjour en classe d'accueil où ne se retrouvent que des élèves immigrés, il faut rechercher des moyens d'accompagner ces jeunes pour favoriser au mieux leur intégration et leur succès dans les classes ordinaires. (Sécretariat à la politique linguistique, 1996, p. 9)

Dans le même ordre d'idées, un plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement, *Lire, écrire, communiquer et réussir*, est apparu en 2001 (Pagé et Lamarre, 2010). Ce plan tend à encadrer les élèves d'origine immigrante de façon à faciliter leur intégration. Par exemple, réviser les contenus, élaborer des objectifs et des standards nouveaux qui répondent aux besoins des allophones. Ce travail d'ajustement du curriculum exige la coopération de l'enseignant. Ce dernier est appelé, d'une part, à remettre ses pratiques en question et, d'autre part, à travailler en collaboration avec les autres enseignants et avec les élèves dans le but d'ajuster le curriculum pour qu'il réponde aux besoins des immigrants, sans s'écarter des exigences du programme scolaire et des besoins des autres élèves de la classe.

Les efforts pour soutenir l'intégration linguistique des élèves immigrants ainsi que leur intégration sociale et culturelle se poursuivent. Une politique scolaire sur l'interculturel au Québec, *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Une école d'avenir*, est rendue publique en 1998 (Mc Andrew et Audet, 2010). Elle a comme but d'intégrer les immigrants dans la société québécoise et de créer un environnement ouvert envers les différentes cultures (Molinaro et Ego, 1999). Elle définit l'éducation interculturelle comme le « savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (MEQ, 1998, p. 23). Elle insiste sur l'importance de la maîtrise du français et des codes sociaux par l'élève pour pouvoir réussir ses apprentissages et savoir communiquer avec les autres, tout en optant pour un modèle intégrateur non assimilationniste :

On peut définir l'intégration – première dimension de la politique – comme un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. Cela implique que l'élève immigrant ou immigrante qui arrive dans le réseau scolaire québécois n'est qu'au début de son processus d'intégration. Il ou elle, dans le cas, par exemple, de l'élève jeune non francophone, a besoin d'apprendre et de maîtriser à la fois le français – langue d'enseignement et langue commune de la vie publique – pour réussir ses apprentissages scolaires (intégration linguistique et scolaire) et les codes sociaux pour établir, avec l'ensemble de ses camarades, des relations significatives qui transcendent les barrières linguistiques et culturelles et pour participer à la vie collective. (MEQ, 1998, p. 1)

Outre l'intégration linguistique, la politique sur l'éducation interculturelle engage les enseignants à promouvoir l'intégration sociale et culturelle de l'élève, l'aider à s'intégrer dans le contexte hétérogène, valoriser sa culture, tolérer et valoriser les cultures des autres. Le travail des enseignants, par exemple, ne se limite pas à enseigner le français, mais aussi à inciter l'élève à valoriser cette langue, tout en développant un environnement d'ouverture culturelle en français. Le travail des enseignants, selon l'éducation interculturelle, consiste aussi à mettre en œuvre une pédagogie active (Armand *et al.*, 2008) qui met l'élève et l'enseignant au centre des processus d'enseignement-apprentissage. Dans une telle pédagogie, le travail des enseignants tend à s'éloigner des pratiques basées sur le magistral et à développer des pratiques basées sur les interactions et les échanges en classe afin de rejoindre tous les élèves selon le principe d'égalité des chances. Selon Perrenoud (1996), dans le contexte de la pédagogie active, la responsabilité de l'enseignant est de faire travailler l'élève dans un climat de confiance, de transformer la classe en lieu d'apprentissage construit collectivement, de lui faire vivre des activités qui ont du sens pour lui et de réguler la vie affective et sociale en coopération et en concertation avec l'élève. Selon cette pédagogie, le travail des enseignants consiste, entre autres, à créer des situations interactives entre l'élève et l'enseignant qui permettent à l'élève de communiquer, d'échanger, de négocier et de faire des choix dans son apprentissage.

En plus de la maîtrise du français, cette politique s'appuie sur deux autres principes qui sont l'égalité des chances et l'éducation à la citoyenneté (MEQ, 1998). Ces principes se manifestent par des orientations pour favoriser l'intégration et la réussite scolaires des nouveaux arrivants, par exemple insister sur l'importance des services offerts aux élèves immigrants (MEQ, 1998) tels que les classes d'accueil et les autres ressources de l'école. La politique transfère également au personnel des commissions et des établissements scolaires la responsabilité de sa mise en œuvre, notamment en rapport au soutien aux apprentissages et à la valorisation du français. Elle stipule que la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement et qu'une intervention immédiate et appropriée est nécessaire pour la réussite des élèves nouvellement arrivés et en difficulté. De plus, la politique considère important que le personnel scolaire soit formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité culturelle de la société québécoise.

Donc, au sein du contexte social hétérogène québécois, les mesures, les politiques et le plan d'action ministériels que nous avons présentés cherchent à donner des balises aux écoles pour contribuer à l'intégration linguistique, sociale et culturelle des élèves d'origine immigrante, ce qui entraîne des répercussions sur le travail des enseignants en classe ordinaire. Ceux-ci sont amenés à composer avec les diverses orientations et politiques en fonction de la réalité des classes. Par exemple, après l'adoption de la Charte de la langue française, les enseignants sont confrontés à des classes ordinaires plus hétérogènes, avec des élèves ayant des niveaux linguistiques différents, dont certains ont séjourné dans des classes d'accueil et ont probablement manqué quelques Compétences disciplinaires; une nouvelle réalité avec laquelle l'enseignant devra composer. La politique linguistique et les mesures de francisation auprès des élèves d'origine immigrante placent les enseignants devant la responsabilité de soutenir les élèves allophones dans leur apprentissage du français, langue d'enseignement et aussi langue de communication. L'enseignant est ainsi appelé à développer des pratiques spécifiques de soutien et à mobiliser de nouvelles ressources pour aider l'élève d'origine immigrante à compenser ses écarts sur le plan linguistique et sur le plan des autres compétences disciplinaires afin de progresser, avec ses pairs, dans la classe ordinaire. L'enseignant adapte son temps et le programme scolaire pour permettre l'apprentissage de tous les élèves. Avec

l'objectif de « la réussite pour tous », l'enseignant n'est pas seulement confronté à des élèves différents sur les plans ethnique, culturel et linguistique, mais aussi sur le plan de l'accomplissement scolaire. En plus, on lui demande de soutenir l'élève d'origine immigrante dans son intégration sociale et culturelle pour qu'il puisse valoriser et accepter les différentes cultures.

De tout ce qui précède, nous constatons que dans un contexte qui opte pour l'interculturel et dont certaines politiques demandent de développer la compétence du « vivre ensemble » chez les élèves, le travail de l'enseignant dépasse les limites du programme scolaire. On prescrit aux enseignants de prendre en considération les différences en termes de valeurs, de normes, de culture, de langue, de codes sociaux et de religion, entre autres. L'ensemble des politiques éducatives responsabilise davantage les enseignants pour développer des ressources qui visent à soutenir les élèves immigrants dans leur intégration linguistique, culturelle et sociale. Pourtant, l'enseignant peut-il mettre en action tout ce qui est prescrit dans les politiques ? Avant de regarder le travail de l'enseignant proprement dit, nous abordons la situation éducative des élèves d'origine immigrante dans les classes ordinaires et dans les classes d'accueil afin de mieux comprendre le contexte de travail des enseignants et le soutien aux élèves qui relèvent de leur responsabilité.

1.2 LA SITUATION ÉDUCATIVE DES ÉLÈVES D'IMMIGRATION RÉCENTE

Comme nous venons de l'exposer, les mesures gouvernementales ont favorisé de plus en plus l'intégration des élèves d'origine immigrante dans les classes ordinaires. Les politiques issues de la récente réforme visent la réussite de tous les élèves intégrés dans les classes ordinaires, quel que soit leur niveau linguistique, ce qui place l'enseignant devant la complexité d'assurer la réussite de tous. À cette fin, il est judicieux d'avoir un aperçu plus concret sur la situation éducative des élèves immigrants en classe et de l'influence de cette situation sur le travail des enseignants.

En 2007-2008, les élèves issus de l'immigration récente représentaient 18,4 % des élèves québécois (Carpentier, Ghislain, Santana et Ait-Said, 2009). Ce pourcentage augmente à 19,1 % en 2008-2009 (Mc Andrew et Audet, 2010). Plus de 80 % d'entre eux sont scolarisés dans le système scolaire francophone (Pagé et Lamarre, 2010), quel que soit leur niveau de

maîtrise du français. À Montréal seulement, en 2010-2011, les élèves issus de l'immigration représentent 56 % de l'ensemble des élèves des trois commissions scolaires francophones de Montréal (Armand, 2013). Dans de nombreux cas, les élèves allophones représentent 90 % des élèves de l'école (Fleury, 2013). La situation éducative des élèves varie donc selon les régions, voire selon les écoles. Près de 200 langues maternelles différentes sont utilisées dans les écoles (Armand, 2012; Benes et Dyotte, 2001) et le français, langue maternelle, vient au cinquième rang des langues parlées à l'école (Fleury, 2013).

Les recherches sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration sont peu nombreuses (Chamberland et Mc Andrew, 2011; Mc Andrew *et al.*, 2008). Pourtant, les résultats disponibles ne montrent pas une disparité marquée entre le niveau scolaire des élèves issus de l'immigration et celui des élèves natifs du Québec, dans le sens que les élèves issus de l'immigration ne réussissent pas moins bien et n'éprouvent pas plus de difficultés que les élèves natifs du Québec.

Les recherches effectuées dans les années 1990¹¹ montrent que la performance scolaire des élèves issus de l'immigration est, de manière générale, comparable à celle des jeunes nés au Québec dont la langue maternelle est le français ou l'anglais (Benes et Dyotte, 2001) et, dans certains cas, supérieure à celle des élèves francophones (Armand, 2005). Le rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2010) souligne, entre autres, qu'il n'existe pas de différences marquées entre les élèves issus de l'immigration âgés de 15 ans et leurs homologues nés au Canada dans les évaluations de la compréhension de l'écrit faites en 2006. Dans le même rapport, au primaire, on n'observe pas de disparité entre la performance moyenne en compréhension de l'écrit des élèves natifs du Canada et celle des élèves d'origine immigrante. Ainsi, bon nombre d'élèves d'origine immigrante progressent avec succès dans le système scolaire québécois et poursuivent des études universitaires, surtout ceux qui s'intègrent à l'école à un jeune âge (Pagé et Lamarre, 2010). Cependant, pour une proportion significative d'élèves de certains groupes linguistiques, la situation demeure préoccupante, surtout par rapport à ceux qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement. Selon Carpentier, Ghislain, Santana et Ait-Said (2009), les élèves immigrants

¹¹ La rareté des recherches sur ce sujet nous oblige à utiliser les documents qui datent de plusieurs années.

dont la langue maternelle est autre que française, anglaise et amérindienne ont plus de difficulté à bien performer à l'école en raison de la barrière langagière. Par conséquent, ces élèves éprouvent des difficultés à l'école (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009a); certains finissent par abandonner l'école (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009b). En effet, des auteurs soulignent que la maîtrise de la deuxième langue par l'élève d'origine immigrante est un processus complexe (Armand, de Koninck, Murphy et Triki, 2010) et à long terme (Armand *et al.*, 2010; Mc Andrew *et al.*, 2008), puisqu'il faut une durée minimale de cinq ans pour pouvoir acquérir des compétences permettant de fonctionner dans un cadre scolaire comme des locuteurs dont c'est la langue maternelle (Cummins, 2001, cité dans Giampapa, 2010). On parle alors du français comme la langue scolaire qui se distingue de la langue de conversation. Cummins (2001) fait une distinction entre les compétences communicatives interpersonnelles de base, *basic interpersonal communicative skills*, que les élèves utilisent pour se débrouiller dans la société et les compétences cognitives et scolaires de la langue, *cognitive academic language proficiency*, que les élèves ont besoin d'acquérir dans un contexte scolaire. Pour un enseignant, il est utile de reconnaître cette particularité du processus d'apprentissage afin d'ajuster, d'une part, son enseignement en faveur des élèves allophones et, d'autre part, de ne pas sanctionner les élèves ni les juger comme étant en difficulté d'apprentissage.

En 2006, selon Bissonnette, Gauthier et Richard (2009), 16,7 % des élèves accusent un retard scolaire tandis que cette proportion s'élève à 19,1 % chez ceux issus de l'immigration, plus précisément à 31,8 % pour les élèves d'origine immigrante de première génération (nés hors Canada).

Les résultats ci-dessus nous amènent à croire que la situation de l'élève d'origine immigrante n'est pas synonyme d'échec éducatif et de carence linguistique. La plupart des immigrants réussissent bien leur scolarité au Québec, autant que leurs pairs francophones. Pourtant, la situation de certains élèves d'origine immigrante est à risque dans les premières années de leur scolarité au Québec (Armand, 2005).

Nombreuses sont les raisons qui affectent le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration. Sans entrer dans les détails, mentionnons brièvement que certains élèves

arrivent au Québec avec un retard scolaire ou sans scolarisation, surtout ceux qui viennent de pays en guerre. D'autres ne maîtrisent pas nécessairement la langue française, langue d'enseignement, et la plupart se retrouvent dans un système éducatif distinct de celui de leur pays d'origine où les stratégies d'enseignement sont différentes de celles qui existent au Québec, basées sur la construction du savoir, sur l'indépendance et sur l'autonomie de l'élève. De plus, ces élèves devront relever le défi de maîtriser la langue d'enseignement, de progresser dans les autres matières scolaires et de se positionner au sein de la diversité et de la culture du pays d'accueil, ce qui exige d'eux des mesures d'insertion et d'interaction non vécues au sein de l'homogénéité ethnique de leur pays d'origine. La plupart de ces élèves passent dans une classe d'accueil avant d'être intégrés dans une classe ordinaire. Nous avons trouvé pertinent d'aborder les classes d'accueil dans ce qui suit pour, d'une part, mieux comprendre la transition de ces élèves vers la classe ordinaire et, d'autre part, regarder les effets d'un séjour en classe d'accueil sur le cheminement scolaire des élèves.

1.2.1 Le séjour en classe d'accueil et la transition vers la classe ordinaire

Comme nous l'avons déjà mentionné, les politiques gouvernementales issues du modèle interculturel offrent des balises contribuant à l'intégration linguistique et culturelle des élèves issus de l'immigration. Par exemple, dans le but d'aider l'élève d'origine immigrante nouvellement arrivé d'améliorer ses compétences linguistiques en français, le système scolaire québécois lui demande de passer par une classe d'accueil avant de rejoindre les classes ordinaires.

Le gouvernement du Québec a laissé aux commissions scolaires l'organisation du travail dans les classes d'accueil. La durée du séjour des élèves d'origine immigrante dans les classes d'accueil, les liens avec les classes ordinaires, les types de classe d'accueil (classe fermée, ouverte ou partiellement fermée) et les modes de passage en classe ordinaire sont des caractéristiques qui varient d'une école à l'autre (Armand *et al.*, 2010; Volcy et Lefebvre, 1996). La maîtrise du français et l'éducation à la citoyenneté sont les deux objectifs primordiaux de ces classes.

En général, l'élève séjourne en classe d'accueil le temps de développer une maîtrise suffisante du français pour pouvoir intégrer la classe ordinaire. De plus, la transition est ouverte toute l'année et ne se fait pas exclusivement au début de l'année scolaire, ce qui signifie que l'enseignant de la classe ordinaire peut accueillir un nouvel élève à n'importe quelle période de l'année, quelles que soient ses acquisitions au sujet des compétences disciplinaires. Cet enseignant doit assurer la réussite de l'élève nouvellement intégré comme celle des autres élèves de la classe et lui enseigner le même contenu scolaire.

Le programme scolaire des classes d'accueil se distingue de celui des classes ordinaires qui couvre l'ensemble des matières scolaires (Volcy et Lefebvre, 1996). Dans les classes d'accueil, le programme se concentre sur l'apprentissage de la langue d'enseignement et sur l'intégration sociale et scolaire des nouveaux arrivants. Plus de la moitié du programme est consacré à l'enseignement du français écrit et oral et à une initiation à la vie québécoise (65 %), 20 % sont voués à l'enseignement des mathématiques tandis que 15 % sont dédiés aux arts, à l'éducation physique et à la musique (Benes et Dyotte, 2001). Comme le mandat des classes d'accueil est de soutenir l'apprentissage en français, il n'y a pas de progression prévue dans le programme scolaire entre la première année en accueil et celui de la deuxième année (Allen, 2006), ce qui peut perturber la scolarité de l'élève. De plus, le profil des élèves de ces classes est fortement hétérogène. Sont regroupés au sein d'une même classe des élèves qui diffèrent, entre autres, en termes d'âge, de niveau de scolarité, de langue maternelle, de culture d'origine, ce qui fait que l'application d'un seul programme de français couvre difficilement les besoins de tous les élèves (Collin *et al.*, 2011). Les classes d'accueil constituent une première étape dans le développement langagier des élèves allophones qui se poursuit dans les classes ordinaires (Collin *et al.*, 2011) sous la responsabilité de l'enseignant. Autrement dit, les classes d'accueil contribuent à l'intégration linguistique des élèves issus de l'immigration, mais l'enseignant de la classe ordinaire est appelé à poursuivre le travail d'intégration.

Par ailleurs, les modes organisationnels des classes d'accueil sont en relation avec le nombre de nouveaux immigrants qui joignent le secteur et l'école chaque année. Au primaire, il est rare, surtout à Montréal, que des élèves immigrants récemment arrivés intègrent directement une classe ordinaire sans passer par une classe d'accueil (Armand, 2005). Au contraire, dans

les zones rurales, où le nombre d'immigrants est minime, le modèle d'accueil est remplacé par une intégration immédiate dans la classe ordinaire avec un soutien individuel offert aux élèves, soit en classe ou en dehors de la classe (Armand, 2005; Benes et Dyotte, 2001). D'autres écoles expérimentent un modèle qui consiste à intégrer l'élève progressivement dans la classe ordinaire durant l'année (Benes et Dyotte, 2001).

La durée de séjour des élèves en classe d'accueil, qui varie entre six mois et deux ans, peut avoir des répercussions sur le cheminement scolaire des élèves en classe ordinaire. Par exemple, une durée indûment prolongée de fréquentation des classes d'accueil pourrait avoir des effets négatifs sur le cheminement scolaire de ces élèves (Benes et Dyotte, 2001). Des recherches montrent aussi que les modalités de séjour en classe d'accueil peuvent avoir des effets sur le cheminement scolaire des élèves en classe ordinaire (Armand *et al.*, 2010). Vatz Laaroussi et Steinbach (2010) mentionnent que les bénéfices et les désavantages sociaux et linguistiques des classes d'accueil fermées ont été soulevés dans plusieurs études qui ont recommandé un système plus flexible, avec un espace pour l'intégration sociale, dans le processus d'apprentissage de la langue pour les élèves issus de l'immigration.

Bien que le but de la mise en place des classes d'accueil soit d'assurer l'intégration linguistique, culturelle et sociale des élèves d'origine immigrante, le type de classe peut ne pas accomplir ce rôle. En effet, une classe d'accueil de type fermé est la forme la plus répandue dans les écoles primaires et secondaires, surtout pour la première année d'intégration (Armand, 2005; Armand *et al.*, 2010). Ce modèle, où les élèves suivent tous leurs cours en classe (Volcy et Lefebvre, 1996), marginalise l'élève d'origine immigrante en limitant son interaction avec des pairs qui maîtrisent bien le français (Armand *et al.*, 2010). Ces classes, considérées isolées des classes ordinaires tant sur le plan social que scolaire (Allen, 2006; Steinbach, 2010), peuvent entraîner un retard scolaire, surtout si l'élève fréquente la classe pour une durée prolongée (Benes et Dyotte, 2001).

Pour bien cerner les effets des classes d'accueil sur le cheminement des élèves, notamment leur intégration sociale et linguistique, Steinbach (2010), dans une étude effectuée auprès des

élèves du secondaire¹² en classe d'accueil, en Estrie, montre, dans l'analyse des entrevues faites avec les élèves, que ces derniers ont la perception que la langue française apprise en classe d'accueil n'était pas réelle, car ils n'ont jamais eu l'occasion d'interagir avec les élèves francophones. La chercheuse ajoute que les élèves sont déçus de ne pas pratiquer la langue avec des francophones et qu'ils se sentent mal outillés dans la communication en français, surtout qu'ils perçoivent cette difficulté comme le principal obstacle à leur intégration.

Dans le même sens, à partir d'entrevues faites auprès d'élèves du secondaire qui sont ou qui ont été en classe d'accueil, Allen (2006) a noté que la plupart des nouveaux arrivants considèrent le français comme un obstacle et non comme un moyen facilitateur de leur intégration sociale. Certains élèves ont mentionné qu'ils ont cumulé un retard de deux ans par rapport aux autres matières scolaires et qu'ils se sentent isolés des classes ordinaires et de la communauté scolaire.

Les résultats de ces recherches soulignent, du point de vue des élèves, que les classes d'accueil n'ont pas contribué à leur intégration sociale et linguistique. Ils rapportent l'importance de communiquer avec des pairs francophones pour avoir l'occasion de pratiquer la langue. Certains élèves considèrent que la classe d'accueil de type fermé a provoqué un retard scolaire et un sentiment de malaise envers le français, faisant en sorte qu'une fois intégrés dans une classe ordinaire, ils ne se sentent pas à l'aise d'échanger, d'apprendre et de communiquer en français. Dans ce cas, l'enseignant de la classe ordinaire est appelé à soutenir l'élève dans la langue d'enseignement, mais aussi à l'aider à valoriser le français, à se socialiser et à échanger avec autrui.

Dans le même ordre d'idées, une enquête sur les élèves en classe d'accueil, réalisée par le MEQ en 1996¹³, montre que 29,4 % des élèves de la classe d'accueil de la cohorte de 1989 ont été identifiés comme ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire dans l'une ou l'autre des années qui suivent leur séjour en classe d'accueil. Selon l'étude, environ 75 % des élèves arrivés à l'âge de cinq ans ne prennent pas de retard scolaire après

¹² Les recherches sont rares en classe primaire et c'est pour cette raison que nous avons utilisé les données provenant de recherches effectuées en classe secondaire.

¹³ À ce sujet, les enquêtes sont rares et c'est pour cette raison que nous avons utilisé des données qui datent de 1996.

une année en classe d'accueil ou de francisation; au primaire, 37,6 % des élèves qui ont passé un an en classe d'accueil n'ont aucun retard scolaire contre 55,8 % de ceux qui ont bénéficié de mesures spéciales, voire de soutien linguistique en classe ordinaire (MEQ, 1996 cité dans Armand, 2005). Ces résultats démontrent que l'élève allophone intégré dans une classe d'accueil peut cumuler plus de retard dans les compétences linguistiques et dans les autres matières scolaires que les élèves allophones intégrés directement en classe ordinaire. En plus, les élèves qui arrivent jeunes au Québec ont plus de chance de ne pas cumuler de retard scolaire. Ainsi, comme nous l'avons constaté auparavant, il semble que le séjour en classe d'accueil ne suffit pas, à lui seul, pour préparer les élèves issus de l'immigration récemment arrivés à relever les défis d'intégration sociale et linguistique, donnant à l'enseignant de la classe ordinaire la responsabilité de l'intégration de l'élève.

D'après ce qui précède, nous constatons que la situation éducative des élèves d'origine immigrante qui transitent des classes d'accueil vers des classes ordinaires exige une remise en question et une réévaluation des enseignants de la classe ordinaire. Bien que les statistiques n'aient pas démontré que les élèves d'origine immigrante réussissent moins que les autres, certains élèves intégrés en classe ordinaire éprouvent des difficultés, surtout linguistiques. De plus, durant leur séjour en classe d'accueil, dépendamment des types de classe d'accueil et de la durée de séjour dans ces classes, certains élèves d'origine immigrante accumulent un retard dans certaines compétences disciplinaires et vivent un certain isolement social. Ces élèves, qui intègrent par la suite une classe ordinaire sans atteindre un niveau de maîtrise confortable en français, requièrent de l'enseignant des mesures de soutien et d'accompagnement, surtout dans les premières années de leur intégration. En outre, l'enseignant de la classe ordinaire est appelé à composer avec l'écart entre les compétences acquises par l'élève d'origine immigrante et ses pairs, tout en l'aidant dans son intégration sociale et culturelle. En ce sens, le travail des enseignants se complexifie et devient plus exigeant au regard de la prise en compte des besoins de l'ensemble des élèves de la classe. Dans ce contexte, les enseignants sont appelés à prendre en considération la diversité culturelle des élèves et à adapter leur pratique d'enseignement pour faciliter l'intégration scolaire, linguistique, sociale et culturelle des élèves immigrants et pour répondre aux besoins de la totalité des élèves de la classe. Pourtant, dans une autre perspective, et comme le préconisent les politiques éducatives du

Québec, l'arrivée des élèves d'origine immigrante, par le principe même de l'ouverture et de la tolérance à la culture d'autrui, apporte une richesse à la classe en donnant lieu à des situations favorables au développement citoyen que l'enseignant peut exploiter.

Jusqu'à présent, nous avons décrit le contexte social et scolaire québécois et la prise en compte de la diversité culturelle. L'immigration, qui a changé le visage démographique de la province, a incité le gouvernement à adopter l'interculturalisme comme modèle de gestion de la diversité pour conserver la culture francophone de la province. Ainsi, des mesures, des plans et des politiques ministériels élaborés augmentent la responsabilité des enseignants et les incitent à soutenir les élèves issus de l'immigration dans leur intégration linguistique, culturelle et sociale. Après avoir situé le travail des enseignants dans ce contexte social et scolaire hétérogène, nous avons décrit la situation éducative des élèves issus de l'immigration récente dans les classes d'accueil et leur transition dans les classes ordinaires pour comprendre le contexte de la classe où les enseignants exercent leur travail. Nous avons constaté que, dans ces classes, les enseignants sont appelés à poursuivre avec les élèves d'origine immigrante leur intégration linguistique. Nous explorerons, par la suite, le travail des enseignants dans ce contexte. Pour ce faire, nous nous pencherons sur des écrits qui évoquent le rôle des enseignants et le soutien qu'ils apportent aux élèves d'origine immigrante en classe, à la lumière du modèle interculturel et des différentes politiques ministérielles du Québec.

1.3 LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE HÉTÉROGÈNE

Comme déjà mentionné, la migration qui a changé le visage démographique du Québec incite le gouvernement à mettre en place un ensemble de plans, mesures et politiques éducatifs visant l'intégration des élèves d'origine immigrante. Ces actions augmentent la responsabilité des enseignants des classes ordinaires pour soutenir les élèves issus de l'immigration dans leur intégration scolaire (linguistique et compétences disciplinaires), sociale et culturelle. Pour étudier le contexte de ce travail de soutien en classe, nous avons réalisé une recension des écrits sur ce sujet. Ceux que nous avons consultés se divisent en deux groupes. Le premier groupe contient des recherches qui se sont penchées sur le soutien en classe hétérogène, mais surtout dans un contexte anglophone. Ces recherches s'inspirent de l'approche sociohistorico-culturelle. Elles évoquent les concepts d'étayage, de zone de développement proximal et

d'outils. Étant spécifiques à l'approche, elles sont présentées dans le chapitre suivant. Le deuxième groupe, présenté ici, insiste notamment sur des analyses qui visent à conceptualiser le travail de soutien des enseignants en classe hétérogène, surtout dans le contexte francophone à la lumière du modèle interculturel. Donc nous présentons une recension de ces textes portant sur les modalités de soutien des élèves issus de l'immigration dans leur intégration linguistique, culturelle et sociale ainsi que leur soutien dans les compétences disciplinaires.

1.3.1 Soutenir l'élève immigrant dans la langue d'enseignement : un travail qui comporte plusieurs enjeux

Dans leurs classes, les enseignants font face à des élèves qui ne maîtrisent pas nécessairement le français, langue d'enseignement. Comme nous l'avons mentionné, la maîtrise de la langue scolaire par l'élève d'origine immigrante est un long processus qui ne s'achève pas nécessairement pendant son séjour en classe d'accueil. L'enseignant est donc appelé à l'aider dans son intégration linguistique, c'est-à-dire dans l'acquisition des compétences linguistiques en français. Certains auteurs considèrent que, dans ce contexte, l'enseignement du français constitue un défi de taille pour l'enseignant, surtout si on prend en considération la présence d'une forte proportion, voire d'une forte majorité, d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français (Collin et Lévesque, 2012; Conseil supérieur de la langue française, 2008; Fleury, 2013). Fleury (2013) considère que le défi des enseignants est d'assurer aux élèves d'origine immigrante bilingues et parfois plurilingues une maîtrise de la langue française nécessaire à leur réussite scolaire, ce qui fait qu'au primaire, ils ne peuvent s'exempter de soutenir les élèves d'origine immigrante en langue pour qu'ils puissent fonctionner seuls dans les autres matières. En effet, des auteurs signalent que, dans la classe ordinaire, le défi linguistique et culturel de l'élève a également un impact sur son apprentissage scolaire (Bouchamma et Benimmas, 2007), surtout dans les matières à forte composante linguistique telles que les sciences et les mathématiques (Duff, 2001, cité dans Mc Andrew *et al.*, 2008), c'est-à-dire dans les matières où il est nécessaire d'avoir une certaine connaissance de la langue pour les comprendre.

Des textes sur le soutien linguistique en contexte hétérogène (Armand, 2012; Armand *et al.*, 2008; Collin et Allen, 2011; Collin *et al.*, 2011; Cummins, 2001; Datta, 2007; Fleury, 2013) relèvent que, dans une perspective d'éducation interculturelle et à la lumière des politiques ministérielles éducatives, l'enseignement du français langue seconde pour les nouveaux arrivants va au-delà de la transmission de savoirs. Ces textes nous permettent de souligner que le soutien et l'apprentissage en français reposent sur deux enjeux : 1) le soutien en langue est accompagné par la valorisation et la considération de la langue maternelle des élèves allophones; 2) le soutien en langue se fait à travers la valorisation des cultures d'origine des élèves et leur sensibilisation à la diversité culturelle, dont la culture de la société d'accueil, tel que mentionné dans la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle parue en 1998. Dans cette optique, l'intégration linguistique de l'élève accompagne son intégration culturelle et c'est ce que nous exposerons maintenant.

1.3.1.1 Valoriser la langue maternelle de l'élève

Pour accélérer la maîtrise de la langue scolaire dans un contexte éducatif, des auteurs soulignent que l'élève d'origine immigrante a besoin de stratégies d'enseignement portant sur les ressources linguistiques dans les deux langues : sa langue maternelle et celle de l'enseignement (Armand, 2012; Armand *et al.*, 2008; Collin et Allen, 2011; Collin *et al.*, 2011; Cummins, 2001; Datta, 2007; Fleury, 2013). Armand (2012) mentionne que la langue maternelle et les autres langues du répertoire plurilingue de l'élève sont des outils importants dans son apprentissage d'une nouvelle langue. Cummins (2001) considère que la privation des élèves de leur langue maternelle à l'école est un phénomène d'assimilation. C'est ainsi que se fait la distinction entre le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif. Dans le premier cas, le développement de la langue d'origine se poursuit et la culture est valorisée, en même temps que l'apprentissage d'une deuxième langue alors que dans le second cas, la deuxième langue se développe au détriment de la langue d'origine. En effet, les stratégies d'apprentissage d'une langue sont souvent communes. Il y a des compétences communes sous-jacentes (*common underlying proficiency*) (Cummins, 2001) que l'élève peut utiliser en apprenant les deux langues : la langue maternelle et la langue du pays d'accueil. Sur ce point, les auteurs postulent que l'exploitation des compétences linguistiques dans la langue d'origine favorise le

développement de capacités métalinguistiques chez l'élève allophone et le transfert des connaissances et des compétences entre les langues (Armand, 2012; Collin et Lévesque, 2012; Cummins, 2001; Fleury, 2013; Hoa Le, 2011; Veilleux, 2011). Par exemple, Hoa Le (2011) considère qu'une des pratiques qui permet aux élèves allophones de saisir le sens des expressions métaphoriques québécoises est de traduire en langue maternelle le sens littéral et le sens métaphorique des expressions et de les comparer. Veilleux (2011) souligne l'importance d'intégrer le langage vernaculaire en classe pour développer la compétence en compréhension à l'oral de l'immigrant. Selon cet auteur, les élèves seront exposés aux dimensions d'oralité de la langue, comme elles ont lieu dans les interactions quotidiennes à caractère informel.

Ces textes ont en commun de considérer que le soutien linguistique offert en classe repose sur la prise en compte, dans la classe, de la langue maternelle de l'élève, ce qui lui permet de faire des transferts linguistiques mais aussi de valoriser sa langue et sa culture d'origine. Toutefois, ces textes n'ont pas exploré la mise en œuvre *in situ* du soutien linguistique dans le contexte réel de la classe. Considérant le travail prescrit de l'enseignant en classe, entre autres, le programme scolaire, les évaluations, les plans d'intervention des élèves, les textes que nous avons recensés n'ont pas apporté d'avancement quant à la manière de gérer ces prescrits pour qu'il puisse mettre en œuvre le soutien linguistique. En outre, les écrits ont peu évoqué la manière dont un enseignant du primaire peut composer avec plusieurs répertoires linguistiques en classe, autrement dit, avec plusieurs élèves de différentes langues maternelles, surtout dans les classes à forte concentration d'élèves issus de l'immigration. Ils n'éclairent pas la façon dont l'enseignant peut fournir plusieurs ressources linguistiques pour répondre aux besoins des élèves d'origine immigrante et mettre cette ressource linguistique au profit des autres élèves de la classe pour répondre aussi à leurs besoins.

Considérant la limite d'un enseignant à prendre en compte et à valoriser la langue maternelle de chaque élève dans le contexte de la classe, nous soulignons, dans la même veine que le soutien linguistique à travers la valorisation de la langue d'origine, la tentative de certaines commissions scolaires de prendre la responsabilité d'offrir des programmes supplémentaires d'enseignement de la langue d'origine, en plus de ceux offerts par le gouvernement en dehors

de l'horaire scolaire (Armand, 2005; Benes et Dyotte, 2001). En effet, des cours de langues d'origine ont été introduits en 1978 dans le secteur scolaire public. Ces cours sont regroupés à l'intérieur du programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) qui consiste à fournir à l'élève d'origine immigrante des activités dans sa langue maternelle. Ces cours sont offerts en dehors des heures réservées au programme et touchent les élèves placés directement en classe ordinaire et non en classe d'accueil (Armand, 2005).

D'une part, ce programme soulève l'intérêt manifesté par ces commissions scolaires pour le soutien linguistique des élèves issus de l'immigration et, d'autre part, le consensus sur l'importance de s'appuyer sur les acquis en langue maternelle pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde. Pourtant, le programme n'est pas prescrit; il reste optionnel et la direction de l'école prend la décision de le mettre ou non en place. En plus, les élèves qui passent de la classe d'accueil à la classe ordinaire ne bénéficient pas de ce programme. Donc, les enseignants des classes ordinaires ne profitent pas nécessairement de ce programme comme service de soutien offert par l'école pour les élèves d'origine immigrante.

Nous avons signalé précédemment que le soutien en langue se fait aussi à travers la valorisation des cultures d'origine des élèves et leur sensibilisation à la diversité culturelle. C'est ce que nous verrons dans ce qui suit.

1.3.1.2 Valoriser la culture d'origine de l'élève et le sensibiliser à la diversité culturelle

L'apprentissage d'une langue ne se limite pas à une connaissance orthographique, syntaxique, phonémique et grammaticale enseignée à l'école et transférée de la langue d'origine. Des auteurs soulignent que l'acquisition de la langue seconde par l'élève dépend, entre autres, de son intégration culturelle dans le nouveau contexte scolaire (Akkari et Gohard-Radenkovik, 2002; Armand, 2012; Armand *et al.*, 2008; Courally, 2007; Piquemal et Bolivar, 2009). Ceux-ci rattachent le soutien dans la langue d'enseignement à la valorisation de la culture d'origine de l'élève par l'enseignant. Dans le même sens, ils considèrent que le défi de l'apprentissage de la langue seconde auquel est confronté l'élève d'origine immigrante dans la classe semble relié au défi de son intégration culturelle. D'autres prétendent que l'ouverture culturelle influence le développement et l'apprentissage de l'élève (Oers, 2008), sa socialisation

(Cloutier, 1983, cité dans Bouchamma, 2009) et que si les différences culturelles ne sont pas bien comprises et respectées par les enseignants, elles peuvent nuire à la cohésion et aux apprentissages des élèves (Collin *et al.*, 2011). Dagenais (2008) considère que les élèves d'origine immigrante risquent l'échec scolaire quand leurs pratiques langagières et leurs connaissances culturelles ne sont pas prises en considération par l'école. Dans le même sens, Godbout (1984) souligne que les élèves se sentent insécurisés si l'enseignant ébranle, même involontairement, des valeurs culturelles auxquelles ils sont attachés. L'auteur souligne que les échanges interculturels développés dans une classe hétérogène entraînent des attitudes positives dans le groupe d'élèves et le désir de communiquer, et développent également un climat motivant pour l'enseignement et l'apprentissage scolaire. Dans le même ordre d'idées, certains chercheurs indiquent que la culture et la langue de l'élève peuvent être perçues par l'enseignant comme ressource valorisée et appréciée et que les histoires personnelles des élèves, leur culture et leur langue sont considérées par l'enseignant comme des atouts (Datta, 2007; Declercq, 2007). Ainsi, un enseignant peut considérer la culture de chaque élève comme un atout et comme point de départ de sa progression scolaire. Dans un tel contexte, chaque élève est exposé à des expériences et à des vécus qui lui sont nouveaux. Tout élève est ainsi placé dans un processus d'acculturation qui lui permet de s'ouvrir à toutes les cultures, d'accepter et de respecter l'autre. Ces échanges rehaussent l'estime de soi de l'élève et facilitent le processus d'enseignement-apprentissage.

Ces textes ont fourni un éclairage sur l'importance de l'intégration culturelle de l'élève pour améliorer son intégration linguistique et scolaire. Ils soulignent aussi l'importance pour l'enseignant de valoriser la culture d'origine de l'élève et de tenir compte de la diversité culturelle en général. Cependant, à quel point un enseignant du primaire peut-il connaître les particularités des cultures des élèves provenant de plusieurs pays, notamment dans les écoles montréalaises et dans certaines banlieues, pour les soutenir dans l'apprentissage de la langue seconde ? Les textes recensés n'ont pas évoqué la manière dont l'enseignant peut valoriser la culture de chaque élève en pratique, dans la salle de la classe, surtout s'il appartient à une culture différente de la plupart des élèves de la classe. Il a besoin, le cas échéant, de fournir des ressources adaptées à la culture de chaque élève d'origine immigrante.

Pour pouvoir fonctionner dans un tel contexte hétérogène, des chercheurs soulignent l'importance que l'enseignant possède des compétences interculturelles pour promouvoir une éducation interculturelle (Amireault et Bhanji-Pitman, 2012; Armand, 2013; Steinbach, 2012). Armand (2013) signale que les compétences interculturelles renvoient à la capacité de l'enseignant de s'engager dans une démarche d'ouverture à la diversité par le moyen d'une approche interculturelle. Autrement dit, il s'agit d'être capable de composer avec les différences culturelles et linguistiques. Dans cette perspective, un enseignant qui possède la compétence interculturelle favorise un climat de compréhension mutuelle dans la classe qui permet d'inclure de façon pertinente des éléments interculturels et des activités à charge culturelle (Amireault et Bhanji-Pitman, 2012). Troadec (2009) considère que, dans une approche interculturelle comme celle adoptée au Québec, l'enseignant prépare l'élève à valoriser la différence culturelle, les échanges et le métissage culturel afin de construire son identité individuelle et collective. Cela se fait au sein d'un environnement d'apprentissage interactif et communicationnel dans lequel l'enseignant et les élèves s'expriment mutuellement, parce qu'ils arrivent à un consensus sur le sens de la difficulté de l'élève pour pouvoir la surmonter. Dans ce sens, le développement des compétences interculturelles chez les élèves est considéré comme nécessaire pour les aider à surmonter les défis linguistiques et pour favoriser chez eux un sentiment d'appartenance à la société francophone, tout en valorisant leur culture d'origine.

Ces analyses ont apporté un éclairage sur l'importance que les enseignants possèdent des compétences interculturelles pour savoir fonctionner, c'est-à-dire fournir et utiliser des ressources multiculturelles dans un contexte où on leur demande de valoriser la langue et la culture d'origine des élèves. Cependant, à quel point ces analyses touchent-elles, d'une part, la réalité de la classe et, d'autre part, la réalité des enseignants qui ne possèdent pas nécessairement ces compétences interculturelles ? Comment, en classe, inciter les enseignants à apporter des changements dans leur façon de faire et développer chez eux le sens de l'éducation interculturelle ?

Devant les limites de développer des compétences interculturelles chez les enseignants et considérant leur défi pour valoriser la culture de chaque élève en classe, nous présentons le

programme ÉLODIL¹⁴ qui leur propose des activités d'ordre multiculturel. En effet, le gouvernement de Québec a adopté, en 2002, au sein de la réforme des années 1990, le programme d'Éveil aux langues ELODIL (Armand *et al.*, 2008). Ce programme a pour objectif de développer la compétence langagière des immigrants allophones en leur proposant des activités de réflexion sur les diverses langues et cultures (Maraillet, 2005), sans se limiter à des activités centrées seulement sur la culture de la société d'accueil. Le programme a aussi comme objectif de développer chez tous les élèves des attitudes positives quant à la diversité linguistique et culturelle (Armand *et al.*, 2008). Ainsi, des chercheurs suggèrent des balises pour l'enseignement en langue seconde centrées sur l'ouverture culturelle. Par exemple, mettre en place des activités qui visent la valorisation du français tout en laissant une place à la diversité linguistique, comme élargir le champ lexical scolaire aux références culturelles des élèves (Fleury, 2013). Amireault et Bhanji-Pitman (2012) suggèrent l'organisation de jumelages linguistiques entre des élèves issus de l'immigration et des Québécois francophones qui sont utiles pour le développement de la compétence de la communication interculturelle en général et qui permettent de mettre l'accent sur des éléments linguistiques et culturels travaillés en classe. Armand (2012) propose certaines activités adoptées en classe pour favoriser l'intégration linguistique et culturelle de l'élève d'origine immigrante, comme la production de textes identitaires bilingues et plurilingues, l'exploitation des livres bilingues ou plurilingues, l'exploitation de livres évoquant les autres langues et cultures, la différence, l'altérité, les clins d'œil plurilingues en salle de classe comme chanter en plusieurs langues pour l'anniversaire d'un pair.

Ce programme fournit aux enseignants des ressources diverses, comme les activités multiculturelles qui visent l'intégration linguistique et culturelle des élèves d'origine immigrante. Soulignons que la langue fait partie de la culture de chaque individu (voir la définition de la culture au début de ce chapitre). Connaître une nouvelle langue, c'est connaître une nouvelle culture et vice versa, dans le sens que la reconnaissance de certains traits d'une culture facilite la maîtrise de la langue faisant partie de la même culture. Le programme ÉLODIL contribue, d'une certaine manière, à sensibiliser les enseignants à la diversité et à développer chez eux les compétences interculturelles. Ainsi, il semble que la connaissance par

¹⁴ ÉLODIL : Éveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique.

l'enseignant des différences culturelles des élèves lui permet de les aider à exploiter des traits culturels, dont la langue, dans leur apprentissage du français langue seconde. Le programme vise aussi la sensibilisation des élèves à la diversité linguistique et culturelle. Pourtant, nous nous questionnons : jusqu'à quel point un enseignant du primaire est-il capable de gérer son travail et de composer avec les caractéristiques de la classe et les exigences du programme scolaire de façon à intégrer les ressources fournies par le programme ? Bien que le programme offre une gamme d'activités, il reste que, dans sa classe, l'enseignant tient compte de plusieurs facteurs contextuels ce qui influe sur ses choix de soutien. En effet, rares sont les recherches qui ont exploré la manière d'intégrer ces activités multiculturelles au travail réel de l'enseignant en classe. Ces activités multiculturelles n'exigent pas seulement une gestion du temps et du programme scolaire, mais aussi un savoir enseignant sur les différentes langues et cultures évoquées dans les activités.

Dans cette section sur le soutien dans la langue d'enseignement, la recension des textes sur le travail de l'enseignant en classe en ce qui concerne le soutien linguistique nous permet de ressortir deux enjeux. Le soutien et l'apprentissage en français reposent sur la valorisation de la langue maternelle des élèves allophones et sur celle des cultures d'origine des élèves et leur sensibilisation à la diversité culturelle. Donc, l'intégration linguistique accompagne l'intégration culturelle. En effet, les textes recensés mettent beaucoup en valeur l'importance de considérer le répertoire linguistique et culturel de chaque élève d'origine immigrante en classe et de sensibiliser tous les élèves à la diversité culturelle et linguistique. Ils mettent aussi en valeur les compétences interculturelles des enseignants. Des auteurs ont aussi proposé des activités et des moyens pédagogiques pour le soutien linguistique qui sont fondés sur des ressources dans la langue et la culture d'origine. Pourtant, cela demeure d'ordre prescriptif, car ces textes ont laissé peu de place à la description des pratiques développées par les enseignants *in situ*. En plus de cette limite, quatre autres ressortent de ces textes en ce qui a trait au travail de l'enseignant dans le contexte réel de la classe. La première limite de l'enseignant du primaire est de prendre en compte la langue maternelle et la culture d'origine de tous les élèves d'origine immigrante provenant de plusieurs pays et de leur fournir les ressources nécessaires. La deuxième limite est de mettre ces ressources au profit des autres élèves de la classe. La troisième limite est de fournir ces ressources, tout en tenant compte des facteurs du contexte,

des exigences du programme scolaire et du travail prescrit. Enfin, la quatrième limite est que l'enseignant n'est pas nécessairement formé pour développer des compétences interculturelles qui lui facilite les fonctions en classe en ce qui concerne la gestion de classe et de temps, la réinterprétation du programme scolaire et l'implantation des activités multiculturelles diverses.

Nous avons mentionné antérieurement que les élèves d'origine immigrante qui s'intègrent dans la classe ordinaire peuvent accuser un retard dans le développement des compétences disciplinaires par rapport aux élèves de la classe ordinaire dans laquelle ils sont intégrés à cause de la différence dans le programme scolaire entre la classe ordinaire et la classe d'accueil, surtout s'ils ont séjourné longtemps dans cette dernière. Par conséquent, l'enseignant est appelé à soutenir l'élève récemment immigré dans l'ensemble de ces compétences disciplinaires.

1.3.2 Soutenir l'élève immigrant dans l'apprentissage des compétences disciplinaires

Pour répondre aux besoins des élèves issus de l'immigration qui accusent un retard dans les compétences disciplinaires, des auteurs soulignent que l'enseignant peut ajuster les contenus d'enseignement, surtout pour ceux qui ne maîtrisent pas encore suffisamment la langue (Davin-Chnane et Faita, 2003). Piquemal, Bolivar et Bahi (2009) considèrent que la richesse de la diversité permet aux enseignants de développer des pratiques pédagogiques spécifiques, de nouvelles stratégies et de nouvelles ressources didactiques afin d'assurer un soutien convenable aux élèves d'origine immigrante. Par exemple, une notion en sciences pour laquelle l'enseignant accorde habituellement 10 minutes d'explication aux élèves francophones peut prendre un temps supplémentaire et exiger d'autres stratégies pour des élèves immigrés ne maîtrisant pas la langue. Pour une situation problème en mathématiques, un enseignant peut procéder à une lecture de l'énoncé et à une explication des mots difficiles qu'il contient à l'intention des élèves immigrés. Pour la compréhension en lecture, il peut adapter des textes pour simplifier le vocabulaire et aider les élèves à comprendre le contexte. Ces situations le placent devant le défi de gérer à la fois le temps et le programme scolaire. Autrement dit, l'enseignant qui est appelé à consacrer du temps à l'enseignement des concepts de base en français, à répéter les consignes, à lire et à réexpliquer est amené à réinterpréter le

programme scolaire et à réaménager les objectifs d'apprentissage en fonction du temps disponible dans une année scolaire.

En effet, selon nos connaissances, les écrits portant sur le sujet du soutien des élèves d'origine immigrante dans les compétences disciplinaires qu'ils ont manquées par comparaison aux autres élèves de la classe sont rares, d'où la nécessité de poursuivre les recherches dans ce domaine. Cette poursuite est importante pour comprendre la manière dont un enseignant du primaire arrive à réinterpréter son programme scolaire au profit des élèves d'origine immigrante tout en tenant compte des besoins des autres élèves de la classe, surtout qu'il a déjà un programme scolaire à voir et des activités à accomplir avec les élèves dans une année.

Jusqu'à présent, nous avons fait le tour des écrits qui portent sur le soutien en langue et dans les compétences disciplinaires des élèves d'origine immigrante. Il s'agit de suggestions et de moyens pour aider les élèves issus de l'immigration dans leur intégration linguistique, mais aussi dans leur intégration culturelle, car la langue est en lien avec la culture. Pourtant, le travail de l'enseignant en classe se base sur sa communication et sur ses interactions avec les élèves. Plus spécifiquement, pour aider un élève d'origine immigrante dans son intégration linguistique et culturelle ou même dans l'acquisition de ses compétences disciplinaires, il a besoin de construire des ponts de communication avec cet élève. De plus, toujours en lien avec le travail de l'enseignant en contexte hétérogène, à la lumière du modèle interculturel et de l'ensemble des politiques éducatives, on demande aussi à l'enseignant de soutenir les élèves dans leur intégration sociale en classe.

1.3.3 Soutenir l'élève immigrant dans son intégration sociale

Il est difficile de séparer l'intégration sociale de l'intégration culturelle de l'élève. Nous avons vu que l'intégration culturelle consiste à valoriser la culture d'origine de l'élève et à le sensibiliser à la diversité culturelle et que l'intégration culturelle accompagne l'intégration linguistique de l'élève d'origine immigrante, en raison du lien entre la langue et la culture. Pour nuancer, par intégration sociale, nous mettons en lumière les interactions qui se déroulent entre l'élève et l'enseignant. Cela ne concerne pas l'intégration de l'élève à la société dans laquelle il évolue. Il s'agit plus particulièrement de mettre en évidence le système de codes et de normes

qui entrent en jeu au moment des interactions entre l'élève et l'enseignant aidant l'élève dans son intégration sociale.

Des auteurs soulignent que les défis de l'intégration sociale chez les élèves engendrent des défis au niveau de leur intégration scolaire, de même que les défis d'intégration culturelle engendrent un défi sur le plan des interactions sociales de l'élève avec autrui (Gorgorio et Planas, 2005; Mertzman, 2008; Piquemal et Bolivar, 2009). Gorgorio et Planas (2005) considèrent que l'intégration culturelle de l'élève est précédée d'un processus de transition entre la culture d'origine et la nouvelle culture accompagnée d'une discontinuité culturelle de l'élève, c'est à dire, un conflit entre les deux cultures, celle d'origine et celle de la société d'accueil. Autrement, la discontinuité qui décrit les discordances entre plusieurs cultures signifie que l'élève d'origine immigrante ressent des difficultés sur le plan de l'intégration sociale et scolaire en raison de différences linguistiques et culturelles dans lesquelles il est trempé, de codes et de valeurs ainsi que de références pratiquées par la société d'accueil (Piquemal et Bolivar, 2009). Mertzman (2008) rappelle que les différences culturelles, ethniques et sociales entre les élèves et l'enseignant ont des implications sur l'interaction entre eux et des effets sur l'apprentissage de l'élève. Dans le même sens, des auteurs signalent que les difficultés de l'élève ne relèvent pas uniquement de la langue, mais aussi de la compréhension des ressources utilisées pendant le processus d'apprentissage qui relèvent de la culture et des normes de la classe (Arbour, 2013; Gibbons, 2002; Gorgorio et Planas, 2005). Comme le dit Arbour (2013), l'élève immigrant a besoin de déchiffrer les codes sociaux de la deuxième langue et d'en comprendre les « implicites » pour pouvoir la maîtriser et la valoriser. Les implicites sont une partie intégrante de la manière de s'exprimer (gestes, regards, blagues, expressions, ton de voix, attitudes...). Dans le même sens, l'élève a besoin que l'enseignant développe des situations d'échange et trouve des ressources convenables pour aider l'élève à reconstruire son identité individuelle et sociale durant son interaction avec de nouvelles expériences culturelles et sociales (Gibbons, 2002; Gorgorio et Planas, 2005).

Ces auteurs ont relié l'apprentissage de l'élève immigrant à son intégration sociale en classe. Ils ont expliqué les raisons pour lesquelles l'élève éprouve des difficultés dans son intégration sociale. Selon eux, les différences linguistiques et culturelles, les codes et les valeurs de la

classe influencent sa compréhension des ressources utilisées en classe, ce qui affecte son intégration sociale. Ces textes suggèrent aux enseignants de développer des situations d'échange pour permettre à l'élève d'utiliser les ressources en classe. Toutefois, comment un enseignant du primaire peut-il développer des situations d'échange en classe et comment peut-il déchiffrer le sens des ressources à l'élève immigrant pour qu'il puisse les comprendre ?

Considérant cette limite, nous nous attardons sur la façon dont la communication se construit en classe entre l'élève immigrant et l'enseignant. Tardif et Lessard (1999) soulignent que ce que fait un enseignant dans une classe repose sur des actions interactives comme expliquer, corriger le devoir, fournir des commentaires et des consignes, intervenir, soutenir, évaluer, échanger et communiquer. Ce travail interactif s'appuie sur la communication langagière et c'est à ce titre que ces auteurs caractérisent le travail de l'enseignant en deux catégories : l'interaction et la signification. Les différentes actions accomplies en classe se produisent en interaction entre l'enseignant et les élèves et en fonction des significations que ces partenaires donnent à l'action. Ainsi en classe, la communication entre l'élève et l'enseignant se fait dans les deux sens. L'élève interprète ce que l'enseignant dit et fait en fonction de ses traditions sociales, linguistiques et culturelles. À son tour, l'enseignant interprète les gestes ou ce que dit l'élève en fonction de ses traditions sociales et du contexte de la classe. De cette façon, il ajuste son programme d'action et ses interventions (Tardif et Lessard, 1999).

Les auteurs soulignent l'importance de parvenir à un consensus entre l'élève et l'enseignant sur le sens de la communication qui se déroule. Pourtant, dans le contexte réel de la classe, il se peut qu'un élève récemment arrivé, qui ne comprend pas la culture de la classe ou qui ne maîtrise pas parfaitement la langue, interprète différemment une consigne de l'enseignant. À quel point ce dernier peut-il prendre en compte ces possibles écarts de communication dans l'interaction et trouver des stratégies pour rectifier le tir devant les réactions de l'élève ?

Comme on peut le constater, des auteurs soutiennent l'idée que le soutien de l'élève dans la langue d'enseignement et dans les autres compétences disciplinaires dépend de son intégration culturelle et sociale. Autrement dit, on demande à l'enseignant d'établir des relations avec l'élève d'origine immigrante qui ne maîtrise pas la langue de communication et qu'il mobilise de nouvelles ressources compréhensibles pour lui pour pouvoir interagir et communiquer avec

lui afin de favoriser son soutien. Les différents écrits recensés ne nous éclairent pas sur la manière de développer des situations d'échange en classe, de déchiffrer le sens des ressources à l'élève d'origine immigrante, de gérer les interactions individuelles avec chaque élève et les interactions collectives avec la classe, surtout que le rôle de l'enseignant consiste aussi à tenir compte de l'ensemble des élèves de la classe et à assurer la réussite de tous.

La recension des écrits nous a fourni des éclaircissements sur le travail de l'enseignant en contexte hétérogène en ce qui concerne le soutien qu'il apporte aux élèves d'origine immigrante sur les plans linguistique, culturel et social et en compétences disciplinaires. D'ailleurs, il est intéressant de regarder le point de vue de l'enseignant lui-même sur le contexte hétérogène, sur les élèves d'origine immigrante et sur le travail de soutien qu'il apporte aux élèves.

1.3.4 Le travail en contexte hétérogène du point de vue des enseignants

Certaines études ont exploré les perceptions de plusieurs enseignants d'écoles différentes placés devant le défi des classes hétérogènes sur la manière dont ils perçoivent le travail dans ce milieu (Benimmas et Kamano, 2009; Davin-Chnane et Faita, 2003; Piquemal *et al.*, 2009). Dans ce contexte, Piquemal, Bolivar et Bahi (2009) qualifient le travail des enseignants comme une lourde tâche accompagnée d'adaptation et d'ajustement pédagogiques selon les besoins et les niveaux des élèves. Akkari (2009) souligne que la présence de nombreux élèves issus de l'immigration dans la classe pose des défis pédagogiques et sociaux pour les enseignants. Pour sa part, Gérin-Lajoie (2002) considère que le travail des enseignants est complexe à cause de la triple tâche qu'ils exécutent et qui consiste à transmettre les connaissances aux élèves, à les socialiser et à les soutenir dans leur intégration culturelle et linguistique. Dans le même sens, Maraillet (2005) souligne que, dans un contexte hétérogène, les enseignants sont appelés à prendre en compte la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse dans leur pratique d'enseignement, d'où la complexité de leur travail. Nous aborderons dans ce qui suit le point de vue des enseignants eux-mêmes sur leur travail en contexte hétérogène.

Sur le plan scolaire, et bien qu'ils se sentent bien engagés dans leur travail, les enseignants, confrontés aux nombreux défis posés par l'arrivée des immigrants, expriment ressentir un

sentiment d'insuffisance (Piquemal *et al.*, 2009), dans le sens qu'ils font de leur mieux pour répondre aux besoins des élèves tout en sachant que ce n'est pas suffisant. Les enseignants interviewés décrivent la diversité ethnique en classe comme un facteur positif, une richesse, mais ils se questionnent sur la faisabilité d'une intégration scolaire réussie (Piquemal *et al.*, 2009). Beaucoup d'entre eux considèrent qu'il est de plus en plus difficile de couvrir les besoins de tous les élèves qui ont des parcours scolaires différents, surtout lorsqu'il s'agit des nouveaux arrivants (Piquemal *et al.*, 2009). La compétence linguistique des élèves en lien avec l'enseignement du français constitue un souci important pour les enseignants. Pour eux, il s'agit d'un obstacle majeur que les élèves doivent franchir au cours de leur parcours scolaire, surtout les nouveaux arrivants qui désirent s'intégrer (Benimmas et Kamano, 2009; Davin-Chnane et Faita, 2003; Piquemal *et al.*, 2009). Les enseignants considèrent la maîtrise du français comme le principal outil d'apprentissage dont dépend largement la suite du parcours scolaire des élèves (Davin-Chnane et Faita, 2003).

Les enseignants s'expriment sur les défis de l'intégration scolaire des élèves immigrants. Ils soulignent les difficultés qu'ils éprouvent dans un tel contexte pour répondre aux besoins de tous les élèves. Ce faisant, ils se basent sur leur expérience pratique en classe et sur les défis qu'ils rencontrent dans le contexte de leur travail. Cela nous amène aux limites que nous avons ressorties des textes recensés sur la manière dont les enseignants peuvent prendre en considération les différents répertoires linguistiques des élèves ainsi que la difficulté de mettre en œuvre le soutien linguistique dans le contexte réel de la classe au sein des prescriptions.

En outre, sur le plan social et culturel, des enseignants perçoivent l'élève immigrant comme « différent » (Benimmas et Kamano, 2009). Pour certains, ces élèves ont des caractéristiques différentes : religion, langue, perceptions et culture. D'autres remarquent les difficultés qu'éprouvent de nombreux jeunes nouveaux arrivants dans leurs interactions avec les autres (Piquemal *et al.*, 2009) et les attribuent généralement à un problème de communication à deux niveaux : la langue et les codes sociaux.

Les enseignants sont donc vigilants quant aux différences culturelles entre eux et les élèves. Ils le sont aussi quant aux défis de l'intégration sociale des nouveaux arrivants. Pourtant, ces

recherches n'ont pas documenté les pratiques des enseignants sur la manière de développer les communications avec les élèves, de déchiffrer les codes sociaux et par conséquent de s'ajuster.

D'ailleurs, pour enseigner dans ce contexte, certains enseignants se donnent comme objectif de travailler sur la langue afin d'améliorer les performances des élèves (Davin-Chnane et Faita, 2003). D'autres choisissent d'exploiter plus spécifiquement l'interculturel. À cette fin, ils prévoient utiliser des stratégies visant à mettre en pratique les connaissances acquises au cours de leur formation professionnelle, en adaptant leurs stratégies selon les élèves ou selon celles visant à impliquer les élèves immigrants pour élargir le programme dans le but de toucher des aspects des pays autres que le Canada (Benimmas et Kamano, 2009). Selon les enseignants, ces différentes stratégies visent à soutenir l'élève d'origine immigrante et à faciliter son intégration au sein de la diversité de la classe.

Ces recherches mettent en lumière les perceptions des enseignants œuvrant dans un contexte hétérogène, la manière dont ils vivent la réalité selon leur point de vue et la façon dont ils perçoivent l'élève d'origine immigrante. Les enseignants soulignent la complexité de leur travail : couvrir les besoins de tous les élèves; le souci de soutenir les élèves en français; les défis d'interagir avec des élèves qui ont des caractéristiques différentes. Bien que certains proposent des activités d'aspect interculturel, les propositions demeurent prescriptives, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas expérimentées dans le contexte réel de la classe. Les perceptions des enseignants dévoilées ci-dessus soulèvent les tensions entre les suggestions et les moyens pédagogiques que nous avons présentés et leur faisabilité en classe. Elles relèvent aussi des représentations des enseignants sur le contexte hétérogène qu'ils conçoivent comme complexe et exigeant, ce qui peut affecter ultérieurement leur raison d'agir en classe.

1.3.5 En synthèse : le travail des enseignants en contexte hétérogène, la multiplicité et la complexité des tâches

Dans cette partie, nous avons recensé les textes portant sur le travail de soutien des enseignants en classe. Rappelons qu'au cours de ce chapitre, nous avons situé le travail des enseignants par rapport au contexte social et scolaire québécois qui se caractérise aujourd'hui par une diversité ethnique, culturelle et linguistique des élèves, en raison de l'arrivée massive

des immigrants. Le gouvernement du Québec, qui a opté pour l'interculturalisme comme modèle de gestion de la diversité culturelle afin de défendre le patrimoine francophone de la province, a diffusé la francisation, entre autres, dans les écoles. Cela est traduit, officiellement, par un ensemble de politiques et de plans ministériels qui visent l'intégration linguistique, culturelle et sociale des élèves d'origine immigrante, tout en confiant la responsabilité aux enseignants et en leur prescrivant des tâches multiples concernant plus particulièrement l'élève d'origine immigrante. L'enseignant est ainsi placé devant la réalité d'enseigner, dans un contexte hétérogène, à des élèves qui ne maîtrisent pas nécessairement le français quand ils arrivent en classe ordinaire. Même si des classes d'accueil sont prévues pour soutenir l'apprentissage du français, le séjour dans celles-ci n'est pas suffisant, la plupart du temps, pour assurer que les élèves d'origine immigrante maîtrisent le français comme langue d'enseignement au moment où ils intègrent les classes ordinaires. En revanche, des chercheurs révèlent qu'un séjour prolongé en classe d'accueil peut avoir pour effet d'augmenter les écarts relatifs aux compétences disciplinaires entre les élèves d'origine immigrante et leurs pairs francophones. Par conséquent, l'enseignant en classe ordinaire est appelé à soutenir ces élèves dans la langue d'enseignement, mais aussi dans les autres compétences disciplinaires. En outre, les élèves récemment arrivés véhiculent un système de normes, de valeurs et de codes sociaux différents de ceux de la classe. Ainsi à leur arrivée, certains de ces élèves vivent une discontinuité culturelle et cherchent à prendre place dans la société d'accueil. L'enseignant est appelé à les aider dans leur intégration culturelle et sociale.

Les écrits sur le soutien en langue seconde auprès des élèves d'origine immigrante ont insisté sur le lien entre la langue maternelle et la langue seconde, mais aussi entre la langue et la culture. Les auteurs attribuent le soutien linguistique auprès des élèves immigrants : 1) à la prise en compte de la langue maternelle des élèves et 2) à la valorisation de leur culture d'origine et leur sensibilisation aux cultures des autres. Dans ce sens, l'intégration linguistique de l'élève accompagne son intégration culturelle et les enseignants sont appelés à miser en même temps sur les deux plans : linguistique et culturel. Des auteurs ont aussi proposé des activités d'enseignement basées sur le lien entre la langue et la culture. Ces activités visent le soutien linguistique de l'élève d'origine immigrante à travers deux outils : sa langue

maternelle, comme faire des activités plurilingues et son intégration culturelle en mettant en place des activités en lien avec les cultures des élèves.

À la lumière de tout ce qui précède, comment voir le rôle de l'enseignant en contexte hétérogène si nous prenons un autre angle de recherche ? Nous nous positionnons pour être proche de la réalité de la classe. Autrement dit, nous observons le travail de l'enseignant de l'intérieur de la classe et nous essayons de comprendre ce travail dans le vif de l'action. Nous avons pu constater deux points à la lumière de tout ce qui précède : la multiplicité du rôle de l'enseignant qui vise à soutenir l'élève d'origine immigrante sur plusieurs plans et, par conséquent, la complexité de son travail qui se déroule dans le contexte réel d'une classe ordinaire. Notre étude vient donc éclairer ce contexte pédagogique multiple et complexe.

En effet, dans le contexte de la classe, rappelons-le, l'enseignant enseigne le programme scolaire à un groupe hétérogène d'élèves dans une langue d'enseignement qui est parfois incompréhensible pour un certain nombre d'élèves d'origine immigrante. L'enseignant est appelé à assurer l'apprentissage de tous les élèves, quelle que soit leur culture. On lui demande aussi de soutenir l'élève d'origine immigrante dans la langue d'enseignement en misant sur sa langue maternelle et sa culture d'origine, mais aussi de prendre en compte tous les autres élèves de la classe. En plus, on lui demande d'aider l'élève dans son intégration sociale, de reconnaître les répertoires linguistiques et culturels dans sa classe, de fournir des ressources diverses et de développer un environnement d'échanges favorables pour tous les élèves tout en tenant compte des caractéristiques de la classe. Comme le mentionnent Piquemal *et al.* (2009), on s'attend à ce que l'enseignant réponde aux différents besoins des autres élèves, peu importe l'ampleur de ces besoins. Cette multiplicité de rôles et de tâches, surtout à l'égard de l'élève d'origine immigrante, soulève la complexité du travail. Comment l'enseignant peut-il gérer son temps, son espace-classe, les autres élèves, le programme scolaire, entre autres pour pouvoir consacrer du temps et des activités particulières pour soutenir chaque élève immigrant ? Comment la prise en compte des facteurs de la classe influence-t-elle les décisions de l'enseignant en classe en ce qui concerne le soutien ?

Le contexte scolaire hétérogène du primaire, la multiplicité du rôle de l'enseignant et la complexité du travail auquel il est confronté nous incitent à chercher à comprendre comment

l'enseignant compose avec cette hétérogénéité et développe des pratiques de soutien auprès des élèves d'origine immigrante récemment arrivés, tout en tenant compte de l'ensemble des tâches qu'il doit accomplir et de ses responsabilités envers l'ensemble des élèves de la classe.

Considérant le contexte particulier de l'immigration, l'interculturalisme, les politiques et les mesures ministérielles de francisation et d'éducation interculturelle, la situation des élèves d'origine immigrante ainsi que la complexité du travail des enseignants, notre étude s'attardera sur les pratiques de soutien déployées par les enseignants pour répondre aux besoins des élèves récemment arrivés au Québec et intégrés dans des classes ordinaires du primaire. Ces élèves ne maîtrisant pas encore le français comme langue d'enseignement s'intègrent dans un contexte scolaire rempli de défis pour eux et pour leur enseignant, mais aussi riche par sa diversité.

Dans notre recherche, nous voulons répondre à la question générale suivante :

Comment un enseignant soutient-il les élèves immigrants intégrés dans une classe ordinaire au primaire dans la langue d'enseignement et dans les matières scolaires tout en tenant compte de l'ensemble de la classe ?

Pour répondre à cette question, nous présentons, dans le prochain chapitre, le cadre théorique qui nous aidera à définir les pratiques enseignantes de soutien en tenant compte de la complexité du travail sur le plan pédagogique et socioculturel.

CHAPITE II : CADRE THÉORIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que dans un contexte hétérogène, le travail de l'enseignant est caractérisé par la multiplicité des tâches à l'égard de l'élève immigrant. Cette multiplicité des tâches soulève le problème de la complexité du travail de l'enseignant œuvrant dans une classe ordinaire du primaire. Dans un tel contexte, le travail consiste à soutenir les élèves immigrants dans la langue d'enseignement (intégration linguistique) et dans les autres compétences disciplinaires. On lui demande aussi de soutenir l'élève d'origine immigrante dans son intégration culturelle et sociale, tout en répondant aux besoins de l'ensemble de la classe. Des écrits ont fourni des réponses sur le soutien que l'enseignant est appelé à apporter en contexte hétérogène, à la lumière du modèle interculturel et des politiques éducatives. Cependant, ceux-ci s'intéressent peu à ce que l'enseignant peut vraiment faire dans le vif de l'action au sein d'une classe avec des élèves ayant des besoins divers. Nous abordons donc le travail de l'enseignant sous un autre angle. Nous le regardons de l'intérieur de la classe, au sein des interactions et des échanges et à la lumière des prescriptions du travail.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique qui nous permet de comprendre la complexité des pratiques enseignantes de soutien dans le contexte réel d'une classe hétérogène du primaire. Dans un premier temps, nous situons les pratiques enseignantes de soutien dans le cadre de l'analyse du travail enseignant en classe pour comprendre le travail réel de l'enseignant en classe, à la lumière du travail prescrit, en plus de comprendre les raisons d'agir de l'enseignant dans le contexte de la classe. Ce cadre tient compte des éléments qui composent le contexte de la classe et du rapport des enseignants aux prescriptions et aux contraintes de la classe. Ce cadre nous permet de porter un regard sur la façon dont l'enseignant tient compte des éléments du contexte pour mettre en place ses pratiques de soutien, sur la façon dont il arrive à gérer les interactions en classe et à composer avec les multiples tâches. En d'autres mots, comprendre la façon dont l'enseignant s'organise en classe et interagit avec les élèves pour répondre aux besoins diversifiés de l'ensemble des élèves.

Ainsi, en continuité avec ce cadre, nous nous penchons sur des modèles de prise en compte des interactions en classe pour mieux saisir la manière dont l'enseignant gère les interactions au moment du soutien et tient compte de l'ensemble de la classe. Pour compléter notre compréhension du soutien mis en place en classe, nous nous situons, dans un deuxième temps, dans le cadre de l'approche sociohistorico-culturelle. Ce cadre nous permet de comprendre le soutien proprement dit, voire les interactions individuelles et/ou collectives au moment du soutien ainsi que le rôle de l'enseignant et de l'élève à ce moment. En effet, notre objet d'étude, qui porte sur les pratiques de soutien auprès des élèves d'origine immigrante, se déroule dans un contexte multiethnique, à la lumière du modèle interculturel. Cela nous incite à nous inscrire dans une approche qui tient compte de la nature sociale et culturelle du développement et de l'apprentissage de l'individu. D'une part, cette approche nous permet d'explorer les ressources et de voir comment elles sont utilisées dans la situation et, d'autre part, de comprendre comment les interactions sociales dans une classe multiethnique et le sens construit au moment des échanges entre les différents acteurs promeuvent l'apprentissage et le soutien de l'élève d'origine immigrante. En plus, cette approche, qui fournit des théories sur le développement et l'apprentissage de l'enfant, permet de mieux comprendre le soutien qui lui est offert et le rôle de l'enfant et de l'enseignant dans le soutien. En lien avec l'approche vygotskienne et pour mieux comprendre le soutien en tant que ressource mise en place et en tant qu'interaction en classe entre l'enseignant et l'élève ou les élèves, nous nous référons à une pratique de soutien, dite « étayage », que nous développons dans le chapitre. En effet, l'étayage nous fournit un exemple concret d'une pratique de soutien coconstruite par l'élève et l'enseignant.

Outre l'introduction, ce chapitre est composé de cinq parties. Les trois premières représentent les deux volets du cadre théorique : le cadre d'analyse du travail et l'approche sociohistorico-culturelle. La première partie est consacrée au travail des enseignants. Nous situons les pratiques de soutien par rapport au travail réel et prescrit de l'enseignant en classe. Nous abordons des modèles de prise en compte des interactions en classe. La deuxième partie aborde les pratiques de soutien sous l'angle de l'approche sociohistorico-culturelle et du concept d'étayage. Dans la troisième partie, nous faisons un tour d'horizon sur les recherches portant sur les pratiques enseignantes de soutien, notamment l'étayage pour regarder comment

le cadre théorique a été utilisé dans les recherches qui abordent le soutien. Le chapitre se termine par les questions spécifiques de recherche et ses objectifs.

2.1 LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DE SOUTIEN À LA LUMIÈRE DU CADRE DE L'ANALYSE DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Dans notre recherche, nous situons les pratiques enseignantes, notamment les pratiques de soutien, par rapport au travail des enseignants. Nous voulons étudier les pratiques de soutien de l'enseignant dans le contexte réel de la classe, voire dans le vif de l'action. Étudier ce que fait l'enseignant en classe pour soutenir les élèves d'origine immigrante en lien avec toutes les prescriptions : les politiques abordées dans le premier chapitre qui influencent son travail et celles en lien avec les élèves et leurs apprentissages et aussi ce qu'il fait en fonction des choix et des décisions qu'il prend avant et pendant l'action.

Le travail de l'enseignant réfère à tout ce qu'il fait en classe (et hors classe) pour enseigner aux élèves : leur assigner des tâches, utiliser des ressources et des outils, dialoguer, soutenir, circuler, prendre des décisions rapides, gérer la classe, évaluer, etc. Dans le contexte de notre recherche, le travail enseignant consiste à considérer certaines nouvelles mesures, politiques et certains plans d'action concernant les élèves d'origine immigrante, leur francisation, leur soutien et leur intégration culturelle et sociale selon une visée de réussite pour tous, comme le mentionne la dernière réforme éducative au Québec. En fait, les études sur le travail de l'enseignant dans le contexte réel de la classe ont longtemps été rares (Amigues et Lataillade, 2007; Lantheaume, 2007; Tardif et Lessard, 1999), du moins jusqu'au moment où plusieurs questions ont été soulevées concernant, entre autres, la singularité du travail dans un contexte donné, les routines, la réalisation et l'organisation du travail (Lantheaume, 2007; Tardif et Lessard, 1999).

Est-ce que le travail de l'enseignant en classe est planifié et programmé ou est-il ajustable en fonction du contexte de la classe ? Si une partie du travail est planifiée pour répondre aux exigences du curriculum et des politiques, une autre émerge dans l'action selon l'apport des élèves et le contexte de la classe et en fonction de la réalité de la classe, comme l'interprète l'enseignant. C'est ce que nous voulons comprendre en inscrivant les pratiques de soutien dans

le cadre d'analyse du travail de l'enseignant : ce que l'enseignant fait réellement en classe. Ainsi, nous nous référons à la distinction établie, entre autres, par les ergonomes et les sociologues du travail (Altet, 2002; Amigues, 2003; Courally, 2007; Lessard, 2010; Tardif et Lessard, 1999) entre le travail prescrit de l'enseignant, le travail flou et le travail réel.

2.1.1 Le travail prescrit et le travail flou

Le travail prescrit est normé (Lessard, 2010) ou codifié (Tardif et Lessard, 1999). Il s'agit d'un travail commun à tous les enseignants qui œuvrent dans un même système éducatif dans le but d'orienter et d'organiser leurs travaux vers des buts et des objectifs précis. Le travail prescrit peut être primaire ou secondaire (Courally, 2007). Le premier répond à l'ensemble des normes scolaires, institutionnelles et syndicales et à l'ensemble des prescriptions qui organisent le travail des enseignants. Dans le contexte scolaire, le travail prescrit est organisé par les politiques ministérielles et les politiques de l'école, le programme scolaire, la politique d'évaluation des élèves, le bulletin des élèves, le système d'évaluation de l'école, la communication avec les parents et avec les organisations. Ce travail est minuté, planifié et mesuré (Tardif et Lessard, 1999), dans le sens où les marges de ce travail sont limitées par les prescriptions formelles. Autrement dit, ce travail est soumis aux contraintes sociale, économique et culturelle du milieu du travail et il semble s'agencer selon les grandes lignes qu'impose l'institution scolaire. Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que le travail de l'enseignant est marqué par la multiplicité des tâches prescrites, comme celle de soutenir l'élève d'origine immigrante dans son intégration linguistique, sociale et culturelle. Mais, est-ce que, dans la réalité, les enseignants sont capables de faire tout ce qui leur est demandé, surtout lorsque les prescriptions sont contradictoires et difficiles à mettre en place ? Dans le travail prescrit, il nous paraît intéressant de savoir ce que les enseignants s'imposent eux-mêmes pour soutenir les élèves d'origine immigrante. En effet, dans la classe ordinaire, l'enseignant reçoit des élèves d'origine immigrante qui n'ont pas acquis une maîtrise du français en classe d'accueil. L'enseignant, après interprétation de la situation, se donne ou non la tâche de soutenir l'élève en classe. Nous parlons dès lors de la prescription secondaire (travail secondaire), selon les termes de Courally (2007).

Bien que le travail des enseignants comprenne une partie normative et commune à tous, il comprend aussi une manière de faire singulière (Altet, 2002). Les prescriptions en éducation demeurent « floues » pour les enseignants (Amigues, 2003; Tardif et Lessard, 1999) et font l'objet d'interprétation et de redéfinition de leur part (Amigues, 2003). C'est le « travail flou » qui réfère aux ambiguïtés, aux incertitudes et aux indéterminations (Tardif et Lessard, 1999). Comme nous l'avons déjà dit, les prescriptions peuvent être contradictoires, ce qui engendre des tensions chez l'enseignant qui interprète la prescription en tenant compte des facteurs de sa classe. En effet, dans le contexte réel de la classe, l'enseignant rencontre des situations imprévues, des attitudes et des comportements inattendus de la part des élèves. L'environnement de la classe est incontrôlable et il y a toujours des choses non planifiées qui influencent le travail des enseignants et qui exigent un réajustement. Les contraintes du milieu de travail, la dimension spatiale de la classe, la dimension temporelle, le nombre d'élèves en classe et leurs caractéristiques individuelles, les interactions avec les élèves et leurs réactions sont tous des éléments informels (Tardif et Lessard, 1999) qui créent une marge de manœuvre pour que les enseignants exercent leur travail selon leur interprétation de chaque situation. Dans les classes qui contiennent des élèves d'origine immigrante, nous supposons que les éléments informels sont plus nombreux. Dans ces classes, l'enseignant peut rencontrer des situations imprévues de la part des élèves d'origine immigrante, attribuables à la différence entre les normes de l'école et des élèves appartenant à des cultures différentes. Par exemple, les expressions gestuelles et faciales pourront être interprétées faussement par les individus appartenant à des cultures différentes.

En outre, le travail des enseignants ne se limite pas à la classe. Hors classe, l'enseignant collabore avec les collègues et les parents, planifie ses leçons, participe aux comités, suit des formations, corrige et fait les bulletins. Il prend aussi en compte l'école et ses codes sociaux. Tout cela pourra être vécu et traité différemment d'un enseignant à l'autre.

Contrairement au travail prescrit qui est déterminé et contrôlé, le travail flou est autonome, incontrôlé et indéterminé. Entre le prescrit et le flou, quel est le travail réel en classe ? Est-ce que tous les enseignants ont la capacité d'adapter le travail prescrit au contexte réel de la classe ?

2.1.2 Le travail réel

La prise en compte du travail prescrit et du travail flou de l'enseignant suppose ainsi de considérer le travail des enseignants comme composite (Tardif et Lessard, 1999). En ergonomie, on parle du travail réel qui réfère à l'activité, à ce que l'acteur fait en situation (Lessard, 2010). Pour comprendre le travail réel, il faut comprendre le travail que l'enseignant redéfinit à partir des prescriptions primaires et secondaires (Courally, 2007). Le travail réel ou l'activité se distingue de l'activité réalisée ou de l'action. L'activité imprescriptible, soumise à plusieurs contraintes (Amigues et Lataillade, 2007), ne se réduit pas à la réalisation d'une action prescrite (Amigues, 2003; Lantheaume, 2007), mais elle se développe pour réaliser la prescription (Amigues et Lataillade, 2007). Si l'action vise la réalisation d'un but dans des conditions données (Amigues, 2003), l'activité est « le reflet et la construction d'une histoire : celle d'un sujet actif qui arbitre entre ce qu'on lui demande et ce que ça lui demande » (Amigues et Lataillade, 2007, p. 8). C'est dans ce sens qu'un enseignant œuvrant en contexte hétérogène interprète et analyse les prescriptions selon les facteurs de la classe avant de les mettre en action. L'activité est liée au milieu où elle s'exerce (Amigues, 2003). C'est donc le travail redéfini à partir du travail prescrit et autoprescrit avec ce qui émerge dans le contexte réel de la classe. Ainsi, l'enseignant tente de s'adapter à toute nouvelle situation qui émerge en classe tout en tenant compte des facteurs du contexte. Ce faisant, l'enseignant cherche à éviter les coûts et à obtenir des bénéfices (Malo, 2010) à partir des choix qu'il fait dans l'action.

Dans le même sens, en lien avec l'ergonomie mais dans un autre cadre théorique qui s'appuie sur la didactique professionnelle, le travail réel se définit selon un modèle dit modèle des gestes professionnels (Brudermann et Pélissier, 2008; Bucheton, 2009; Bucheton et Soulé, 2009). Le geste enseignant correspond à son action et à l'actualisation de ses préoccupations (Bucheton et Soulé, 2009). Les gestes professionnels renvoient aux actions de communication inscrites dans une culture partagée du contexte scolaire (Bucheton, 2009). Ce modèle fait appel à la notion d'ajustement professionnel. L'enseignant, considéré comme l'exécuteur du travail en classe, se dote de stratégies pour déjouer les contraintes de l'activité (Bucheton, 2009). L'enseignant compétent lit rapidement les situations, les interprète et agit en conséquence (Tardif et Lessard, 1999). Bucheton (2009) considère que les gestes d'ajustement de l'enseignant dans l'action et dans la situation constituent la professionnalité de l'enseignant.

Selon cette même auteure, ces ajustements sont structurés par des logiques d'arrière-plan, voire planifiées. L'ajustement est la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe (Bucheton, 2009). C'est une réponse à l'apport et aux besoins de l'ensemble des élèves de la classe; aux imprévus et aux événements inattendus en classe (Bucheton, 2009). Cet ajustement est soit pré-planifié, soit il a émergé *in situ*. Par exemple, nous supposons que l'enseignant ajuste ses pratiques de soutien en début d'année scolaire à la suite de son analyse du niveau scolaire et linguistique de la classe. Il décide de mettre en place des outils de soutien particuliers, de se centrer sur certaines compétences, d'alléger le programme, etc. *In situ*, un enseignant fait face à une demande d'aide imprévue d'un élève, il s'ajuste pour répondre à son besoin sans négliger les autres élèves de la classe. Chaque enseignant a donc sa propre manière d'intégrer les prescriptions tout en les adaptant au contexte réel de la classe. L'enseignant ajuste ses pratiques, ses planifications et mobilise ses compétences pour pouvoir gérer les imprévus, les situations et les attitudes inattendues en classe selon ses interprétations des situations. Il arrive quand même que certaines prescriptions soient mises de côté. Tel que déjà mentionné, l'enseignant cherche à maintenir son adaptation à la situation tout en gérant, selon son point de vue, le rapport coût-bénéfice (Malo, 2010).

Dans notre recherche, le travail prescrit consiste, entre autres, en un ensemble de politiques et d'orientations ministérielles visant l'intégration scolaire des élèves d'origine immigrante et la réussite de tous. En classe, l'enseignant interprète ces politiques afin de développer des pratiques de soutien répondant, d'une part, aux prescriptions ministérielles et à ses autoprescriptions et, d'autre part, au contexte de la classe et aux besoins diversifiés de l'ensemble des élèves, ce qui renvoie au travail réel ou composite. C'est dans ce cadre que nous situons les pratiques enseignantes de soutien auprès des élèves d'origine immigrante. Nous visons à comprendre les actions de l'enseignant en classe pour soutenir ces élèves. En lien avec le modèle d'ajustement professionnel de Bucheton (2009), le travail de l'enseignant consiste en des actions ajustées en fonction des conditions de la classe. Ces actions sont le résultat des décisions prises par l'enseignant avant et au moment des interactions avec les élèves. En ce sens, les pratiques enseignantes de soutien désignent tout ce que l'enseignant fait

dans le contexte réel de la classe pour soutenir les élèves d'origine immigrante, ce qui sera notre objet d'étude.

Pour compléter notre compréhension du travail réel, de la mise en place des pratiques de soutien dans le contexte de la classe, nous présentons, dans la partie suivante, la manière dont l'enseignant gère les différentes interactions en classe, plus particulièrement la gestion des interactions au moment de la mise en place des pratiques de soutien.

2.1.3 La gestion des interactions en classe

La mise en place du soutien auprès d'un ou de plusieurs élèves d'origine immigrante dans le contexte réel de la classe nécessite un environnement positif d'apprentissage où tous les élèves peuvent apprendre et exige aussi un travail de gestion de l'ensemble de la classe. Nault et Fijalkow (1999, p. 452) considèrent que la gestion de classe est « une entité fondamentalement psychosociologique portant sur la manière de régulariser de façon formelle ou informelle les interactions entre un enseignant et des élèves en salle de classe, même quand il s'agit de situations ou de réactions imprévues ». Pour organiser la classe, l'enseignant structure les activités et les interactions pour assurer un environnement d'apprentissage propice aux élèves (Perrenoud, 1999a). C'est ce qu'il fait lorsqu'il offre un soutien individuel à un élève d'origine immigrante. Il trouve des façons pour gérer les interactions avec les autres élèves pour qu'ils soient encadrés dans les tâches d'apprentissage. Le travail de gestion et d'organisation est socialement construit dans le temps et il est objet de négociation et de changement (Delamont, 1976). Comment l'enseignant gère-t-il les interactions avec l'ensemble de la classe pour soutenir un élève d'origine immigrante sans nuire aux autres élèves de la classe ? Pour mieux comprendre le travail réel de l'enseignant à la lumière des facteurs du contexte de la classe, nous décrivons brièvement deux modèles de prise en compte des interactions en classe : celui de Delamont (1976) et celui des scènes scolaires développé par Bucheton (2009).

Référencer à ces modèles dans notre cadre théorique nous permet de mieux comprendre la manière dont l'enseignant tient compte de l'ensemble de la classe.

Le modèle de Delamont (1976)

Delamont (1976) présente quatre aspects de l'interaction dans une classe : temporel, organisationnel, éducationnel et physique. Pour l'aspect temporel, Delamont (1976) considère que la structure de la classe n'est pas statique, mais qu'elle change avec le temps. Les relations se développent au fur et à mesure entre l'enseignant et les élèves. Ainsi, les acteurs commencent à partager le même sens des activités qui se déroulent. Pour l'aspect physique, l'auteure évoque, entre autres, le décor de la classe, l'utilisation des ressources, l'arrangement des tables et des bureaux, les centres et l'espace de la classe. Elle considère que cela influence la performance de l'enseignant et son interaction avec les élèves et leur apprentissage. Dans le même sens, Tomlinson et Imbeau (2011) signalent qu'il faut miser sur l'organisation physique de la classe de façon à focaliser l'attention des élèves sur le discours des pairs. En effet, un environnement d'apprentissage positif consiste, entre autres, dans une organisation de la classe de façon à laisser place aux travaux d'équipe et faciliter l'accès aux ressources. Une classe mal organisée sur le plan de l'espace peut freiner le travail dyadique entre l'enseignant et l'élève, notamment celui d'origine immigrante, alors que les autres élèves travaillent en groupe par exemple. Bien que certaines conditions de la classe soient inchangeables (espace, tableau, apparence de la classe), d'autres conditions peuvent être ajustées par l'enseignant (forme et organisation des tables, accès aux ressources, mise en place de nouvelles ressources) afin de créer un environnement propice à la mise en place du soutien. L'installation des conditions favorables par l'enseignant rend possible le travail des enseignants et l'apprentissage (Perrenoud, 1999). Pour l'aspect organisationnel, il comporte le système autoritaire, les politiques de l'école, l'horaire et les routines en classe. L'aspect pédagogique comporte, entre autres, le programme scolaire, le curriculum, les évaluations qui définissent le travail de l'enseignant et limitent ses choix en classe.

Donc, selon ce modèle, l'enseignant est appelé à organiser l'espace de la classe, à gérer le temps (horaire, temps alloué au programme scolaire), à organiser et à permettre aux élèves l'accès aux ressources et aux équipements. Il s'ajuste également selon les politiques et les routines de la classe, les exigences du programme scolaire et toute autre politique institutionnelle.

Les scènes scolaires de Bucheton (2009)

Nous avons précisé que les pratiques de soutien s'inscrivent dans un travail d'ajustement. La prise en compte de la diversité en classe se traduit entre autres par un ajustement du travail des enseignants en classe. Il s'agit de repenser les processus d'enseignement et les pratiques enseignantes et de les ajuster continuellement selon le contexte de la classe (Tomlinson, 2004; Tomlinson et Imbeau, 2011). Bucheton (2009) précise que cet ajustement est d'autant plus complexe que c'est un co-ajustement avec l'agir de chaque élève lui-même en train de s'ajuster tant à l'agir de l'enseignant qu'à celui de ses pairs. L'auteure relie les ajustements et les co-ajustements dans le contexte réel de la classe avec plusieurs scènes scolaires. Les différentes scènes nous donnent une idée sur la manière d'organiser les activités en classe pour gérer l'ensemble des élèves, tout en misant sur la particularité des besoins individuels de chacun d'eux sans négliger le reste de la classe. Selon l'auteure, la visée de ces différentes scènes est le soutien ou l'étayage dans un groupe.

- 1) La « scène duale » qui consiste à travailler individuellement avec l'élève à son bureau ou au bureau de l'enseignant, à voix plus ou moins basse.
- 2) La « scène collective » est considérée par l'auteure comme la plus fréquente en classe. L'enseignant adresse ses explications à toute la classe.
- 3) Les « scènes de groupe » consistent, selon l'auteure, à ce que l'enseignant circule entre les divers groupes en classe pour vérifier le progrès du travail. Il se peut qu'il offre un soutien sur place selon son analyse de la situation. Il se peut aussi qu'il revienne à la scène collective.
- 4) « L'atelier », dans le modèle de l'auteure, consiste à ce que l'enseignant soit assis à une table qui regroupe quatre à dix élèves et les fait travailler en s'ajustant selon chaque élève. En plus, il suscite des collaborations entre les élèves du groupe pour réussir la tâche commune. Pendant ce temps, le reste de la classe travaille de façon autonome.
- 5) Les « scènes privées ». En travaillant sur les deux autres scènes, l'enseignante maintient son regard sur les autres élèves de la classe qui travaillent silencieusement.

6) Les « scènes *off* ». Au cours desquelles l'enseignant surveille tout ce qui est indice de décrochage chez les élèves comme les mots et les échanges hors sujet. Le seuil de tolérance de cette scène dépend de l'enseignant, de son expertise et de la leçon.

L'enseignant a donc une marge de manœuvre pour ajuster le contexte de la classe de façon à créer un environnement propice à l'apprentissage et à la mise en place de pratiques de soutien. Il s'ajuste selon les besoins des différents élèves. Il mise sur plusieurs scènes pour répondre aux besoins de l'ensemble de la classe. Il offre un soutien individuel ou un soutien en petit groupe tout en gardant un œil sur les autres élèves de la classe. Il travaille en groupe avec les élèves, si nécessaire, et il surveille et prévient le décrochage des élèves.

Pourtant, le cadre d'analyse du travail enseignant ne nous fournit pas d'éclairage sur le soutien proprement dit en tant qu'interaction individuelle entre élèves et enseignant. Bien que ce cadre nous permette de regarder la prise en compte des interactions et leur gestion en classe, il éclaire peu ce qui se passe entre l'élève et l'enseignant au moment de l'interaction, et ne nous permet pas de regarder le rôle de l'élève dans le processus de coconstruction du sens de la pratique de soutien. Pour cette raison, nous complétons notre compréhension des pratiques enseignantes de soutien en nous inscrivant dans une autre approche, soit l'approche sociohistorico-culturelle.

2.2 LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DE SOUTIEN À LA LUMIÈRE DE L'APPROCHE SOCIOHISTORICO-CULTURELLE

Nous inscrire dans l'approche sociohistorico-culturelle permet de comprendre le soutien mis en place par l'enseignant à travers les interactions qui se déroulent en classe. Cette approche permet de comprendre le rôle de l'élève et celui de l'enseignant dans le processus de construction de sens du soutien. En outre, l'approche présente une théorie du développement et de l'apprentissage de l'enfant. Cette théorie fournit des explications sur la nature sociale et culturelle du développement et, par conséquent, le rôle de l'autre et des ressources dans le processus de développement de l'enfant. Transférée en contexte de classe, la théorie de développement nous permet de mieux comprendre le soutien offert à l'élève, plus particulièrement le rôle de l'enseignant, des ressources et l'apport de l'élève lui-même dans le

processus de soutien. Nous présentons maintenant les éléments de base de cette approche : les principes théoriques de l'approche et le rapport entre le développement culturel et l'apprentissage scolaire.

2.2.1 L'approche sociohistorico-culturelle : des principes théoriques

L'approche sociohistorico-culturelle¹⁵ proposée par Vygotsky s'intéresse au développement de l'humanité (phylogenèse) et au développement de l'individu (développement ontogénique), et plus particulièrement de l'enfant. Dans notre recherche, nous nous intéressons au développement ontogénique, lequel se produit, selon cette approche, dans un cadre social et historico-culturel (Gutiérrez et Rogoff, 2003; Schneuwly, 1985; Wertsch, 1985a; Wertsch, 1985b). Vygotsky illustre cette importance en signalant que la société est le facteur principal qui détermine le comportement¹⁶ humain (Vygotsky, 1974, cité dans Schneuwly, 1985). Le développement mental de l'individu a lieu grâce à des activités sociales partagées et médiatisées par des outils culturels avec lesquels l'homme interagit dans des situations historiques et culturelles qui permettent leur évolution (Cole, 1996; Santos et Lacomblez, 2007; Schneuwly, 1985; Vygotsky et Luria, 1994). Dans cette partie, nous aborderons la genèse sociale et culturelle de la conscience et du psychisme, la médiation sémiotique et les outils ainsi que la loi du développement.

2.2.1.1 La genèse sociale et culturelle de la conscience et du psychisme

Le développement ontogénique (comme le développement phylogénique) est régi par deux lignes : naturelle ou biologique et sociale et culturelle (Vause, 2010; Vygotsky, 1928). Les

¹⁵ Une confusion fréquente concerne l'utilisation de terminologies pour désigner l'approche vygotkienne : « historico-culturelle », « socioculturelle », « historico-sociale » et « sociohistorico-culturelle ». Les approches historico-culturelle, socio-historique et sociohistorico-culturelle sont utilisées en parlant de l'héritage de Vygotsky, alors que l'approche socioculturelle est utilisée quand il s'agit de l'appropriation de cet héritage dans les débats contemporains (Wertsch, Rio et Alvarez, 1995). Le terme socioculturel est encore utilisé par Bruner et a le même sens que celui d'historico-culturel. Dans ce texte, nous utilisons le terme socio-historico-culturel lorsqu'il s'agit d'écriture libre de notre part et nous reproduisons les termes utilisés par les auteurs lorsqu'il s'agit d'une reproduction de leurs idées. Dans le cadre socio-historico-culturel, la culture diffère du concept de multiculturalisme qui signifie la diversité des cultures (Ageyev, 2003). Elle correspond à l'utilisation des outils par l'individu au cours de son interaction avec autrui.

¹⁶ Différemment du comportement compris dans le sens du behaviorisme, qui est une réponse à un stimulus donné, Vygotsky utilise le terme comportement culturel, dans le sens de transformation et de développement que l'individu connaît à travers l'utilisation des outils culturels. Donc, dans tout notre texte, ce terme est utilisé dans le sens vygotkien et non pas dans le sens behavioriste.

deux lignes de développement se réunissent, dans le sens que la culture ne crée rien de nouveau hors de ce qui est donné par la nature, mais c'est la réorganisation du contenu naturel qui fait les transformations chez les individus (Vygotsky, 1928). La ligne naturelle est liée à l'évolution biologique et correspond aux fonctions psychiques mentales de l'ordre inférieur ou aux fonctions primitives comme la perception, le désir, la mémoire et l'attention. Ces fonctions sont communes à tous les individus, quelles que soient leur culture et leurs conditions de vie. Toutefois, l'individu n'est pas limité aux fonctions naturelles et à son bagage héréditaire. Son comportement n'est pas seulement inné, mais il se construit et se développe au cours de son interaction sociale avec l'autre qui est porteur de messages culturels avec des produits de la culture (Ivic, 1994), des expériences culturelles des générations précédentes et de nouvelles expériences. Ainsi l'homme, à travers les interactions, les communications et les échanges, est capable d'appréhender les outils¹⁷ et de développer de nouvelles fonctions psychiques d'ordre supérieur, comme l'attention délibérée, l'analyse, la pensée verbale, la volonté de contrôler sa vie et d'agir avec autonomie. Donc, à côté du développement naturel, il y a un développement culturel spécifique à une culture et à une époque particulière, c'est celui du « perfectionnement culturel des fonctions psychologiques, de la formation de nouveaux moyens de la pensée et de l'assimilation de moyens culturels de comportement » (Vygotsky, 1928, p. 72).

Nous introduisons ces deux lignes de développement pour comprendre notre objet d'étude. Dans un contexte scolaire, les deux lignes nous permettent de comprendre l'importance de considérer le « déjà-là » de l'élève, donc son bagage cognitif, linguistique et culturel. Pourtant, comme nous le démontrerons, il ne faut pas seulement se baser sur ce que l'élève connaît pour planifier son enseignement. Par exemple, au lieu d'annuler l'utilisation d'un livre en mathématiques dans une classe hétérogène parce que le livre est à forte concentration linguistique, l'enseignant est appelé à développer des pratiques et des ressources/outils pour permettre aux élèves d'origine immigrante de comprendre les exercices du livre. Selon les propos de Vygotsky, il faut créer une zone de développement chez l'élève. Nous reviendrons plus loin sur cette idée. En plus, le développement culturel donne un éclairage sur

¹⁷ Dans les paragraphes qui précèdent la partie sur l'approche sociohistorico-culturelle, nous avons utilisé le terme « ressource » à la place du terme « outil ».

l'interactivité du processus d'enseignement-apprentissage qui n'est plus vu comme une simple transmission de savoirs, mais plutôt comme un processus de coconstruction qui puise ses éléments dans la culture de la classe. Ce processus de coconstruction se base sur la médiation sémiotique de l'autre. Vygotsky (1928, p. 86-87) postule que le développement culturel provient de l'extérieur et le définit comme « une exo-croissance plutôt que comme une endo-croissance. C'est la fonction de l'expérience socioculturelle de l'enfant ». Nous présentons maintenant le concept de médiation sémiotique ainsi que celui des outils.

2.2.1.2 La médiation sémiotique et les outils

Dans le paragraphe précédent, nous avons vu que le développement culturel est un processus interactif basé sur la médiation sémiotique de l'autre. Transféré en contexte de classe, ce concept nous permet de comprendre le rôle de l'autre, voire de l'enseignant, dans le soutien de l'élève. Il nous aide aussi à dévoiler le rôle des outils mis en place par l'enseignant au moment du soutien.

En effet, le terme « médiation » réfère à l'action d'un intermédiaire (médiateur) dans le processus de développement de l'individu. Le terme « sémiotique », utilisé par Vygotsky, provient du mot *semios* ou signe (outil psychologique) auquel Vygotsky s'intéresse. Vause (2010, p. 11) définit la médiation sémiotique comme étant « le processus par lequel se développe la capacité intrapsychique de l'individu à travers l'interaction dans l'interpsychique. Cette transformation ne peut se faire qu'à l'aide d'outils et de moyens qui amènent le développement de l'activité et de la conscience ». Autrement dit, la médiation sémiotique correspond à l'interaction sociale de l'individu avec autrui par l'intermédiaire d'un outil aboutissant au développement d'une fonction psychique chez l'individu. Ces outils ou instruments culturels (inventés par l'homme) ainsi que les systèmes de signes externes comme le langage et les signes mnémoniques (apparus au cours de l'humanité) ont marqué le début du développement culturel (Vause, 2010). En plus, il y a des outils découverts à partir de ceux déjà inventés par les générations précédentes (Cole, 1996).

Tout comme Vause (2010), certains auteurs soutiennent l'idée que la médiation sémiotique se base sur le rôle de l'autre dans l'interaction. Ceux-ci considèrent que tout système de signes et

d'outils implique un processus d'aide et de guidage fourni par autrui (Coll et Marti, 2001; Wood, Bruner et Ross, 1976). Lidz et Gindis (2003) ont aussi insisté sur le rôle de l'autre dans la médiation en signalant que le développement des fonctions psychologiques émerge dans le cours même du processus des activités partagées avec un autre plus compétent. Il en va de même pour Lantolf (2000) qui considère trois formes de médiation qu'il a nommées « médiation sociale » : l'interaction avec un expert (par exemple, l'enseignant), avec un novice (par exemple, un autre élève) et la médiation avec des pairs¹⁸. En revanche, d'autres auteurs considèrent que l'interaction sociale de l'individu avec les produits de la culture (outils) n'exige pas nécessairement la présence directe de l'autre (Baleghizadeh, Timcheh Memar et Timcheh Memar, 2011). Selon eux, la médiation peut être indirecte par l'intermédiaire des outils socialement construits comme des livres, des cartographies, des diagrammes, mais à la condition que l'expert soit celui qui désigne le modèle de soutien. Dans le contexte de notre recherche, la médiation sémiotique correspond à l'intervention de l'enseignant auprès d'un élève dans le but de le soutenir par l'intermédiaire d'un outil. Nous clarifierons davantage cette idée plus loin.

D'inspiration marxiste, l'outil culturel est destiné à maîtriser les processus mentaux et les comportements de l'individu. Il s'interpose entre l'individu et son entourage ou entre l'individu et autrui au cours du cycle du développement humain.

Pour améliorer ses habiletés physiques, l'homme utilise des outils physiques ou technologiques appelés artefacts (instruments techniques) comme le marteau, le crayon ou le tableau pour agir sur la nature ou sur un autre objet d'action (Bodrova et Leong, 2012). Les outils technologiques sont des systèmes d'aide et de médiation pour résoudre une situation donnée, mais ils ne se situent pas dans le champ psychologique comme les signes (Santos et Lacomblez, 2007). Ils sont orientés vers l'extérieur (Vygotsky, 1930) et déterminent l'action de l'homme sur la nature (Santos et Lacomblez, 2007; Schneuwly, 1987). Ces outils s'interposent entre l'homme et la nature et agissent comme instruments de médiation qui permettent à l'homme non seulement de transformer la nature mais aussi d'agir sur lui-même.

¹⁸ L'interaction avec des pairs signifie l'interaction avec un groupe de personnes sans qu'elle soit spécifique à un élève en particulier.

Par exemple, un bûcheron qui utilise la hache pour couper un arbre modifie la nature et transforme également ses conditions de vie.

Par contre, les outils psychologiques comme le langage (nous y reviendrons plus tard), les systèmes pour compter, la technique mnémonique, le système de symboles algébriques, le travail d'art, l'écrit, le diagramme, la carte, le dessin et le signe conventionnel (Vygotsky, 1930) sont d'origine sociale et ne sont ni organiques ni individuels (Vygotsky, 1930). Ils sont orientés vers l'intérieur et permettent l'action de l'homme sur lui-même et sur les autres (Santos et Lacomblez, 2007; Schneuwly, 1987). Ils dépendent des expériences et des générations précédentes (Schneuwly, 1987). Pour cette raison, certains sont universels et d'autres sont propres à chaque culture (Kozulin, 2003).

Donc, les outils facilitent l'accomplissement d'une action en maximisant les capacités de l'individu (Bodrova et Leong, 1996). Chez l'humain, ils favorisent le contrôle de sa propre conscience et de son psychisme, et le rend autonome : ils transforment son propre fonctionnement psychique en agissant sur les fonctions psychiques inférieures et en construisant de nouvelles fonctions psychiques (Schneuwly, 2007). À travers ces outils, l'homme transforme le monde qui l'entoure et se développe selon un mouvement dialectique : *« Man differs from animals in that he can make and use tools. These tools not only radically change his conditions of existence, they even react on him in that they effect a change in him and his psychic condition »* (Luria, 1928, cité dans Cole, 1996, p. 108). Autrement dit, l'outil agit sur l'homme et lui permet de faire un développement psychique, puis l'homme poursuit son développement, il agit sur l'outil, le change et le fait évoluer et agit, par conséquent, sur tout ce qui l'entoure. C'est donc un mouvement dialectique qui aboutit au développement de l'individu mais aussi de l'humanité tout entière. En contexte de classe, c'est ce qui gouverne les interactions entre l'élève et l'enseignant qui se font par l'intermédiaire d'outils : les deux interagissent, ils s'ajustent l'un par rapport à l'autre et à l'outil. Le développement de l'élève et son apprentissage n'auront pas lieu sans ce cycle d'interactions avec l'enseignant, d'où la difficulté pour un élève d'origine immigrante d'interagir avec un outil qui appartient à une culture différente de la sienne. Mais comment s'approprier l'outil pour développer son psychisme ?

L'appropriation des outils

Tout au long de sa vie, l'homme s'approprié les outils culturels acquis par le groupe social avec lequel il vit (Vause, 2010). Pourtant, l'outil n'est pas seulement un objet physique ou psychologique (langue, signe...) isolé de son contexte social et que l'individu assimile à son entourage. Il s'approprié également des expériences de vie, des valeurs, des normes et d'autres produits de la culture (Wells, 2000). L'outil comme produit culturel qui s'ancre dans le social n'est pas nécessairement perçu, utilisé et interprété de la même façon par les individus. Il est sujet à des interprétations basées sur des expériences personnelles.

Ainsi, chaque société a un système d'outils, de pratiques et d'instruments spécifiques qui permettent à l'individu de former collectivement ses fonctions psychiques supérieures (Schneuwly, 1985). En effet, la culture crée un nombre croissant d'instruments externes pour soutenir les processus psychologiques des individus (Ivic, 1994). Dans les sociétés homogènes, les écoles peuvent emprunter des outils de la culture et de la langue commune à tous. Cependant, dans un système hétérogène, le système éducatif a le défi de répondre aux différences culturelles, linguistiques et sociales des élèves (de Abreu et Elbers, 2005). Dans une telle société, les outils existants peuvent être insuffisants pour répondre aux besoins des nouveaux arrivants. Un nouveau système plus riche en outils est considéré comme nécessaire pour médiatiser l'apprentissage des élèves d'origine immigrante et les aider à progresser dans leur scolarité (Kozulin, 2003). En d'autres termes, les outils déjà inventés et utilisés dans une culture donnée évoluent pour répondre aux besoins de la société hétérogène accueillant des immigrants porteurs d'autres cultures. En classe multiethnique, la culture majoritaire structure le programme scolaire et influence le fonctionnement de la classe. Les normes de la classe ne correspondent pas nécessairement aux normes d'un élève d'origine immigrante, ce qui fait que sa façon de percevoir l'outil est différente des autres élèves de la classe. En ce sens, Bodrova et Leong (1996) considèrent que l'outil utilisé par l'enseignant pour enseigner à l'élève doit avoir un sens spécifique pour ce dernier et non pas seulement pour l'enseignant.

En lien avec les défis de l'appropriation de l'outil, de la particularité de l'outil et des normes de la classe qui font partie de la culture majoritaire et qui affectent l'utilisation de l'outil par l'élève, nous introduisons la section suivante portant sur les trois niveaux de médiation.

L'outil n'est pas simplement un objet physique isolé de son contexte social et son appropriation est automatiquement faite et elle relève, entre autres, du sens que l'individu donne à l'outil, du contexte de déroulement de la médiation sémiotique et des interactions, entre autres.

Les trois niveaux de médiation

Dans sa théorie de médiation, Cole (1996), inspiré par Wartofsky (1973), propose trois niveaux hiérarchisés d'utilisation des outils par l'individu (artefacts et langue). de Abreu et Elbers (2005) postulent trois niveaux de médiation qui s'intègrent dans les trois niveaux de Cole (1996). Les auteurs parlent de l'utilisation directe des outils, de l'influence d'autrui et de ses représentations sur la compréhension des outils, de l'impact des institutions sociales et des représentations culturelles sur la compréhension des outils. Selon nous, cette hiérarchisation permet de mieux comprendre la médiation en classe multiethnique, les outils dans leur contexte social, d'utilisation et d'appropriation par les élèves d'origine immigrante. Autrement dit, la théorie de médiation nous fournit un éclairage sur le processus de coconstruction du sens de soutien entre l'élève et l'enseignant. Dans ce qui suit, nous décrivons les trois niveaux.

- 1) Le niveau primaire correspond à l'utilisation directe des outils dans la production de la vie matérielle et sociale, par exemple, l'utilisation des objets physiques, des mots, des livres et même d'autrui.
- 2) Le niveau secondaire comporte les représentations sur les outils primaires et sur leur mode d'utilisation dans l'action. Les outils secondaires incluent les croyances, les normes et les prescriptions qui règlent les interactions entre les individus. Ils jouent un rôle important dans la conservation et dans la transmission des modes d'action et de croyances.
- 3) Le niveau tertiaire est formé de représentations culturelles autonomes comme l'art et les sciences qui, d'une manière ou d'une autre, influencent la perception de la réalité et la relation avec le monde actuel et avec les autres. C'est l'impact de la structure sociale et institutionnelle sur la manière dont les individus comprennent et utilisent les outils (de Abreu et Elbers, 2005).

Ce qui précède nous permet de faire ressortir des points qu'il faut considérer. Les trois niveaux sont dépendants l'un de l'autre, ce qui signifie que l'appropriation d'un outil par l'élève d'origine immigrante n'est pas un processus mécanique isolé du contexte social et culturel de la classe. C'est le produit d'un système de normes, de valeurs, de croyances et d'expériences relatives à une culture donnée. Il ne suffit pas que l'outil soit présent pour que l'élève l'utilise en classe et en bénéficie. Au cours des interactions entre l'élève et l'enseignant, il se peut que chacun donne un sens différent à l'outil.

Par ailleurs et comme nous l'avons vu, les outils produisent des transformations cognitives chez l'individu, c'est-à-dire le développement de ses fonctions psychiques d'ordre supérieur. Pour commenter ces transformations produites au moment de la médiation sémiotique grâce aux outils, nous présentons maintenant la loi de développement de Vygotsky.

2.2.1.3 La loi du développement culturel chez Vygotsky

Nous avons vu dans les sections précédentes que chez l'individu, le développement des fonctions d'ordre inférieur en fonctions psychiques d'ordre supérieur se fait grâce aux interactions sociales avec autrui par l'intermédiaire des outils culturels que l'individu s'approprie. Cet état de transformation dans le psychisme de l'individu aboutit à une intériorisation d'une nouvelle fonction psychique d'ordre supérieur qui n'est jamais conçue comme étant une copie sur le plan interne de ce qui se passe sur le plan externe (Vause, 2010), c'est-à-dire que cette transformation se fait au cours des activités partagées avec autrui. Au moment de l'interaction, il y a une cognition partagée entre les acteurs et le sens de l'activité se construit par le rapport mutuel des deux participants (Bodrova et Leong, 2012; Kozulin, 1998) en se référant à leur expérience historique et à leur bagage culturel.

Qu'est-ce qui provoque le développement, voire la transformation, d'une fonction d'ordre inférieur en une fonction d'ordre supérieur ? Une fonction d'ordre supérieur développée ne s'inscrit pas dans la continuité d'une fonction primitive (Vygotsky, 1930-1931), la nouvelle fonction développée vient remplacer une ancienne fonction et restructure le cours du développement culturel de l'individu. À ce propos, Vygotsky (1930-1931) réfère aux concepts de lutte et de devenir pour expliquer le développement. Au sein de la société, le partage des

expériences, des histoires et des activités met l'individu devant de nouveaux produits culturels qu'il s'approprié. C'est le mouvement dialectique qui est le moteur interne de ce développement/transformation : la contradiction entre ce que l'individu/l'élève est capable de faire et ce qu'il doit pouvoir faire à un moment donné incite le développement (Schneuwly, 2007). Selon les propos de Vygotsky, le conflit entre les deux plans, naturel et culturel, engendre le développement :

On introduit dans l'histoire du développement de l'enfant le concept de conflit, c'est-à-dire la contradiction ou la collision entre le naturel et l'historique, le primitif et le culturel, l'organique et le social. Tout comportement culturel de l'enfant se développe sur la base de formes primitives, mais cette croissance implique souvent le conflit : l'ancienne forme est repoussée et parfois complètement détruite [...] (Vygotsky, 1930-1931, p. 108)

Transférés en contexte scolaire, la transformation du psychisme et le développement d'une fonction d'ordre supérieur correspondent à la construction des connaissances chez l'enfant, qui se fait en premier lieu grâce à l'utilisation des outils (Coll et Marti, 2001; Ivic, 1994; Wertsch, 1985b) à travers ses interactions sociales, puis en deuxième lieu, grâce à son intériorisation de la nouvelle fonction. Par exemple, la mémorisation d'une série de mots à l'aide de cartes et d'images est un développement culturel de la mémoire (Vygotsky, 1928). Dans ce cas, la mémoire se transforme en une mémoire consciente par intériorisation des outils qu'un enseignant met à la disposition de l'élève au cours d'une activité (Schneuwly, 2007). Toutes les activités existent d'abord dans un espace commun, voire social, puis se déplacent vers un espace individuel (Bodrova et Leong, 2012). La loi génétique du développement culturel, énoncée par Vygotsky, fait donc intervenir ces deux temps : interaction sociale, puis interaction avec le soi et intériorisation de l'outil sur le plan individuel¹⁹. Vygotsky (1981) énonce que chaque fonction mentale d'ordre supérieur apparaît deux fois : une fois à l'extérieur, comme fonction interpsychique sur le plan social, et une deuxième fois à l'intérieur, comme fonction intrapsychique, sur le plan individuel (quasi social) :

Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as inter-psychological category, and then within the child as an intra-psychological category. This is equally true with regard to voluntary

¹⁹ Nous verrons dans le quatrième chapitre que nous avons organisé nos données en nous inspirant des deux plans de développement : social et individuel.

attention, logical memory, the formation of concepts, and the development of volition.
(Vygotsky, 1981, cité dans Wertsch, 1985b, p. 60)

La loi de développement nous permet de dire que dans un contexte scolaire, les méthodes d'enseignement actives basées sur les échanges et les négociations mutuels des participants engendrent des transformations chez l'élève, voire la construction de nouvelles connaissances et compétences. Ainsi, les pratiques de soutien auprès des élèves d'origine immigrante font partie de cet environnement interactif. Pourtant, selon Vygotsky (1928), l'intériorisation d'une nouvelle fonction ne se produit pas nécessairement après chaque activité jointe ou après tout soutien mis en place. Elle survient à la suite d'expériences successives de l'élève avec l'outil à travers les interactions avec les autres.

Dans cette partie visant à présenter les principes théoriques de l'approche sociohistorico-culturelle, nous retenons que le développement culturel de l'individu se fait dans un contexte social et historico-culturel grâce aux produits culturels que l'individu partage avec autrui, mais aussi avec le système social (l'école et la classe dans notre recherche). L'aspect matériel caractérise le contexte social, dans le sens que l'activité humaine est influencée par le rôle que les artefacts et les signes exercent sur l'individu. Ceux-ci sont historiquement ancrés dans le socioculturel et ils sont médiatisés au moment des interactions sociales avec l'autre. Le développement culturel de l'individu prend naissance dans ces interactions sociales à travers les outils, puis se complète sur le plan individuel. Cela se fait lorsque l'individu peut s'approprier les outils et les transformer en signes psychologiques. Dans ce contexte, l'enseignant joue le rôle de médiateur afin de permettre le développement et l'apprentissage de l'élève en classe. Les deux interagissent au moment des activités partagées grâce à des outils culturels.

Après avoir abordé les principes théoriques de l'approche vygotskienne, il est maintenant important de voir cette approche dans le contexte de la salle de classe. En d'autres termes, regarder le rôle de l'éducation formelle et de l'enseignant dans le processus de développement de l'élève. Vygotsky n'a pas formulé une théorie explicite de l'enseignement, il a parlé du rapport entre le développement et l'apprentissage. Il a énoncé le concept de zone de développement proximal (ZDP). Nous présentons maintenant ce concept, car il nous offre un

éclairage sur le développement de l'élève, mais aussi sur le travail de l'enseignant, notamment le soutien. D'autres chercheurs, à sa suite, se sont intéressés au concept d'étayage comme pratique de soutien qui agit dans la ZDP de l'élève pour expliquer le rôle de l'enseignant dans le processus de développement de l'élève. Nous présentons maintenant le rapport entre le développement culturel et l'apprentissage scolaire, en introduisant plus spécifiquement deux concepts, celui de la ZDP et de l'étayage. En lien avec ces deux concepts basés sur les échanges et les dialogues entre l'élève et l'enseignant, nous présentons le langage comme outil culturel.

2.2.2 Le rapport entre le développement culturel et l'apprentissage scolaire

Comme nous l'avons mentionné, il y a deux lignes de développement : naturel et culturel. L'enfant ne peut développer une fonction supérieure sans que la fonction primitive arrive à une certaine maturité (Vause, 2010). Cependant, Vygotsky (1933a) dénonce l'idée qu'en éducation, il faut vraiment s'appuyer sur les fonctions naturelles de l'enfant pour savoir quel concept enseigner. Selon lui, pour un élève dont le niveau de développement ne lui permet pas de maîtriser la connexion causale par exemple, l'école devrait trouver le temps pour l'enseignement de la pensée causale au lieu d'éliminer de la matière pédagogique tout ce qui ne correspond pas à ce niveau de développement de la pensée. Il ne faut pas faciliter la tâche pour l'élève qui éprouve une difficulté dans l'exécution d'une tâche, mais plutôt faciliter les actions requises par l'élève pour l'assimiler. Il conclut que le niveau de développement naturel de l'enfant « ne doit pas être le critère de tout ce qu'on peut et de tout ce qu'on ne peut pas lui faire apprendre à un moment donné » (Vygotsky, 1933a, p. 145). De ce fait, Vygotsky dénonce l'hypothèse stipulant que le développement précède l'apprentissage, il émet plutôt l'hypothèse selon laquelle les processus d'apprentissage éveillent des processus de développement interne chez l'enfant.

En contexte de classe, les pratiques enseignantes favorisent les apprentissages de l'élève, ce qui stimule son développement et aboutit à une construction de nouvelles connaissances. Vygotsky (1935) soutient que le bon enseignement est celui qui précède le développement et que l'apprentissage ne devient un apprentissage véritable que s'il devance le développement (Vygotsky, 1933b). Pour Vygotsky, le bon enseignement est celui qui permet à l'élève

d'acquérir une nouvelle connaissance ou une compétence donnée, c'est-à-dire de passer d'une fonction d'ordre inférieur à une fonction d'ordre supérieur.

Ainsi, parlant des deux lignes de développement et trouvant que les processus de développement des élèves ne peuvent pas être caractérisés par un seul niveau, Vygotsky (Vygotsky, 1933a, 1935) formule la théorie de deux niveaux : le développement actuel et le niveau potentiel²⁰. Pour expliquer sa position, Vygotsky a donné l'exemple de deux enfants qui sont du même âge mental et qui ont accompli le même test isolément. Il arrive qu'avec de l'aide, l'un d'eux soit plus apte que l'autre à faire des tests supplémentaires et c'est ce que nous tenterons d'expliquer dans ce qui suit.

2.2.2.1 La zone de développement proximal

Comme nous l'avons vu, le processus de développement se fait par un mouvement dialectique : le développement a lieu à la suite de la contradiction entre les formes culturelles évoluées du comportement, avec lesquelles l'enfant entre en contact, et les formes primitives naturelles qui caractérisent son propre comportement (Vygotsky, 1930, cité dans Schneuwly, 2007). Le conflit entre ce que l'élève peut faire seul et ce qu'il doit faire, apprendre et exécuter crée une zone de développement proximal formée de deux niveaux : actuel et potentiel.

Le niveau de développement actuel correspond aux fonctions psychiques matures (Vygotsky, 1933a) et il est déterminé par les problèmes que l'élève résout seul (Vygotsky, 1933b). Le niveau de développement potentiel correspond aux fonctions psychiques immatures qui sont en train de mûrir (Vygotsky, 1933a). Il est déterminé au moyen de problèmes que l'élève résout avec l'aide d'un enseignant qui est plus compétent ou en coopération avec des camarades plus capables que lui (Vygotsky, 1933b). Dans cette perspective, l'élève apprend par interaction sociale avec un autre qui lui fournit le support et le soutien (Rogoff, 1995; Vygotsky, 1978). Il a plus de chances d'accomplir la tâche avec succès en collaborant avec un adulte (Tudge, 1990), tout en se servant d'un système d'outils propres à chaque culture

²⁰ Dans le texte *Analyse paidologique du processus pédagogique* (Vygotsky, 1933a) que nous avons consulté, Vygotsky n'a pas utilisé le terme « zone potentielle ». Il a utilisé à la place « zone du développement le plus proche ». C'est dans un autre texte écrit dans la même année qu'il reformule le terme « zone potentielle ».

(Kozulin, 2003). La distance entre les deux niveaux est la zone de développement proximal²¹ et Vygotsky la définit comme la distance entre ce que l'élève peut réaliser seul sans aide et ce qu'il peut acquérir avec de l'aide : « *It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers* » (Vygotsky, 1978). En ce sens, la zone potentielle ne peut être mesurée comme étant une capacité individuelle (Wertsch, 1984). L'élève ne peut jamais atteindre seul le niveau potentiel. L'enseignement qui se fait dans la zone de développement proximal favorise le développement de nouvelles fonctions psychiques chez l'élève (Tharp et Gallimore, 1988; Vygotsky, 1933a).

Ainsi, une fonction psychique qui est à un moment au niveau potentiel parviendra au niveau actuel du développement, c'est-à-dire que ce que l'enfant est capable de faire aujourd'hui avec l'aide de quelqu'un, il sera capable de le faire demain par lui-même (Vygotsky, 1933b). Cela signifie que l'aide dans la ZDP est temporaire et, en ce sens, l'élève devient autonome et indépendant. Donc, en contexte de classe, l'enseignant qui soutient l'élève d'origine immigrante agit temporairement dans sa zone de développement proximal, puis il retire son soutien et l'élève termine son travail seul. L'action dans la zone de développement proximal est aussi contingente, puisque que l'interaction entre l'élève et l'enseignant n'aboutit pas nécessairement à un passage d'un niveau de développement à un autre plus élevé. L'interaction entre l'élève et l'enseignant ne favorise pas nécessairement l'acquisition d'une nouvelle connaissance chez l'élève.

De plus, Wertsch (1984) avance trois mécanismes qui décrivent les interactions entre l'élève et l'enseignant dans la zone de développement proximal : la définition de la situation; l'intersubjectivité et la médiation sémiotique. 1) La définition de la situation, qui est la manière dont les deux participants représentent ou définissent le contexte de l'activité entre eux. Au début de l'interaction, il se peut que la définition diffère entre les deux, chacun percevant différemment le but et l'objectif de l'activité. Ils ne savent pas ce que l'un attend de

²¹ Dans ses textes initiaux consultés, Vygotsky n'utilise pas les termes « zone de développement proximal ». Il le remplace par « zone du développement le plus proche ». Cependant, dans tous les autres textes traduits, nous trouvons la première appellation que nous utilisons dans notre texte.

l'autre. Une contradiction dans les perspectives peut se produire (Elbers, 2004). 2) L'intersubjectivité, atteinte après la négociation sur le sens de l'activité que Bruner (2008b) définit comme étant l'aptitude humaine à comprendre l'esprit d'autrui. L'enseignant et l'élève échangent pour arriver à un consensus. Ainsi, ils sont tous deux engagés dans un échange pour créer un consensus sur la tâche que l'élève doit accomplir (Cheyne et Tarulli, 2005). Elbers (2004) considère que l'intersubjectivité se produit lorsque les participants d'un dialogue réussissent à dépasser leurs mots et à créer un vocabulaire commun de façon temporaire. L'activité jointe entre l'élève et l'enseignant dans la zone de développement proximal permet à l'élève de coconstruire le sens de l'activité avec l'enseignant. Tout le bagage culturel des participants et leurs expériences culturelles entrent en jeu pour construire l'activité. Au moment de l'interaction, le dialogue et la négociation aident à établir cette intersubjectivité. Cependant, une asymétrie en ce qui a trait au savoir caractérise l'action dans la zone de développement proximal (Frawley, 1997, cité dans Nassaji et Cumming, 2000). L'enseignant est plus capable que l'élève en ce qui concerne le savoir à expliquer à l'élève. 3) La médiation sémiotique facilite l'apprentissage par l'utilisation d'outils qui conviennent à la situation de l'élève, dont la langue.

Dans le même sens que Wertsch (1984), en contexte scolaire, dans une tâche donnée, des chercheurs ont décrit les interactions entre l'élève et l'enseignant dans la zone de développement proximal. Certains ont insisté sur le fait que l'action de l'enseignant dans la zone de développement proximal de l'élève, dite étayage, aide l'élève à passer d'un niveau cognitif à un autre plus développé (Baleghizadeh *et al.*, 2011; Coltman, Petyaeva et Anghileri, 2010; de Guerrero et Villamil, 2000; Hobsbaum, Peters et Sylva, 1996; Kozulin, 2003; Nassaji et Cumming, 2000; Nassaji et Swain, 2000). Nous reviendrons sur ce concept dans la section suivante. Baleghizadeh *et al.* (2011) ainsi que Nassaji et Swain (2011) soulignent l'importance de la quantité et de la nature du soutien fourni dans la zone de développement proximal, c'est-à-dire qu'au moment de l'interaction entre l'élève et l'enseignant, la prise en contrôle de la réalisation de la tâche est réglée par l'enseignant selon les besoins de l'élève et son apport. Nassaji et Swain (2011) insistent aussi sur l'aspect dialogique de l'interaction qui se développe selon les besoins de l'élève et qui s'opère dans la zone de développement proximal. Des échanges prennent place entre les deux, permettant à l'élève de s'exprimer, de négocier et

de poser des questions, et à l'enseignant de s'ajuster selon son apport. La zone de développement proximal varie d'un élève à l'autre et chez le même élève d'une tâche à l'autre (Newman *et al.*, 1989, cité dans Bliss, Askew et Macrae, 1996). L'enseignant travaille ainsi avec plusieurs zones et il ne peut pas agir au-dessous ni au-delà de la zone de l'élève. Cette diversité de situations suppose une flexibilité et une interprétation de la part de l'enseignant quant à la planification de son travail (Courally, 2007), ce qui veut dire que l'enseignant n'agit pas de façon mécanique ou totalement prédéterminée. Il ne suit pas seulement les prescriptions, bien au contraire, il interprète chaque situation en cours d'action (Nielsen, 2008), dans le sens qu'il s'ajuste continuellement selon le contexte et les apports des élèves. Il identifie les besoins de l'élève à partir de sa zone de développement proximal et ajuste ses pratiques et les outils utilisés selon la situation ou, encore, selon la réaction de l'élève, ses paroles, ses attitudes et sa progression. Par conséquent, il choisit la quantité de soutien en ajustant son intervention, si nécessaire (Rodgers, 2005). L'enseignant fait donc des choix et prend des décisions au sujet des conditions de soutien qu'il met en place selon les difficultés que rencontre l'élève (Courally, 2007). L'action de l'enseignant dans la zone de développement proximal n'est donc pas mécanique. C'est un processus dynamique interactif qui dépend de l'apport de l'élève dans l'action. L'action dans la zone de développement proximal est dite étayage. Nous développons davantage ce concept dans ce qui suit.

2.2.2.2 L'étayage

Le sens de l'étayage est inspiré du concept de zone de développement que Vygotsky a introduit (Baleghizadeh *et al.*, 2011; Nassaji et Cumming, 2000; Nielsen, 2008; Reiser, 2004; Wertsch, 1984). Bien que Vygotsky n'ait jamais utilisé le terme d'étayage, la signification de ce concept est claire dans ses écrits. Des auteurs vont jusqu'à considérer l'étayage comme synonyme de la zone de développement proximal (Cumming-Potvin, 2007).

Le terme « étayage » provient du mot anglais *scaffolding*, qui signifie un cadre temporaire de bois ou de métal utilisé pour supporter les ouvriers durant leur travail de construction (Dictionnaire Collins, 2003). *Scaffolding* a été utilisé la première fois par Bruner dans une situation non scolaire, dans le sens d'une interaction entre une mère et son enfant (Pea, 2004). Wood, Bruner et Ross (1976, p. 90) le reprennent dans le sens de tutorat, où un adulte

compétent assiste un enfant moins compétent pour l'aider à résoudre un problème difficile : « *scaffolding process enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts* ». Dans leur étude qui se déroule dans un contexte non scolaire, ils décrivent comment un tuteur a aidé des enfants âgés de trois, quatre et cinq ans à faire une construction tridimensionnelle en utilisant des blocs de bois. Le tuteur tente de travailler individuellement avec chaque enfant en suivant des prescriptions et des instructions qu'il a préparées pour l'aider à faire la construction. Le tuteur agit en trois étapes : il laisse l'enfant travailler seul, il interagit ensuite avec lui en lui donnant des instructions verbales et il intervient directement en modelant, en démontrant et en expliquant. L'action du tuteur dépend de la performance de l'enfant au cours de la tâche. Dans leur article, les auteurs dégagent six fonctions du tuteur. Depuis, ces six fonctions sont utilisées comme cadre d'analyse pour un nombre élevé de recherches sur l'étayage, ce sont : 1) l'enrôlement, qui correspond à engager l'élève dans la tâche. 2) La réduction des degrés de liberté, qui consiste à réduire les actions requises de l'élève. 3) Le maintien de l'orientation, qui consiste à ce que le tuteur doit aider l'élève à ne pas s'écarter du but de la tâche. 4) La signalisation des caractéristiques déterminantes. 5) Le contrôle de la frustration pour éviter le sentiment d'échec chez l'élève et 6) la démonstration, qui consiste à faire un modèle devant l'élève ou à expliquer explicitement.

Toujours dans le même article, la définition et l'exemple donnés par Wood *et al.* (1976) montrent que le soutien est limité à l'acquisition d'une tâche précise, informelle, spécifique et isolée d'un contexte scolaire, et que le rôle du tuteur est prescrit, car il a suivi un plan préalable pour les instructions. C'est ainsi que Wood et Wood (1996) ont dégagé, dans un article, trois critiques adressées au concept d'étayage élaboré en 1976 : l'étayage aurait ignoré la nature de l'interaction entre l'adulte et l'enfant; il a été limité à une tâche unique et isolée (isolée signifiant ici que le travail avec l'enfant a été fait individuellement en laboratoire) et la nature des mécanismes de communication n'a pas été étudiée.

Plus tard, le concept a été utilisé dans des recherches menées en contexte scolaire. Ainsi, plusieurs définitions de l'étayage soulignent la relation d'aide temporaire et graduelle entre un enseignant et un élève. Hogan et Pressely (1997) le définissent comme une manière efficace

pour un adulte plus compétent d'aider un élève à accomplir une tâche qui lui est difficile. Gibbons (2002) signale que l'étayage n'est pas synonyme de « soutien », mais qu'il constitue un type spécifique de soutien poussant les élèves vers de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. Reiser (2004) considère l'étayage comme une intervention adéquate d'une personne pour soutenir l'élève et par laquelle il améliore sa production. Lajoie (2005) le considère comme un plan de travail temporaire pour soutenir les élèves quand ils en ont besoin et qui leur est ensuite retiré. Dans le même sens, Hadwin, Wozney et Pontin (2005) le voient comme un retrait graduel du contrôle et du soutien de l'enseignant au fur et à mesure que l'élève développe la maîtrise de la tâche. De la même façon, Fisher et Fray (2008) relient le processus d'apprentissage dans un contexte riche en interactions au transfert graduel de responsabilité de l'enseignant vers l'élève. Certaines définitions relient l'étayage à la médiation. Baleghizadeh *et al.* (2011) le définissent comme un modèle de soutien pour guider les élèves à travers une médiation sémiotique dans le but d'acquérir des compétences de niveau supérieur et de régulation. Pour leur part, De Guerrero et Villamil (2000) le voient comme des comportements de soutien par lesquels un partenaire aide l'autre, dans une situation interactive médiatisée, à atteindre des niveaux plus élevés de compétence et de régulation. Nassaji et Swain (2000) définissent l'étayage comme un support médiatisé qu'un adulte compétent offre auprès d'une autre personne moins compétente dans une situation de collaboration. Pour Bucheton (2009), c'est un modèle d'accompagnement, une intervention de l'enseignant dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul.

En nous référant à l'ensemble de ces définitions, l'étayage n'est pas conçu comme un ensemble d'outils ou de stratégies mobilisés mécaniquement par l'enseignant pour soutenir l'élève, il s'agit d'un soutien temporaire, retiré graduellement, qui vise à pousser l'élève à un niveau de développement plus élevé.

À la lumière de ce qui précède, nous retenons la définition selon laquelle l'étayage est conçu comme une pratique de soutien interactive médiatisée et temporaire, qui agit d'une façon dynamique dans la zone de développement proximal de l'élève. Par « interactif », nous mettons l'accent, dans le cadre de cette recherche, sur le rôle de l'enseignant dans le développement d'un contexte riche en échanges au moment de l'interaction avec l'élève. Les

actions de l'enseignant et ses choix d'outils sont le résultat d'un processus de négociation (Schneuwly, 2008), d'ajustement²² (Bucheton, 2009) et de délibération de l'enseignant à la suite de ses perceptions, de ses choix et de ses décisions dans l'action tout en considérant les besoins de l'élève. Par « médiatisé », nous insistons sur le rôle des outils, dont le langage, au cours des interactions. Par « temporaire », nous entendons que le soutien offert se retire graduellement. L'enseignant diminue sa prise de contrôle au moment de l'interaction. Par « dynamique », nous soulignons, à la manière de Baleghizadeh *et al.* (2011), l'importance de l'intensité du soutien dans la zone de développement proximal. Ainsi, l'étayage commence sur le plan interpsychologique ou social par l'interaction entre un enseignant et un élève dans une tâche qui lui est difficile à travers des outils appropriés et se poursuit sur le plan intrapsychologique ou individuel de l'élève. Le soutien vise à aider l'élève à accomplir seul une tâche qui lui est difficile et qui se situe au-delà de son niveau de développement actuel, toujours dans sa zone de développement proximal, mobilise ses fonctions cognitives (et métacognitives) pour construire son savoir, internaliser la nouvelle tâche et utiliser les compétences acquises dans de nouvelles situations (Rogoff, 1990, cité dans Masters et Yelland, 2002; Reiser, 2004).

L'étayage, voire l'action, dans la zone de développement proximal de l'élève s'appuie sur les échanges, les dialogues et les négociations entre l'enseignant et l'élève afin d'arriver à un consensus sur le sens de la tâche. Autrement dit, les interactions entre l'élève et l'enseignant se basent sur le langage qui constitue un outil culturel central au développement des fonctions psychiques d'ordre supérieur. Nous développons dans la partie qui suit.

2.2.2.3 Le langage comme outil culturel

Le langage est un outil universel développé dans toutes les cultures. Dans l'approche vygotskienne, c'est l'outil psychologique le plus important qui permet le développement des fonctions psychiques chez l'élève. Il est créé et partagé par des individus de la même culture (Bodrova et Leong, 1996). Le langage sert de support aux activités de communication et d'échange entre un individu et autrui. C'est dans le cadre de l'interaction verbale que les

²² L'ajustement est déjà mentionné dans la première partie du chapitre.

enfants accèdent aux concepts, aux compétences et aux valeurs de la culture qui leur permettent de développer leurs compétences avec l'aide des adultes (Wells, s.d.). Dans le même sens, Bruner appuie le rôle que l'autre peut jouer dans le développement linguistique de l'élève :

tout mécanisme inné d'acquisition de langage qui aide les membres de notre espèce à pénétrer le langage, ne peut fonctionner s'il ne bénéficie pas d'un système de soutien à l'acquisition de langage trouvé dans le monde social... c'est ce système de soutien qui aide l'enfant à naviguer dans la zone de proche développement, jusqu'à ce qu'il atteigne le contrôle plein et conscient de l'utilisation du langage. (Bruner, 2008a, p. 99)

Le langage est aussi une fonction que l'élève développe grâce aux interactions avec les autres. Dans l'approche sociohistorico-culturelle, le développement du langage suit le même cours de développement que toute fonction cognitive utilisant un système de signes (Vygotsky et Luria, 1994), soit du plan intrapsychique au plan interpsychique. En contexte scolaire, sur le plan interpsychique, afin d'aider l'élève dans le développement de ses fonctions psychiques, l'enseignant est appelé à soutenir l'élève dans la langue d'enseignement et de communication en classe. Améliorer ses compétences dans la langue d'enseignement aide à bonifier et à soutenir l'apprentissage de l'élève dans les matières scolaires (Duff, 2001, cité dans Bouchamma, 2009; Bouchamma et Benimmas, 2007; Mc Andrew *et al.*, 2008). Comme le langage extérieur s'améliore et se développe par l'interaction avec les autres (Tharp et Gallimore, 1988), le travail de l'enseignant suppose de placer l'élève au centre des situations lui permettant de dialoguer et de converser pour acquérir la langue. Cole (1996) postule qu'on ne demande pas aux adultes d'enseigner délibérément la langue, mais ils peuvent permettre aux enfants de participer à des activités médiatisées par le langage. C'est donc au sein d'un environnement interactif riche en activités conjointes que l'élève développe ses compétences linguistiques tout en utilisant la langue comme outil. Cependant, dans le cadre de notre recherche, l'action dans la zone de développement proximal entre l'enseignant et l'élève immigrant qui ne maîtrise pas la langue d'enseignement s'avère plus exigeante. Un défi communicationnel peut apparaître entre l'élève et l'enseignant. La non-maîtrise du français par l'élève complexifie les échanges et les négociations entre l'enseignant et l'élève qui n'arrive pas à bien exprimer ses besoins et ses attentes.

Dans cette partie sur le rapport entre le développement culturel et l'apprentissage scolaire, nous avons essayé de comprendre le rôle de l'enseignant et celui de l'élève dans le processus de développement des fonctions psychiques supérieures de l'élève. En lien avec les deux lignes de développement, la ligne naturelle et la ligne culturelle, Vygotsky élabore le concept de la zone de développement proximal pour expliquer les deux niveaux de développement chez l'individu : actuel et potentiel. Si le niveau actuel correspond à ce que l'individu peut faire seul, le niveau potentiel correspond à ce qu'il peut faire avec l'aide à travers les interactions avec les autres. C'est sur ce plan que le développement psychique est acquis. Pourtant, les interactions entre l'élève et l'enseignant n'aboutissent pas automatiquement à un développement psychique chez l'élève. C'est ainsi que nous avons introduit les trois mécanismes de Wertsch (1984) qui expliquent les interactions qui se déroulent dans la zone de développement proximal : la définition de la situation, l'intersubjectivité et la médiation sémiotique. En lien avec le concept de la zone de développement proximal, des auteurs ont greffé à l'approche sociohistorico-culturelle le concept d'étayage, qui est une pratique de soutien interactive médiatisée et temporaire qui agit d'une façon dynamique dans la zone de développement proximal de l'élève. Étant un processus interactif, l'étayage s'appuie sur les échanges et les dialogues avec l'élève grâce à la langue qui est utilisée comme outil qui permet, dans un contexte interactif, le développement des compétences linguistiques chez l'élève.

Ce que nous retenons de l'approche sociohistorico-culturelle pour notre recherche

Dans ce qui précède, nous avons exposé l'approche sociohistorico-culturelle. Il nous semble important de rappeler les éléments retenus qui sont plus étroitement en lien avec notre objet de recherche portant sur les pratiques enseignantes de soutien auprès des élèves d'origine immigrante dans une classe ordinaire du primaire.

Dans un premier temps, le contexte social et historico-culturel qui permet le développement de l'enfant réfère ici au contexte de la classe et de l'école. L'enseignant et les élèves de la classe, les ressources en classe et à l'école, les expériences personnelles, collectives et éducatives des élèves et de l'enseignant en classe, les valeurs, les normes, les lois, les règles de la classe et

l'aspect culturel de l'école forment le contexte socio-historico-culturel dans lequel l'élève d'origine immigrante est immergé.

Nous avons également défini le développement et l'apprentissage dans la classe comme des processus sociaux et culturels qui se déroulent à travers des activités jointes en classe. L'individu apprend et développe ses fonctions psychiques d'ordre inférieur en fonctions psychiques d'ordre supérieur par l'intermédiaire des interactions avec autrui qui se font grâce à des outils. Dans le contexte de notre recherche, l'interaction sociale consiste en une interaction entre l'enseignant et l'élève à travers un outil où l'enseignant est physiquement présent au moment de l'interaction. C'est ainsi que nous définissons la médiation sémiotique directe et nous nous y inscrivons. Nous retenons aussi la médiation sémiotique indirecte, dans le cas où l'enseignant n'est pas physiquement présent, mais où celui-ci a recommandé un outil en particulier à un élève d'origine immigrante. Plus précisément, nous nous inscrivons dans la perspective de Bruner :

La transmission du savoir et des savoir-faire, comme tout échange humain, implique l'existence d'une sous communauté en interaction. Au minimum, elle met en jeu « un enseignant » et « un apprenant », et s'il ne s'agit pas d'un enseignant en chair et en os, c'est au moins une sorte de substitut de l'enseignant, un livre, un film, une exposition ou un ordinateur interactif. C'est pour l'essentiel au travers de l'interaction avec autrui que les enfants découvrent en quoi consiste la culture dans laquelle ils évoluent et comment ils conçoivent le monde. (Bruner, 2008b, p. 36)

Dans un deuxième temps, comme nous inscrivons les pratiques de soutien dans le cadre de l'approche de Vygotsky, nous retenons le rôle des outils. En effet, nous considérons les outils que mobilisent les enseignants pour soutenir plus particulièrement les élèves d'origine immigrante. En ce sens, les ressources utilisées en classe, les outils physiques (tableau, livre, programme, affiche...) ne sont pas nécessairement un objet d'étude pour nous, sauf s'ils sont utilisés plus spécifiquement pour soutenir un élève d'origine immigrante.

Pourtant, un élève mis en contact avec un outil ne se l'approprie pas nécessairement. L'outil n'est pas seulement un objet physique isolé de son contexte social, l'individu s'approprie également des expériences de vie, des valeurs, des normes et d'autres produits de la culture. Pour cette raison, nous avons introduit les trois niveaux de médiation, pour dire que

l'appropriation de l'outil relève, entre autres, du sens que l'individu donne à l'outil et du contexte de déroulement de la médiation sémiotique et des interactions.

Le développement et l'apprentissage qui prennent naissance dans un contexte social riche en interactions, en échanges et en activités interactives et conjointes se poursuivent sur le plan individuel. C'est ainsi que Vygotsky énonce la loi de développement. Pour développer une fonction d'ordre supérieur, chaque individu passe par deux plans : plan interpsychologique et intrapsychologique. Dans le cadre de notre recherche, la loi de développement nous permet de voir le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage de l'élève, mais aussi le propre rôle de l'élève dans ce même processus.

Donc en contexte de classe, les pratiques enseignantes favorisent les apprentissages de l'élève, ce qui stimule son développement et aboutit à une construction de nouvelles connaissances. Selon l'approche sociohistorico-culturelle, le conflit entre ce que l'élève peut faire seul et ce qu'il doit faire crée une zone de développement proximal formée de deux niveaux, actuel et potentiel. Le niveau actuel correspond à ce que l'élève peut faire seul sans aide. Le niveau potentiel correspond à ce que l'élève peut faire avec l'aide de l'enseignant. On dit alors que l'enseignant agit dans la zone de développement proximal de l'élève pour l'aider à résoudre une tâche. Pourtant, l'interaction sociale entre les deux n'aboutit pas nécessairement à une construction de connaissance chez l'élève. Autrement dit, le soutien apporté à l'élève n'agit pas nécessairement dans sa zone de développement proximal et l'élève peut ne pas profiter du soutien. Pour agir dans sa zone de développement proximal, l'enseignant tient compte des besoins de l'élève, de son niveau actuel, de ses capacités et de son apport dans la situation, entre autres. L'enseignant mise sur l'intensité du soutien. Il est donc important de regarder de près les interactions entre l'élève et l'enseignant et leur rôle dans la construction du sens de soutien. L'action de l'enseignant dans la zone de développement proximal est appelée étayage. Nous l'avons défini comme une pratique de soutien interactive médiatisée et temporaire qui agit de façon dynamique dans la zone de développement proximal de l'élève. Au moment de l'étayage, l'enseignant agit de plusieurs manières et sollicite divers outils. Pour sa part, l'élève agit selon sa propre compréhension de la situation. Nous nous intéressons à savoir comment et pourquoi l'enseignant agit de telle ou telle manière. En d'autres termes, nous voulons

comprendre les raisons des choix de l'enseignant. En même temps, il nous apparaît important de dévoiler les actions de l'élève et de comprendre son rôle. Finalement, tout au long de cette présentation, l'interaction sociale dans la zone de développement proximal de l'élève et les pratiques d'étayage se basent sur la langue comme outil culturel central. Nous retenons cet outil qui sert de support à l'élève d'origine immigrante pour développer ses compétences linguistiques.

Après avoir présenté les deux volets du cadre théorique, les pratiques enseignantes de soutien, nous ferons maintenant une recension des écrits sur les pratiques de soutien. Le tour d'horizon des recherches nous permet de regarder la manière dont le cadre théorique, notamment l'approche sociohistorico-culturelle, a abordé les pratiques enseignantes de soutien, plus particulièrement l'étayage, ainsi que les outils. Rappelons qu'en raison de la rareté des recherches sur le soutien auprès des élèves immigrants du primaire, nous avons recensé des études faites en contexte secondaire, dans des centres linguistiques et auprès des élèves « de souche » pour regarder la manière dont les recherches ont abordé les concepts théoriques de notre cadre.

2.3 LES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES DE SOUTIEN

Les recherches qui s'intéressent aux pratiques enseignantes de soutien se situent, pour la plupart, dans le cadre de l'approche sociohistorico-culturelle. Celles que nous avons consultées explorent le soutien en langue seconde en étudiant l'action de l'étayage dans la zone de développement proximal de l'élève. D'autres recherches portent sur les actions d'étayage des enseignants et leurs effets sur le développement des compétences chez les élèves. D'autres encore insistent sur le rôle des outils sur l'apprentissage de l'élève.

2.3.1 Étudier l'action de l'étayage dans la zone de développement proximal

Plusieurs recherches s'intéressent à l'effet de l'étayage sur le développement de la langue seconde chez les élèves d'origine immigrante. Ces études ont en commun d'étudier l'action de l'étayage dans la zone de développement proximal de l'élève. Soulignons que dans ces recherches, menées dans un milieu anglophone, la langue seconde est principalement l'anglais.

L'étayage est défini comme un soutien contingent et graduel dont l'intensité et le contenu influencent l'action dans la zone de développement proximal. Certaines recherches n'ont pas été effectuées dans une salle de classe, mais dans des centres linguistiques. Nous les présentons pour l'importance qu'elles accordent aux interactions avec autrui dans la zone de développement proximal de l'élève et pour certaines formes atypiques qu'elles apportent sur l'étayage, par exemple l'interaction entre deux novices. Une seule recherche, celle de Baleghizadeh *et al.* (2011) étudie la médiation indirecte, c'est-à-dire l'étayage qui se fait sans intervention de la part de l'enseignant. Dans cette étude, les auteurs s'intéressent à l'intensité du soutien offert auprès des élèves d'origine immigrante dans le contexte réel des classes du primaire. Ils étudient l'effet de l'étayage hautement structuré, faiblement structuré ou sans étayage sur la performance des groupes d'élèves dans une tâche d'écriture en anglais, sans qu'il y ait une intervention directe de l'enseignant. Les outils utilisés sont des textes modèles choisis par l'enseignant et distribués aux groupes d'élèves. Les auteurs concluent que l'étayage faiblement structuré, qui consiste en un texte modèle comprenant quelques indices, est celui qui agit dans la zone de développement proximal des élèves, car le groupe qui performe le plus est celui qui a reçu ce niveau de soutien. Les auteurs constatent aussi que le soutien dans la zone de développement proximal est graduel et contingent et que l'étayage peut se faire en petit groupe.

Les autres recherches sur le soutien en langue seconde étudient les interactions qui se déroulent au moment de l'étayage entre un élève et un enseignant dans le contexte d'une classe du primaire entre un novice et un expert et entre deux novices, dans le contexte des centres linguistiques. Dans le contexte d'une classe du primaire, Nassaji et Cumming (2000) analysent les interactions écrites entre un enseignant et un élève dont la langue maternelle n'est pas l'anglais, à travers un journal dialogique construit par les deux acteurs. Ils explorent la manière de construire un savoir dans la zone de développement proximal de l'élève.

Dans le contexte des centres linguistiques, Nassaji et Swain (2000) étudient la nature du soutien fourni dans la zone de développement proximal des élèves. La recherche se fait au moment des sessions de tutorat pendant lesquelles des élèves d'origine coréenne écrivent des essais en anglais. Les chercheurs examinent l'effet de l'aide structurée offerte par une

personne compétente dans la zone de développement proximal des étudiants versus l'aide donnée au hasard. Dans le premier cas, le tuteur donne des *feedbacks* selon les besoins des élèves dans la tâche tout en se servant d'une grille. Le tuteur commence par le *feedback* le plus implicite et augmente graduellement son soutien selon les réactions de l'élève. Dans le deuxième cas, le tuteur utilise des *feedbacks* aléatoires sans considérer les besoins de l'élève. L'étude démontre qu'un *feedback* graduel et convenable aux besoins de l'élève est plus efficace que celui donné au hasard. Le suivi des auteurs révèle que l'élève qui profite du soutien a un développement plus consistant par rapport à l'autre.

Contrairement à la tradition de recherche sur l'étayage offert par une autre personne plus compétente dans un savoir donné, d'autres étudient les interactions entre des novices dans le but d'un soutien en langue seconde. Guerrero et Villamil (2000) explorent les interactions entre deux élèves novices qui apprennent l'anglais au moment d'un travail collaboratif de révision dont l'un écrit un texte et l'autre le lit. Dans la première moitié de l'interaction, le lecteur joue le rôle de médiateur, il engage l'autre, attire son attention sur des caractéristiques de l'écrit. Au cours de l'activité, les deux deviennent actifs. À la fin, celui qui a écrit le texte intègre les corrections. Les auteurs concluent que l'étayage est mutuel et non pas unidirectionnel, l'intersubjectivité est établie et maintenue entre les deux. Dans le même sens, Schweiter et Laurier (2010) se penchent sur le développement de la langue à travers des pratiques d'étayage qui ont lieu entre un groupe d'élèves novices. Des élèves, dont l'anglais est la langue maternelle, doivent travailler en groupe pour élaborer un magazine en langue espagnole. Chacun doit écrire quatre essais et chaque essai passera par quatre stades d'étayage au cours desquels les autres élèves du groupe réviseront les techniques d'écriture. Chaque niveau est ensuite suivi d'une session de *feedbacks*. Les résultats ont montré un développement dans les stratégies d'écriture dans les différentes versions du même essai et à travers les quatre essais. Les interactions en groupe, les *feedbacks* et les commentaires ont aidé les élèves à bien performer.

Ces recherches ont en commun de vouloir étudier le soutien des élèves immigrants dans la langue seconde, à la lumière de l'approche sociohistorico-culturelle, notamment les concepts d'étayage et de la zone de développement proximal. C'est à ce point que celles-ci diffèrent des

écrits sur le soutien en langue seconde recensés dans le premier chapitre. La première vague consiste en des textes qui visent à conceptualiser le travail de soutien en classe. Ces textes insistent sur les liens entre la langue et la culture, entre l'intégration linguistique et l'intégration culturelle. Ils donnent des balises aux enseignants pour les aider à intégrer les élèves d'origine immigrante. Par contre, ces recherches, qui se déroulent majoritairement dans un contexte anglophone, se situent davantage du côté de la pratique et émergent du terrain. Elles ont approfondi le soutien en langue seconde à la lumière d'un cadre théorique qu'elles ont adopté. Bien qu'elles possèdent des limites, elles sont plus près du travail réel de l'enseignant en classe.

Les recherches ont aussi démontré que l'apprentissage est un processus social construit par l'interaction avec les outils et autrui et que l'action dans la zone de développement proximal est facilitée par des activités centrées sur la communication langagière, le discours et le dialogue entre les acteurs, ce qui intègre l'élève dans la communauté de la langue seconde. À l'exception d'une recherche qui exclut le rôle de tuteur dans le soutien en langue seconde, les autres insistent sur le rôle interactif et dynamique d'autrui dans le soutien, ce qui lui permet d'agir dans la zone de développement proximal de l'élève. Par exemple, par le journal dialogique, l'enseignant change son apport selon les écrits de l'élève. Il est apparu que l'étayage qui agit dans la zone de développement proximal d'un élève favorise le développement dans une compétence linguistique donnée. Les recherches sollicitent plusieurs outils pour étudier l'action d'étayage dans la zone de développement proximal de l'élève, comme le journal dialogique, les textes modèles, la grille de *feedbacks* et le *feedback* d'un novice. Elles ont fait valoir que la mise en place de l'outil ne suffit pas à lui seul pour favoriser le développement de l'élève, c'est plutôt l'intensité du soutien fourni par l'outil et l'adaptation de l'outil au besoin de l'élève qui le favorise. Les études qui portent sur le soutien par des novices constituent une nouvelle contribution au sujet de l'étayage, habituellement défini comme du soutien apporté par un individu plus compétent à un autre moins compétent dans un savoir donné.

Ces recherches nous ont fourni un éclairage sur le soutien en langue seconde, sur l'action dans la zone de développement proximal et sur le rôle des outils. Pourtant, elles ont peu expliqué

l'effet du contexte de travail sur la mise en place de ces pratiques de soutien par l'enseignant ou par le tuteur. En effet, celles-ci ne se déroulent pas dans le contexte d'une classe, où l'enseignant est appelé à enseigner le programme scolaire à l'ensemble de la classe, à gérer plusieurs interactions, à organiser la classe et à tenir compte de l'ensemble des élèves. Même dans l'étude qui porte sur le soutien par l'intermédiaire d'un journal dialogique et qui se déroule dans le contexte d'une classe du primaire, l'outil mis en place est utilisé par l'enseignant et par l'élève à l'extérieur de la classe : les deux écrivent le journal à la maison, et non pas en classe. Ainsi dans l'ensemble de ces recherches, l'enseignant ou le tuteur n'avait pas besoin de tenir compte des facteurs du contexte et de s'ajuster en conséquence. C'est ce qui nous incite à nous interroger sur la manière dont le soutien en langue seconde sera mis en place dans le contexte d'une classe ordinaire du primaire. En plus, dans ces recherches, les élèves sont surtout au niveau collégial, ce qui est plus facile en termes de négociation et de communication entre eux et l'enseignant, par comparaison à notre contexte qui se situe dans des classes du primaire. Cela nous interroge sur le rôle de l'élève du primaire à l'égard du soutien et de sa capacité à négocier le sens de soutien avec l'enseignant.

2.3.2 Étudier les effets d'étayage et le rôle de l'enseignant dans le soutien offert

Plusieurs recherches s'intéressent à l'effet des pratiques d'étayage sur l'apprentissage des élèves en classe. Elles s'adressent aux élèves « de souche » dans des classes du primaire et du secondaire. Nous les avons introduites, car elles nous donnent une idée sur la mise en place de l'étayage en classe.

Une première vague de recherches sur l'étayage décrit les actions des enseignants au moment de leurs interactions avec les élèves ainsi que les effets de l'étayage sur l'apprentissage des élèves. Dans le contexte de la classe, Maloch (2002) étudie l'étayage et le développement des compétences interactionnelles des élèves de troisième année dans une classe du primaire au cours d'une discussion de groupe en littérature. L'auteure constate que les actions d'étayage de l'enseignant, comme celles de modeler, de questionner, de poser des questions de suivi, de consolider certaines stratégies utilisées par les élèves, d'informer, de donner des explications directes et indirectes aident les élèves à acquérir des compétences en communication. Selon Maloch (2002), ces actions aident les élèves du groupe à interagir entre eux et avec

l'enseignant. Pour leur part, Malicky, Juliebo, Norman et Pool (1997) explorent les actions d'étayage utilisées par les enseignants pour encourager le développement de la métacognition chez les élèves, notamment chez cinq jeunes enfants à risque dans un programme d'intervention en lecture. Les chercheurs ont constaté que l'entraînement est plus efficace que d'autres actions d'étayage comme l'explication, le modelage, l'encouragement et la discussion. Toujours sur le développement des fonctions métacognitives et en lien avec des programmes de lecture et de littératie, Hobsbaum *et al.* (1996) observent qu'au moment de l'interaction avec l'élève lors d'une session de tutorat, l'enseignant guide l'élève et l'invite à faire attention à ses stratégies, à ses fonctions internes et à son comportement, ce qui lui permet d'acquérir des stratégies métacognitives. Ainsi, l'étayage aide l'enseignant et l'élève à développer un texte écrit choisi en lien avec l'histoire de chaque élève.

Une deuxième vague de recherches étudie les actions d'étayage de l'enseignant et aussi l'importance de sa présence physique au moment du soutien offert aux élèves. Les recherches, de type qualitatif (Azevedo, Cromley et Seibert, 2004; Lefrançois, 2000), ont montré que l'intervention de la technologie ne peut pas remplacer le rôle de l'enseignant ou du tuteur durant l'étayage. Des logiciels ont été utilisés pour faciliter une tâche en sciences pour des élèves du secondaire (Azevedo *et al.*, 2004) et pour produire un texte écrit pour des élèves du primaire (Lefrançois, 2000). Dans les deux études, l'enseignant aide les élèves à comprendre les instructions du logiciel. Dans cet environnement très médiatisé, ses actions consistent à guider, à encourager, à discuter et à donner un *feedback*, ce qui améliore l'intégration des logiciels par les élèves (Azevedo *et al.*, 2004; Lefrançois, 2000). Azevedo *et al.* (2003) ont mené une étude comparative entre trois groupes d'élèves (avec tuteur et avec une liste d'instructions; sans tuteur et avec une liste d'instructions; sans tuteur et sans liste d'instructions). Ils ont noté que le premier groupe performe mieux que les deux autres et que même avec une liste d'instructions, le groupe sans tuteur ne performe pas mieux que celui qui ne reçoit pas d'aide. Une autre recherche nous paraît importante parce qu'elle porte sur l'étayage technologique en groupe. Masters et Yelland (2002) ont exploré les stratégies d'étayage adressées à deux groupes d'élèves dans une classe de 2^e et de 3^e année du primaire durant leur utilisation de l'ordinateur pour accomplir une tâche en sciences. Les auteurs ont noté que l'explication donnée à toute la classe avant de commencer le travail, les questions de

l'enseignant pour renforcer l'explication, les instructions techniques, l'aide pour gérer le temps, pour définir les rôles et pour évaluer le progrès sont des stratégies d'étayage qui ont soutenu les élèves dans leur travail. Dans le même sens, Coltman *et al.* (2010) constatent que les compétences d'autorégulation et de transfert de connaissances se construisent chez de jeunes élèves qui travaillent une succession de tâches en mathématiques avec l'aide de l'enseignant. Les auteurs, dans leur étude de type quantitatif, ont comparé la performance de deux groupes d'élèves âgés de quatre à six ans dans une tâche en mathématiques à partir d'un pré et d'un post test. Les élèves du premier groupe ou du groupe de contrôle qui ont travaillé sans aide et support ont moins performé dans le post test que ceux du groupe expérimental qui ont été soutenus par l'enseignant. En plus, les élèves du groupe de contrôle n'ont pas amélioré leur niveau de savoir. Ils n'ont pas non plus conçu de stratégies de travail alors que ceux du groupe expérimental ont construit leurs compétences d'autorégulation et de transfert de connaissances quand il leur a été demandé d'accomplir une tâche similaire dans une nouvelle situation. Les auteurs concluent que l'interaction de l'enseignant avec l'élève à travers un système de soutien graduel qui agit dans la zone de développement de l'élève établit une coconstruction du sens de la tâche.

Des recherches ont identifié certaines actions d'étayage, comme informer, expliquer, guider, modeler, questionner, donner des instructions et autres. Cependant, les parcourir nous a permis de constater que les mêmes actions d'étayage produisent des effets différents d'un élève à l'autre et d'une tâche à une autre. Par exemple, le modelage et l'explication ont aidé des élèves groupe à acquérir des compétences en communication, tandis que ces mêmes actions n'ont pas beaucoup aidé d'autres élèves à développer leurs compétences métacognitives dans une autre tâche. Ainsi, la simple mise en place de l'action n'est pas une garantie d'étayage. Les recherches ont d'ailleurs aussi montré le rôle de l'enseignant dans le soutien. En effet, la deuxième vague de recherches que nous avons exposée se préoccupe d'étudier l'importance de la présence physique de l'enseignant au moment du soutien en comparant les acquis des élèves avec et sans sa présence. Elles nous ont aussi apporté un éclairage sur une forme d'étayage, l'étayage en groupe. Dans la plupart des recherches, sauf celle de Hobsbaum *et al.* (1996) qui étudie l'étayage individuel, les chercheurs ont relevé le rôle de l'enseignant et ont décrit ses actions au moment de ses interactions avec un groupe d'élèves. Pourtant, les recherches ne

nous donnent pas d'explications sur les raisons pour lesquelles les enseignants ont choisi le soutien en petit groupe et si ce choix relève de la gestion de la classe.

Ces études ne s'adressent pas aux élèves d'origine immigrante, surtout parce qu'ils exigent probablement un soutien particulier comparativement à leurs pairs. En outre, les recherches relient de façon linéaire la performance de l'élève au processus d'étayage, sans tenir compte des autres facteurs qui peuvent entrer en jeu. Contrairement à notre recherche, les recherches citées se préoccupent peu d'étudier l'étayage dans le contexte de la classe, au sein d'un groupe d'élèves hétérogène. En plus, elles ne nous ont pas donné d'éclaircissements sur la mise en place d'un étayage individuel dans le contexte de la classe, autrement dit, sur la manière dont l'enseignant gère l'ensemble des élèves au moment où il offre un soutien individuel à un élève. Nous avons aussi constaté que celles-ci se préoccupent peu du rôle de l'élève dans le soutien. Elles se centrent surtout sur le rôle des enseignants, notamment sur leurs actions. Enfin, les limites relevées nous incitent à nous questionner sur le rôle de l'élève dans la négociation du sens du soutien.

2.3.3 Le rôle des outils puisés dans la culture de la classe sur l'intégration scolaire de l'élève

Des recherches se déroulant dans des classes multiethniques du secondaire se penchent sur le rôle des outils puisés dans la culture majoritaire de la classe sur l'apprentissage et sur l'intégration scolaire des élèves de groupes minoritaires.

César et Oliviera (2005) ont étudié l'effet d'un outil, le curriculum alternatif, qu'ils ont développé dans une classe multiculturelle sur la performance des élèves d'origine immigrante et sur des élèves minoritaires. Le but du curriculum est d'intégrer les élèves dont la culture est différente de celle de l'école. Son développement se fait en collaboration avec les élèves et leurs parents et tient compte de leur culture et des expériences de vie de leurs parents. Le curriculum n'est pas fixe et est toujours négocié avec les élèves. Il consiste en un travail interdisciplinaire entre sciences et mathématiques, où les élèves sont appelés à développer plusieurs sujets par eux-mêmes et également à intégrer un nouveau cours, *Le développement social et personnel*, où une bonne partie est consacrée aux travaux artistiques. Les chercheurs

assurent le suivi des élèves afin d'étudier les impacts de l'intégration du curriculum sur la participation des élèves en classe, à l'école, dans les pratiques sociales et dans leur vie. L'analyse de l'effet du curriculum alternatif s'appuie sur le récit des élèves. Les résultats montrent un développement des compétences sociales et scolaires des élèves. Ils ont raconté positivement leur expérience en travaillant sur le curriculum. Ils réalisent l'importance des interactions au moment du travail et ils développent une image plus positive de l'école.

Dans une autre recherche, Gorgorio et Plannas (2005) ont étudié le rôle des normes de la classe sur l'apprentissage des élèves d'un groupe minoritaire. Elle a démontré que les pratiques culturelles des élèves du groupe minoritaire influencent l'interprétation qu'ils donnent aux stratégies utilisées en classe pendant une leçon de mathématiques. Les chercheurs constatent que, dans une classe multiethnique, les diverses interprétations des mêmes normes s'entrechoquent. L'enseignement de la mathématique n'est plus vu comme une question de contenu déconnecté de la culture, des normes et des valeurs pouvant être enseigné sans avoir recours à une langue commune. Les élèves des groupes minoritaires, qui font partie d'un autre groupe social, ne partagent pas la même conception de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques que les autres élèves. L'étude examine comment les normes de la classe médiatisent la participation de deux élèves d'origine immigrante dans la résolution d'un problème en mathématiques. Pour la majorité des élèves, la résolution de la situation problème se rend seulement à la mathématique, sans avoir besoin d'expliquer la situation en faisant le lien avec le vécu des élèves du groupe minoritaire. Les auteurs décrivent qu'en travaillant des situations-problèmes en mathématiques, un des élèves du groupe minoritaire insiste sur l'importance de comprendre le contexte du déroulement de la situation-problème pour qu'il puisse la résoudre, alors que l'enseignant et certains élèves de la classe ont rejeté son idée. L'élève réagit en refusant de participer et de répondre aux questions de l'enseignant. Les auteurs constatent ainsi que les conversations et les négociations en classe sont utiles pour avoir une même interprétation des normes de la classe. Ce sont des outils pour soutenir ces élèves dans leur intégration et dans leur apprentissage.

Même si ces recherches se déroulent dans une classe du secondaire, nous les avons introduites, car elles évoquent le rôle des outils puisés dans la culture de la classe sur l'intégration

culturelle et scolaire des élèves. La première étude nous explique l'importance d'un outil multiculturel, le curriculum alternatif, sur le développement des compétences sociales et scolaires des élèves. La deuxième met en lumière l'importance du discours mathématisé contextualisé qui puise dans les pratiques culturelles des élèves du groupe minoritaire pour résoudre un problème en mathématiques. L'étude accentue aussi le rôle des conversations et des échanges en classe, ce qui permet à l'enseignant de mieux comprendre et de valoriser les pratiques culturelles des élèves et, par conséquent, de les aider dans leur intégration culturelle. Cela nous incite à nous interroger sur la complexité de ce travail et sur le défi de l'enseignant d'identifier les pratiques culturelles de chaque élève et d'utiliser un discours mathématisé contextualisé. Ces recherches nous renvoient à l'importance que les outils utilisés en classe soient en rapport avec la culture des groupes minoritaires, ce qui suscite notre questionnement sur la manière dont les élèves d'origine immigrante s'approprient les outils de soutien et le rôle de la négociation avec l'enseignant sur ce processus.

2.3.4 Une nouvelle compréhension des pratiques enseignantes de soutien

La première série de recherches que nous avons exposées étudie le soutien en langue seconde à la lumière de l'approche sociohistorico-culturelle, tout en faisant le lien entre les concepts d'étayage et de zone de développement proximal. Elles insistent sur l'importance d'agir dans la zone de développement proximal de l'élève pour lui permettre de réaliser un développement dans une tâche qui lui est difficile. Pour étudier l'action dans la zone de développement proximal, certaines études nous fournissent un apport sur l'importance de doser l'intensité du soutien selon les besoins des élèves ou des étudiants. En outre, certaines recherches abordent l'idée de l'étayage entre deux novices qui interagissent pour que l'un d'eux soutienne l'autre en langue seconde. Comme elles ne se déroulent pas dans le contexte de la classe, ces recherches ont peu expliqué l'effet du contexte de travail sur la mise en place des pratiques de soutien par l'enseignant. C'est ce qui nous incite à décrire les pratiques de soutien mises en place dans le contexte de la classe. De plus, ces recherches portent sur les interactions entre des élèves de niveau collégial et universitaire et les enseignants, ce qui est plus facile en termes de négociation et de communication. Nous nous interrogeons aussi sur le rôle de

l'élève du primaire à l'égard du soutien. Comment négocie-t-il le sens du soutien avec l'enseignant ?

La deuxième série de recherches se positionne davantage du côté de l'enseignant et de ses actions en classe. Elles nous fournissent un apport important, d'une part, sur les actions d'étayage que l'enseignant met en place au moment de l'interaction et, d'autre part, sur le rôle de l'étayage dans le développement de l'autonomie de l'élève et de ses processus cognitifs et métacognitifs. Cependant, elles se préoccupent peu du rôle de l'élève dans le soutien et se centrent surtout sur le rôle des enseignants, notamment sur leurs actions, sans même tenir compte des conditions de mise en place du soutien. Les limites de ces recherches nous incitent à nous questionner sur le rôle de l'élève dans le soutien et sur les raisons pour lesquelles les enseignants ont agi de telle ou telle manière ainsi que sur les conditions de la mise en place du soutien.

La troisième série met en lumière l'importance de construire des ponts entre la culture de la classe et celle de l'élève afin de faciliter son intégration. Tenant compte de l'élève, les recherches nous motivent à étudier l'effet des outils et des normes de la classe sur l'appropriation des outils par les élèves.

De ce qui précède, nous approfondissons la compréhension des pratiques enseignantes de soutien en nous basant sur nos cadres théoriques. Nous voulons étudier les pratiques enseignantes de soutien dans le contexte réel de la classe du primaire en tenant compte des facteurs de la classe, des contraintes et du travail prescrit de l'enseignant pour comprendre son travail réel. Nous voulons également comprendre comment l'enseignant exécute son travail, les raisons qui le poussent et les décisions qu'il prend. En plus, nous analysons ces pratiques en considérant le rôle des deux acteurs, l'élève et l'enseignant, dans le processus de coconstruction du sens du soutien, parce que nous considérons que l'élève occupe une place centrale dans le travail de l'enseignant. En effet, pour comprendre les pratiques de soutien, il faut saisir les apports de l'élève et de l'enseignant au moment des interactions et de la négociation, ce qui nous aide à regarder les ajustements et les adaptations de l'enseignant et de mieux comprendre ses raisons d'agir. Ainsi, nous examinons la dialectique et la mutualité de

l'interaction entre les deux, tout en considérant leur point de vue et le rôle de chacun dans le processus de coconstruction du sens du soutien.

À cette fin, les objectifs de recherche visent à décrire les pratiques enseignantes de soutien mises en place dans le contexte réel de la classe, à comprendre les raisons qui poussent l'enseignant à décider de mettre en place une pratique de soutien ainsi que le rôle de l'élève à l'égard du soutien. Plus spécifiquement, la figure 1 montre les objectifs et les questions de recherche.

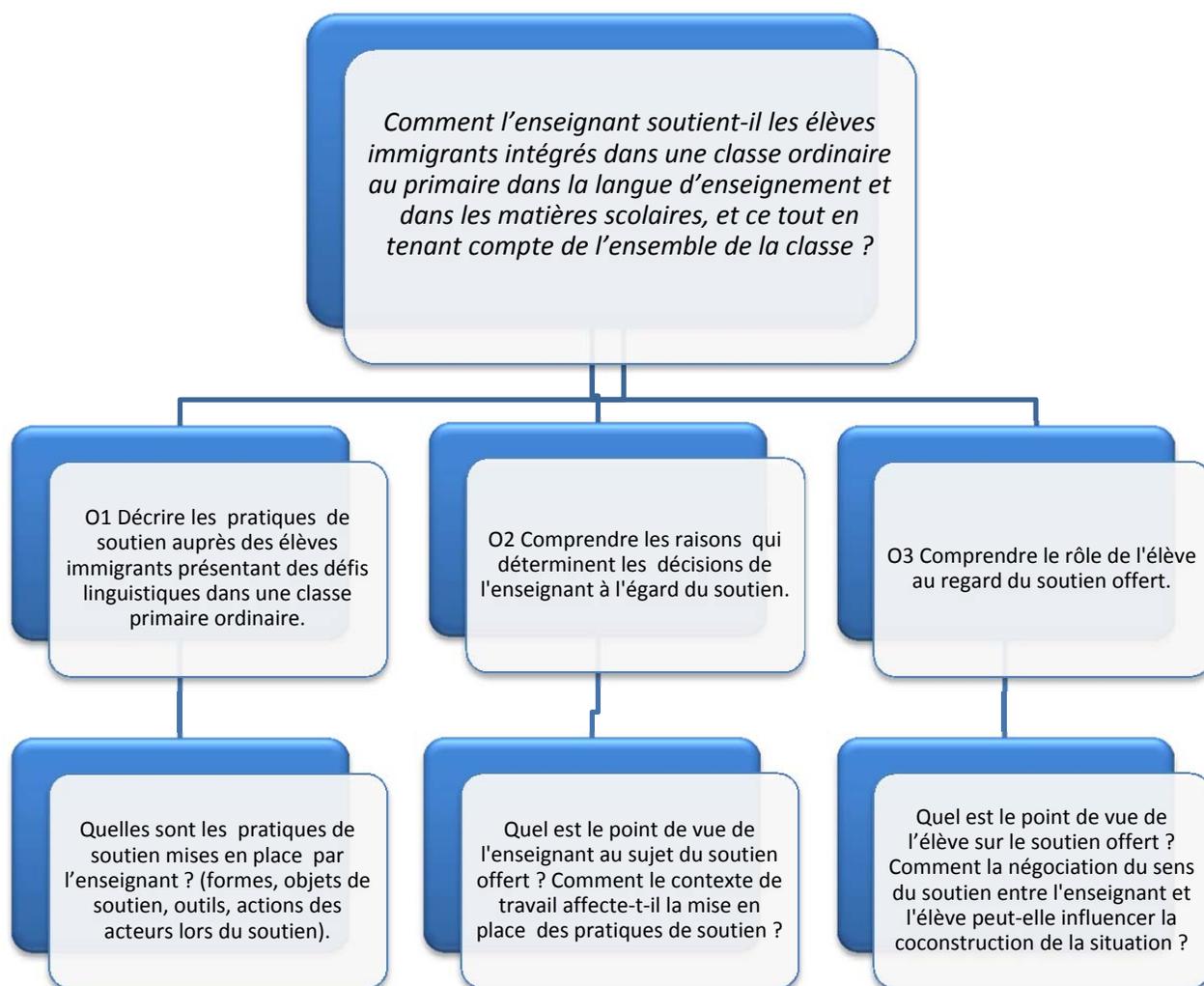


Figure 1 : Questions spécifiques et objectifs de recherche

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Dans le premier chapitre, nous avons exposé la problématique de recherche qui porte sur la mise en place des pratiques enseignantes de soutien auprès des élèves d'origine immigrante intégrés dans des classes ordinaires du primaire. Dans le deuxième, nous avons présenté le cadre théorique qui nous aide à comprendre les pratiques de soutien dans le contexte réel de la classe. Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie de recherche qui nous permet d'opérationnaliser l'objet d'étude et de répondre aux objectifs de recherche.

Rappelons que les objectifs de recherche sont les suivants :

- 1) décrire les pratiques de soutien auprès des élèves d'origine immigrante présentant des défis linguistiques dans une classe primaire ordinaire;
- 2) comprendre les raisons qui déterminent les décisions de l'enseignant à l'égard du soutien;
- 3) comprendre le rôle de l'élève au regard du soutien offert.

Nous recourons à une méthodologie de nature qualitative interprétative pour comprendre les pratiques enseignantes de soutien mises en place dans une classe hétérogène ainsi que le point de vue des acteurs, élèves et enseignant sur le soutien. Notre recherche est une étude de cas multiples qui s'appuie sur des données issues de quatre sources d'information : 1) des observations en classe; 2) des entrevues individuelles avec les enseignantes; 3) des entrevues individuelles avec trois élèves d'origine immigrante des classes des enseignantes interviewées; 4) des productions écrites des élèves d'origine immigrante participantes.

Le chapitre est divisé en six parties. La première présente les fondements épistémologiques de la recherche. La deuxième, l'étude de cas. La troisième se consacre aux questions du contexte et des participantes. La quatrième aborde les instruments et la collecte de données alors que la cinquième présente les étapes du traitement et de l'analyse de données. Enfin, la sixième partie est réservée aux considérations éthiques.

3.1 LES FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Dans cette section, nous expliquons les fondements épistémologiques de la recherche en lien avec les cadres théoriques présentés dans le chapitre II, le cadre d'analyse du travail enseignant et le cadre de l'approche sociohistorico-culturelle.

Dans le chapitre 2, nous avons situé les pratiques de soutien dans le contexte du travail réel de l'enseignant. Cette classification, d'inspiration sociologique et ergonomique, nous a permis de montrer que les pratiques de soutien mises en place en classe sont régies, entre autres, par les prescriptions et par la réalité de la classe, y compris les actions des acteurs et le sens qu'ils donnent eux-mêmes à leurs actions. La classe est donc vue comme une unité sociale mobile riche en interactions dans laquelle les acteurs, selon Le Breton (2004), occupent un rôle actif. Dans cette optique, l'approche sociohistorico-culturelle suppose que l'apprentissage et le développement de l'élève se font par l'intermédiaire des interactions sociales et culturelles entre l'élève et l'enseignant. Chacun interagit en se basant sur les connaissances qu'il a sur le monde (Hewitt, 2007). Dans le contexte scolaire, chaque acteur, enseignant ou élève, possède ses propres connaissances qui proviennent de sa culture, de son vécu et de ses expériences familiales et qui peuvent être différentes d'une personne à l'autre. Dans cette perspective, il est important de comprendre l'histoire sociale et culturelle de l'élève et de l'enseignant, afin de saisir le sens que chaque acteur donne au soutien, surtout dans le cas de l'élève d'origine immigrante qui appartient déjà à un monde culturel différent de celui de l'enseignant. Nous considérons donc qu'au moment de l'interaction en classe, le sens du soutien est transformé par les interprétations que chaque acteur donne à la situation. C'est au cours de l'interaction que les deux acteurs s'ajustent l'un par rapport à l'autre pour atteindre l'intersubjectivité. L'action de l'individu n'est pas ainsi déterminée *a priori* : elle est plutôt relative au contexte; elle s'ajuste et évolue en fonction de l'interprétation de la situation. C'est pourquoi nous tentons de nous positionner près des acteurs pour comprendre leurs actions et leurs raisons d'agir en tenant compte de leur apport dans le soutien.

En nous référant à nos objectifs de recherche et à notre cadre théorique, nous cherchons à analyser les pratiques enseignantes de soutien *in situ* dans la classe, dont la structure est établie selon des modes d'échange, de communication et de négociation entre les différents acteurs.

Selon l'approche vygotkienne (Cole, 1996; Tharp et Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978 ; Wertsch, 1984, 1985b), chaque individu interagit avec les éléments sociaux et culturels (autrui et artefacts) et construit son univers de sens selon les interprétations qu'il donne à la situation. Ainsi, selon cette approche, le soutien est conçu comme une « pratique sociale » soumise aux interactions entre l'enseignant et l'élève et trouve son sens à partir des interprétations que les deux acteurs, l'élève et l'enseignant, donnent à la situation. Dans cette optique, une telle pratique ne peut pas être définie comme objective ou réelle du point de vue de l'un des acteurs sans considérer l'autre point de vue. C'est ainsi que nous essayons de comprendre et de tenir compte des deux points de vue et d'analyser leurs actions dans la situation.

Afin de comprendre le point de vue des acteurs, il nous faut, méthodologiquement, avoir accès à leur construction de sens, ce qui nous conduit à considérer une démarche de recherche qualitative et interprétative ainsi qu'une démarche inductive délibératoire qui nous permettent de rester près des acteurs. Nous recourons en outre à l'étude de cas, car il est important de regarder les actions des deux acteurs et de comprendre leurs raisons d'agir dans le vif de l'action et également d'avoir accès, comme nous l'avons déjà mentionné, à leur histoire sociale et culturelle qui a un effet sur le sens qu'ils donnent à la situation. Cela nous permet de comprendre la manière dont se coconstruit la pratique enseignante de soutien dans l'action. Blumer (1984, cité dans Le Breton, 2004) réfute une méthodologie loin de la réalité des acteurs. Il dénonce l'approche hypothético-déductive qui porte, selon lui, sur des hypothèses prédéterminées qu'il faut vérifier. Il considère que dans le monde de sens et de valeurs, les hommes ne sont pas soumis à des rapports de causalité relevés de méthodes quantitatives. Pour être proche de la réalité des acteurs, nous visons à prendre en considération leur discours, leurs actions et les explications qu'ils en donnent. Notre méthodologie impliquera donc une relation directe avec les acteurs par l'intermédiaire d'entrevues, d'observations et de consultations des productions écrites par les élèves participantes.

3.1.1 La recherche qualitative interprétative

Comme nous l'avons dit, nous voulons nous positionner près de la réalité des acteurs pour comprendre leur apport et leur point de vue sur les pratiques de soutien. Nous visons également à comprendre les choix des enseignants et les raisons qui les déterminent. D'une

part, cette vision holistique et compréhensive de la situation de soutien et, d'autre part, le rôle que nous accordons aux interactions entre les acteurs font appel à une méthodologie de recherche qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2011).

Les méthodes qualitatives sont issues des sciences humaines qui recherchent, explicitent et analysent des phénomènes visibles ou cachés (Mucchielli, 1991). Lamoureux (2006) soutient que dans ce type de recherche, les données ne sont pas numériques, mais qu'elles sont des caractéristiques groupées selon des critères de classification. Cette méthode cherche à comprendre les événements de l'intérieur (Van der Maren, 1996), dans le milieu naturel des participants (Lamoureux, 2006; Savoie-Zajc, 2004), soit la classe. La méthode qualitative permet également de comprendre le sens que l'enseignant et l'élève donnent à leurs expériences (Savoie-Zajc, 2004) en agissant en fonction du sens qu'ils attribuent à la situation. Par exemple, l'enseignant se base sur ses expériences passées de soutien pour choisir les stratégies et les outils, pour évaluer ce qui est utile et inutile, pour mettre en place les règles de la gestion de la classe, etc. Par sa discussion avec l'élève au moment du soutien, il relève ce qui convient ou non compte tenu de la situation; par conséquent, il réajuste ses plans selon sa nouvelle interprétation de la situation.

Dans le cadre de notre étude, nous avons mentionné, dans le deuxième chapitre, qu'une pratique de soutien est formée des actions des acteurs, des outils, des formes et des objets de soutien. À cet effet, d'un point de vue méthodologique, nous distinguons le « comportement des acteurs » des « actions des acteurs ». Nous nous inscrivons dans la définition de l'action de Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995, p. 27) qui la décrivent comme « le comportement physique plus les significations que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui ». Dans notre recherche, l'observation des actions (ou comportements) des acteurs n'est pas une finalité en soi. À travers les observations, nous tentons de comprendre les différentes significations que les participantes donnent à leurs actions (ou comportements) au moment des interactions. Ainsi, nous ne supposons pas, à la manière des positivistes, une uniformité de relations entre la forme de l'action et sa signification (Lessard Hébert *et al.*, 1995). Nous supposons une variabilité des relations entre les formes des actions et les significations que les acteurs leur attribuent à travers les interactions (Lessard Hébert *et al.*, 1995). Comme nous

l'avons souligné, la création de sens par les participantes renvoie à une dimension sociale qui dépend, entre autres, du contexte social de la classe et de l'école et également d'un contexte social plus large que celui de la classe et de l'école, soit l'ensemble des normes de chaque participant qui pourra influencer ses interactions avec autrui. Situer les pratiques de soutien dans ces deux contextes sociaux (la classe et l'école) guide ultérieurement notre analyse des données et l'interprétation.

3.1.2 La démarche inductive délibératoire

Dans une étude de type qualitatif, les données recueillies consistent en des descriptions détaillées des situations, des événements, des participants, des interactions, des attitudes observées, des citations directes des gens à propos de leurs expériences, de leurs attitudes, de leurs croyances et de leurs pensées ainsi que des extraits de documents (Patton, 1980, cité dans Merriam, 1988). Cela signifie que le chercheur explorera et découvrira plusieurs pistes de recherche observables et non observables en mobilisant divers instruments. Dans une recherche qualitative, la démarche suivie est habituellement inductive. Le chercheur se met en contact avec les acteurs pour les comprendre et pour recueillir des données en lien avec les catégories rapportées dans la recherche. Toutefois, celui-ci n'arrive pas sur place sans idée préconçue. La question qui se pose alors concerne l'impact de l'intuition du chercheur, de ses propres interprétations, de ses intérêts et de son cadre théorique au moment de la collecte et de l'analyse des données.

Lessard, Goyette et Boutin (1990) mentionnent qu'il existe deux écoles de pensée sur la place qu'occupe l'induction dans la recherche qualitative. La première, typiquement inductive, consiste à rendre la collecte des données sur le terrain la plus intuitive et inductive possible, alors que la deuxième, dans laquelle nous nous situons, logique inductive délibératoire, considère qu'outre l'intuition et l'induction, la pensée déductive et la délibération agissent encore. Les défenseurs de cette école considèrent qu'un chercheur ne peut pas venir sur le terrain sans un cadre théorique, au moins implicite. Cependant, une troisième école de pensée, dite inductive modérée (Savoie-Zajc, 2004), maintient que le chercheur reconnaît l'influence du cadre théorique, mais les différentes dimensions exprimées sont mises de côté au moment

de la collecte et de l'analyse des données afin de laisser émerger les catégories provenant des acteurs (Savoie-Zajc, 2004).

Nous nous inscrivons aussi dans la pensée logique inductive délibératoire. Par le choix de la méthode de recherche qualitative, nous voulons recueillir les points de vue des acteurs en situation et comprendre leurs actions dans le soutien. Nous considérons ainsi les catégories provenant du contexte réel des acteurs, ce qui nous permet de comprendre la manière dont ces derniers ont négocié entre eux pour coconstruire la situation. En même temps, nous avons élaboré un cadre théorique qui nous sert de modèle de référence pour mieux comprendre les pratiques de soutien dans le contexte réel de la classe. Des catégories préliminaires sont donc élaborées.

3.2 L'ÉTUDE DE CAS

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre but est d'étudier les pratiques de soutien dans le contexte d'une classe ordinaire. Il s'agit de décrire ces pratiques *in situ* et de comprendre les interactions qui se produisent entre les enseignants et les élèves, ainsi que leurs raisons d'agir, et ce, selon les termes de Gagnon (2012), sans contrôler ou manipuler les participants. Pourtant, nous ne pouvons étudier les pratiques de soutien que si l'on tient compte de la particularité multiethnique du milieu que nous avons décrit dans la problématique de recherche. Cela nous aide à acquérir une bonne connaissance de la dynamique du milieu (Gagnon, 2012), ce qui facilite par la suite le recrutement des participants. Ainsi, pour comprendre le soutien, tel que défini et coconstruit dans la situation entre deux acteurs (Mucchielli, 1996) et pour obtenir une information exhaustive sur la situation (Gagnon, 2011 ; Lamoureux, 2006), nous recourons à l'étude de cas, qui consiste à analyser la situation réelle de soutien prise dans son contexte. Elle nous permet d'inscrire l'objet d'étude dans son contexte historique (Roy, 1990), voire d'inscrire les pratiques de soutien auprès des élèves d'origine immigrante dans un contexte socioculturel (à l'école et en classe) pour mieux comprendre leur mise en œuvre. En ce sens, le travail de chaque enseignant varie selon ses choix et ses raisons quant aux diverses conditions qu'il installe dans sa classe, sa manière d'agir, sa façon de percevoir le soutien et d'interagir avec les élèves, ses normes, ses

expériences, ses croyances et sa culture scolaire. Nous travaillons donc selon une étude de cas multiples (Karsenti et Demers, 2004), soit à partir de deux cas.

Les deux cas sont constitués de deux enseignantes et de trois élèves d'origine immigrante. Plus précisément, le premier est formé par une enseignante et un élève de 6^e année du primaire alors que le deuxième implique une enseignante et deux élèves de 3^e année du primaire. En fait, le choix de ces deux cas nous permet de comprendre les ajustements que chaque enseignante accomplit dans sa classe pour répondre différemment aux besoins des élèves, selon ses propres interprétations des situations.

Nous travaillons aussi selon l'étude de cas de type interprétatif ou analytique (Karsenti et Demers, 2004; Merriam, 1988), riche en données descriptives et dont le but est de comprendre la situation et de développer des catégories conceptuelles²³ (Merriam, 1988). Par la collecte de données, nous visons à recueillir le plus possible d'informations sur les pratiques de soutien dans le but de les interpréter et de les théoriser²⁴ (Merriam, 1988). Dans notre recherche, comme nous l'avons déjà dit, la théorisation se fait en tenant compte des catégories rapportées par les enseignantes et les élèves et que nous avons déterminées *a priori* en nous basant sur le cadre théorique.

3.3 LE CONTEXTE ET LES PARTICIPANTES

Dans cette partie, nous procédons à la description des critères à la base du choix des participantes. Nous décrivons également les procédures de recrutement, le profil des écoles, des classes et des participantes.

3.3.1 Le recrutement

La recherche porte sur les pratiques enseignantes de soutien auprès d'élèves d'origine immigrante récemment arrivés et intégrés dans des classes ordinaires du primaire. Nous avons donc recherché des enseignants dans des classes ordinaires du primaire ayant des élèves

²³ Les catégories conceptuelles sont celles élaborées à la fin de l'étude par la chercheuse et qui consiste, dans notre recherche, en des catégories émergées du discours des acteurs et des catégories préconstruites par la chercheuse.

²⁴ Théoriser ne signifie pas uniquement produire une théorie, c'est amener les phénomènes à une compréhension nouvelle (Mucchielli, 1996). Cela se fait en tenant compte des catégories élaborées de la part des participants.

d'origine immigrante récemment arrivés au Québec présentant des défis linguistiques sans avoir de difficultés d'apprentissage. Nous avons également recherché des classes riches en échange entre l'enseignant et les élèves, ce qui a donné lieu aux pratiques de soutien basées sur les interactions. Avant de décrire les procédures de sélection, nous présentons, au tableau I, les critères d'inclusion et d'exclusion de la sélection des participants.

Tableau I
Critères d'inclusion et d'exclusion

	Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'un environnement riche en échanges en classe ▪ Enseignement en classe ordinaire du primaire (n'importe quel cycle et n'importe quel niveau) ▪ Enseignement à des élèves issus de l'immigration 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Absence d'élève immigrant récemment intégré dans la classe ordinaire
Élève d'origine immigrante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fréquentation antérieure ou non d'une classe d'accueil²⁵ ▪ Défi linguistique à surmonter 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difficultés ou troubles d'apprentissage ▪ Non-scolarisation dans son pays d'origine (applicable pour les élèves qui doivent commencer leur scolarité dans leur pays d'origine)

Le recrutement des participants suit un modèle d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné ou intentionnel (Fortin, 2010; Lamoureux, 2006). « Il s'agit d'obtenir un échantillon qui représente bien le phénomène à l'étude dans un contexte particulier » (Fortin, 2010, p. 239). Le chercheur intervient pour choisir les participants qui doivent répondre à des critères prédéterminés en relation avec le phénomène étudié. Nous choisissons l'enseignant et ses élèves qui répondent aux critères d'inclusion et d'exclusion mentionnés ci-haut.

Pour la collecte de données, nous avons ciblé des écoles du primaire à forte concentration d'élèves immigrants de la Montérégie, sur la rive sud de Montréal. Au début de l'année scolaire 2012-2013, nous avons complété les procédures de recrutement²⁶ des participantes. Il

²⁵ Comme nous n'étudions pas l'effet de la classe d'accueil sur la scolarité de l'élève en classe ordinaire, nous avons conclu qu'il n'est pas problématique de considérer les deux cas de figures (fréquenter ou non une classe d'accueil)

²⁶ Nous étions consciente qu'il n'est pas facile de trouver un enseignant qui remplit les critères d'inclusion et qui accepte de participer à la recherche. Pour cette raison, nous avons contacté une série d'écoles appartenant à une commission scolaire de la rive sud dans le but de faire des observations informelles en classe chez des enseignants volontaires. En Montérégie, le contact avec les écoles se fait directement avec les directions d'école, sans passer par la commission scolaire. Nous avons pris rendez-vous avec elles pour leur expliquer le projet d'étude et nous leur avons laissé des copies de la lettre de présentation du projet pour qu'elle soit acheminée aux enseignants. La lettre résume le projet de recherche et explique brièvement ce qui est demandé aux enseignants. Près de 15 enseignantes de 6 écoles ont accepté de nous accueillir. À partir d'avril 2012, nous avons procédé à une série d'observations (informelles) dans les six écoles primaires composées, entre autres, d'élèves d'origine immigrante. Le cycle d'enseignement n'a pas été un critère de sélection. Les observations se sont échelonnées sur quelques jours par classe, à raison de deux à trois heures par jour, en fonction du

s'agissait de deux enseignantes, de deux écoles différentes, qui enseignaient en 3^e et en 6^e année du primaire. Il s'agissait aussi de trois élèves d'origine immigrante, dont deux nouvellement intégrées en classe ordinaire. En septembre, avant de confirmer avec les deux enseignantes, nous avons parlé individuellement aux parents des trois élèves sélectionnées pour leur expliquer la nature de la recherche et le rôle de l'élève. Avec leur accord, nous avons envoyé une lettre de consentement aux parents. Ensuite, nous avons acheminé une lettre de consentement aux deux enseignantes et aux autres élèves de la classe en raison des observations et des enregistrements audio et vidéo que nous avons planifiés. Dans ces lettres, nous avons décrit notre travail de chercheuse en classe, les tâches requises pour chaque participante, le rôle des autres élèves, les droits de recrutement et de confidentialité. La plupart des parents de la classe de 6^e année du primaire ont refusé de donner leur consentement pour l'utilisation de la vidéo en classe. Nous avons donc éliminé cet outil. Nous avons débuté les observations en classe en octobre 2012 et elles se sont poursuivies jusqu'à la mi-décembre, à raison de deux jours d'observation par classe. Toutes les données mentionnées dans le texte réfèrent à cette année.

3.3.1.1 La description du contexte

Les écoles dans lesquelles nous avons réalisé notre collecte de données font partie de la même commission scolaire située sur la rive sud de Montréal. Toutes deux sont situées dans une région qui compte un grand nombre de communautés culturelles, majoritairement en provenance de l'Asie, ce qui explique le taux élevé d'élèves allophones dans les deux écoles.

contexte de la classe et de la disponibilité des enseignantes. Par exemple, nous avons passé plus de temps dans les classes qui contiennent des élèves d'origine immigrante surmontant des défis linguistiques, ce qui nous a permis de vérifier si le contexte du travail correspond à notre recherche et à nos critères. Nous avons validé, entre autres, la pédagogie adoptée par ces enseignantes en classe (pédagogie interactive ou non), les pratiques de soutien et la présence en classe d'élèves d'origine immigrante qui éprouvent des défis linguistiques.

Dans le but de mieux comprendre le contexte de travail de l'enseignante observée, nous lui avons posé des questions informelles sur la situation des élèves d'origine immigrante en classe, la durée de leur séjour en classe d'accueil, le niveau linguistique, le soutien linguistique offert par l'école et la collaboration avec les enseignants du même niveau. En plus, au début de l'observation, nous avons demandé à l'enseignante de nous montrer les places qu'occupent les élèves d'origine immigrante qui ont un défi linguistique. Nous avons sélectionné les enseignantes qui, d'une part, répondaient aux critères d'inclusion et, d'autre part, acceptaient de participer à la recherche. Deux enseignantes œuvrant dans deux écoles différentes ont finalement été sélectionnées. Elles enseignaient en 3^e et en 6^e année de l'ordre primaire. Nous avons convenu avec elles de faire la collecte de données au début de l'année scolaire 2012-2013, à la condition de vérifier avec elles, à cette période, la présence d'élèves d'origine immigrante récemment arrivés dans leur classe.

Nous avons mené nos observations dans deux classes du primaire. À l'école É1, nous avons observé dans une classe de 6^e année et à l'école É2, dans une classe de 3^e année. Nous décrivons, pour chaque cas, l'école et la classe dans laquelle nous avons fait les observations. Le tableau II donne un aperçu général du contexte.

Tableau II
Aperçu général du contexte de la collecte de données

Cas	Enseignante	École	Classe	Élèves
1	Carla	É1	6 ^e année, primaire	Jana, nouvellement intégrée en classe ordinaire
2	Sophie	É2	3 ^e année, primaire	Windy, nouvellement intégrée en classe ordinaire Tina, qui fréquente cette école depuis la maternelle

Premier cas, enseignante Carla

École É1

Située sur la rive sud de Montréal, l'école É1, qui compte 475 élèves, est composée de classes de la maternelle à la 6^e année du primaire. À la différence des autres écoles de la commission scolaire, elle compte six classes d'accueil, dont le mandat est d'enseigner aux nouveaux arrivants le français, les mathématiques, les arts, la musique et l'éducation physique. Le SFR²⁷ de l'école est de 9 tandis que l'IMSE²⁸ est de 6 et représente un pourcentage élevé d'allophones. Selon les propos de l'enseignante, l'école a « *une belle clientèle* »; les enfants sont polis et « *c'est rare qu'on ait des problèmes de violence, des problèmes d'intimidation* ». Concernant les projets de l'école, elle considère que la direction de l'école veut promouvoir seulement la culture québécoise pour intégrer les élèves d'origine immigrante. Des projets comme l'épluchette de blé d'Inde, la cabane à sucre et autres sont mis en place. Elle ajoute

²⁷ Le SFR correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu familial est situé près ou sous le seuil de faible revenu.

²⁸ L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas en emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice).

qu'il y a toujours des modifications de projets pour répondre à la réalité de certains élèves, comme les musulmans qui ne mangent pas de porc.

Classe de 6e année primaire à l'école É1

Cette année, la classe compte seulement 23 élèves, dont 16 sont d'origine immigrante. Dans cette classe, 12 sont allophones nés au Québec et quatre sont nés ailleurs. On retrouve deux élèves qui sont passés par la classe d'accueil : Jana (la participante) a été en classe d'accueil en 2011 et a été intégrée au ordinaire en septembre 2012 alors que l'autre élève a été en classe d'accueil en 2010. Il y a aussi quatre élèves qui ont doublé une année scolaire : deux leur 6^e année, un autre sa 4^e année et le dernier sa 1^{ère} année. Selon les dires de l'enseignante, de 10 à 12 élèves allophones doivent surmonter des défis linguistiques, dans le sens qu'ils ont des problèmes avec la prononciation, le masculin et le féminin ainsi qu'avec la structure de la phrase. De plus, 8 élèves sur 23 ont un plan d'intervention, soit à cause du comportement ou encore à cause de difficultés scolaires. Jana ne fait pas partie de ces élèves.

Deuxième cas, enseignante Sophie

École É2

Située également sur la rive sud de Montréal, l'école est composée de classes allant de la maternelle à la 6^e année du primaire, sans classe d'accueil. Elle compte 569 élèves. Elle reçoit les élèves qui ont séjourné dans les classes d'accueil de l'école É1. É2 est une école de milieu favorisé et jouit d'une bonne réputation dans le secteur. Le SFR de l'école est de 7²⁹ et l'IMSE de 4. Il y a plusieurs années, l'école était plus favorisée, mais depuis deux ans, elle accueille des élèves d'autres quartiers plus défavorisés et le nombre d'enfants en difficulté a augmenté. Selon les dires de l'enseignante participante, la direction de l'école est ouverte aux projets qui touchent davantage la réalité des élèves d'origine immigrante, comme un projet sur les costumes du monde et un autre sur les différents pays.

²⁹ Les chiffres élevés sont un indice de défavorisation.

Classe de 3^e année primaire à l'école É2

La classe de 3^e année compte 25 élèves, dont 15 sont d'origine immigrante. De ce nombre, huit sont nés à l'étranger. Seule Windy, la participante, est passée par une classe d'accueil avant d'être intégrée en classe ordinaire. De six à sept élèves ont un défi linguistique, dont deux éprouvent des difficultés d'apprentissage. Une seule élève a un plan d'intervention. Le tableau III résume les caractéristiques des deux classes.

Tableau III
Caractéristiques des deux classes

Classe	Nombre d'élèves	Nombre d'allophones	Plans d'intervention	Élèves avec des défis linguistiques	Élèves en difficultés d'apprentissage
6 ^e	23	16 (70 %)	8	10 à 12	1
3 ^e	25	15 (60 %)	1	5	2

3.3.1.2. Le profil des participantes

Deux enseignantes et trois élèves provenant de deux écoles du primaire participent à la recherche, comme l'illustre le tableau IV.

Tableau IV
Profil des deux cas

Cas	Enseignante	École/classe	Élève	Séjour en classe d'accueil
1	Carla	É1/6 ^e année	Jana	Un an
2	Sophie	É2/3 ^e année	Windy	Deux ans
			Tina	Aucun

Les élèves

Les trois sont nées à l'extérieur du Canada. Deux, Jana et Windy, sont passées par une classe d'accueil avant d'être intégrées dans une classe ordinaire alors que Tina est arrivée au Québec avant l'âge scolaire et n'est pas passée par la classe d'accueil.

Jana

Jana est née en Afrique du Nord. Elle est arrivée au Québec en septembre 2011. Elle a fait un an en classe d'accueil à l'É1 et a été intégrée en septembre 2012 en classe ordinaire, en 6^e année du primaire à la même école. Elle a fréquenté une école internationale catholique pour les filles dans son pays d'origine où elle a appris à lire et à écrire dans sa langue maternelle. Elle a aussi appris l'anglais et un peu le français. Elle signale qu'elle était une très bonne élève dans son pays d'origine. À la maison, elle parle sa langue maternelle et le français, car ses parents se débrouillent bien dans cette langue. Elle a une seule sœur plus âgée qu'elle qui l'aide en français. Son père l'aide en mathématiques et sa mère, en sciences. Elle a des amis dans son entourage et parle avec eux en français et dans sa langue maternelle. En classe, elle a deux amies, mais elle parle avec les autres élèves de la classe quand elle veut demander quelque chose.

Jana pense que les leçons et les examens étaient plus difficiles dans l'école de son pays d'origine, car il y avait beaucoup d'examens, pas beaucoup de récréation, plus de devoirs, les élèves ne restaient pas avec la même enseignante et il y avait une salle d'ordinateurs. Elle aime l'idée d'entrer au secondaire l'année prochaine, mais pas l'idée de changer d'enseignant. Elle mentionne qu'elle est bien préparée en mathématiques pour le secondaire, mais pas en français.

Windy

Windy est née dans un pays de l'Asie. Elle est arrivée au Québec il y a trois ans et retourne visiter son pays chaque année. C'est sa première année à l'É2. Avant, elle a passé deux ans en classe d'accueil à l'É1. Windy lit, écrit et parle dans sa langue maternelle, la langue parlée à la maison. Elle connaît aussi bien l'anglais. Elle a une sœur plus vieille et n'a pas beaucoup de famille au Québec. Ses parents ne parlent pas français. Ses amis sont tous de la même origine qu'elle et elle parle avec eux dans sa langue maternelle. Elle signale aussi qu'elle a deux amies de la même origine qu'elle en classe avec qui elle parle français. Windy ne fait aucune activité parascolaire. Elle mentionne qu'elle aime tout dans son école actuelle, mais elle trouve qu'à son ancienne école, dans son pays d'origine, c'était plus simple, parce que ce qu'il était plus

facile de s'exprimer. Windy insiste sur le fait qu'elle n'éprouve aucune difficulté en classe, même au sujet de la langue et quand elle se heurte à une difficulté, elle demande à ses amis et à l'enseignante. À l'école, elle aime surtout les activités physiques et les mathématiques. Elle signale qu'elle fait toujours ses devoirs.

Tina

Tina est née en Asie. Elle est arrivée au Québec à l'âge de deux ans. Elle est à l'É2 depuis la maternelle. Elle lit et écrit dans sa langue maternelle. Elle a une enseignante qui lui enseigne sa langue maternelle deux fois par semaine. Elle a une petite sœur et une demi-sœur. Ses cousins et ses grands-parents vivent au Québec. Ils parlent sa langue maternelle à la maison; ses parents ne connaissent pas le français, mais sa mère l'oblige à regarder des émissions en français. Elle a une amie de même origine dans son entourage et elles se parlent dans sa langue maternelle et en français. En classe, elle a deux amies avec qui elles parlent en français. Après l'école, elle pratique la natation, le ballet et le patinage.

Tina trouve que les mathématiques sont difficiles, entre autres la multiplication, et en français, il y a des mots dont elle ne peut prononcer le « r ». Elle préfère les sciences, bien qu'il y ait des mots qu'elle ne comprenne pas. Elle n'aime pas le cours d'arts plastiques, car elle n'est pas intéressée par les bricolages et le dessin. Elle préfère l'éducation physique. Elle dit qu'elle aime un peu lire et s'il y a des mots en français qu'elle ne connaît pas, elle va demander à l'une de ses amies qui sait parler anglais ou dans sa langue maternelle

Les enseignantes

Carla

La première enseignante, Carla, est dans une classe de 6^e année du primaire. D'origine immigrante, elle est née au Québec. Elle parle, écrit et lit dans sa langue maternelle. Elle a obtenu son baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université de Montréal en 2003 et depuis elle enseigne. C'est sa troisième année à l'É1 où elle est contractuelle à temps plein. La première année, elle a enseigné à un groupe mixte de 5^e et de 6^e année, et depuis deux ans, elle enseigne en 6^e année. Auparavant, elle avait enseigné dans

plusieurs milieux, défavorisés ou aisés. Elle a suivi quelques formations à l'école. Au début de sa carrière, elle a suivi une formation sur l'utilisation de *Défis*, le livre de mathématiques. De plus, depuis 2011-2012, elle est inscrite à une formation qui porte sur les pratiques gagnantes pour l'écriture.

Carla travaille en équipe avec les autres collègues de 6^e année pour planifier les unités de français. En mathématiques, les enseignantes suivent le manuel. Son plan de travail est préplanifié et elle essaie de ne pas le changer pour ne pas confondre les élèves et pour qu'ils sachent ce qu'ils feront pendant la journée. La récupération fait partie de sa tâche. Elle donne une heure par semaine aux élèves au besoin. Le budget scolaire couvre tous ses besoins en ressources et la direction est ouverte à l'achat de livres ou à un changement de manuels scolaires.

Sophie

Sophie œuvre dans une classe de 3^e année du primaire. Elle est canadienne de souche et a obtenu son baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire de l'Université Laval à Québec. Par la suite, elle a suivi d'autres formations, comme l'enseignement par la littérature jeunesse et un cours sur l'enseignement des stratégies *Réfléchir avant d'agir* et *Méthode de travail* qu'elle inclut dans son enseignement. Selon elle, la lecture jeunesse fait partie du continuum en lecture et des changements de la réforme, elle ne se démode pas en comparaison aux manuels qui coûtent cher et qui se brisent. Elle enseigne depuis 14 ans. Elle a commencé dans d'autres écoles, favorisées et défavorisées, et depuis 2000, elle enseigne à l'É2. Elle a travaillé quatre ans à temps plein, puis à temps partagé. Elle a enseigné un an en 1^{re} année puis est passée en 3^e année, car elle ne peut pas prendre de temps partagé en 1^{re} année.

Sophie enseigne seulement les trois premiers jours de la semaine. Comme nous l'avons déjà mentionné, elle travaille à temps partagé avec une autre enseignante. Elle assure les activités de français, sauf la dictée, l'univers social et une partie des mathématiques. Elle est la tutrice de la classe. Pour cette raison, elle tient à collaborer avec sa partenaire et essaie de rester au courant de ce que cette dernière fait en classe. Sophie a une planification annuelle déjà faite en collaboration avec d'autres enseignantes et elle laisse place aux ajustements. Elle trouve que le

budget scolaire ne couvre pas tous ses besoins. Elle voit que, d'une part, l'école lui fait confiance et, d'autre part, elle mentionne que ce n'est pas facile d'acheter ce qu'elle veut et que la plupart des livres de la classe lui appartiennent.

3.4 LES INSTRUMENTS ET LA COLLECTE DE DONNÉES

La mise en place des instruments de collecte de données répond à plusieurs considérations d'ordre théorique, épistémologique et méthodologique. Sur le plan théorique, nous considérons le contexte réel de l'objet d'étude, le rôle des acteurs dans le soutien, leurs interactions et leurs échanges au moment du soutien. Sur le plan épistémologique, c'est notre posture de chercheuse qui vise à être proche de la réalité des acteurs pour comprendre leur point de vue et le sens qu'ils donnent à la pratique de soutien. À cette fin, nous prenons en compte leurs propos et les catégories émergentes de leur discours. Sur le plan méthodologique, nous recourons à l'étude de cas multiples qui se base sur l'apport exhaustif des propos des acteurs et de la prise en compte du contexte.

En nous appuyant sur ces considérations, nous étudions les acteurs dans le contexte réel de leur action, soit la classe. Nous cherchons à observer les routines, le vécu en classe et les actions des participantes et à noter, s'il y a lieu, les échanges, à situer les pratiques de soutien par rapport à la classe et à comprendre la structure de la classe dans laquelle agissaient et réagissaient les acteurs, ce qui facilitait notre rapport avec eux, brisait la glace et ouvrait la voie aux entrevues. Outre l'observation, nous visons à comprendre les histoires sociales et culturelles ainsi que les expériences personnelles de chaque participante, d'où l'importance de mener des entrevues générales. De plus, la prise en considération des interactions des acteurs au moment du soutien reposait sur leur point de vue au sujet du soutien, d'où l'importance de considérer les entrevues spécifiques comme outils de recueil de données auprès de l'enseignante et des élèves. Pour compléter la compréhension des pratiques de soutien, nous avons aussi consulté, lorsque possible et même avant les entrevues, les productions écrites des participantes pour voir l'accomplissement de l'élève et pour l'interviewer.

En résumé, plusieurs instruments de collecte de données ont été utilisés pour répondre aux considérations et aux objectifs de la recherche : 1) l'observation en classe; 2) les entrevues

individuelles avec l'enseignante; 3) les entrevues individuelles avec les élèves; 4) les productions écrites des élèves participantes. Nous expliquons maintenant le choix de chaque instrument.

3.4.1 L'observation en classe

Dans notre recherche, l'observation en classe a été le premier instrument utilisé dans la collecte de données. L'observation directe visait « la compilation de l'information la plus complète possible sur une situation sociale particulière » (Laperrière, 2003, p. 272). Elle nous permettait ainsi de côtoyer les participantes pour les observer dans leur contexte réel (Merriam, 1988; Quivy et Van Campenhoudt, 1995). L'observation en classe nous permettait de mieux comprendre le contexte de travail de l'enseignante et celui de l'élève et d'observer leurs actions au moment du soutien. Elle aidait également à avoir une vue d'ensemble de la classe, surtout au moment du soutien (gestion de la classe, conditions physiques de la classe, ambiance générale, contrôle de la classe, situations inattendues et imprévues, etc.). Cependant, notre but ne se limitait pas à compiler les informations et à décrire le soutien en classe, mais aussi à comprendre comment et pourquoi se fait la mise en place d'une pratique de soutien et de saisir le rôle des actrices dans ce processus. Pour cette raison, notre observation en classe était associée à d'autres instruments de collecte de données, comme les entrevues avec les participantes et les productions écrites des élèves.

Que voulions-nous observer en classe ? La façon dont se faisait le soutien auprès des élèves d'origine immigrante dans le contexte réel de la classe à l'intérieur d'une tâche quelconque que l'élève devait accomplir. Pour mieux cerner notre objet d'étude lors des observations, nous utilisions deux stratégies : la première consistait à définir « une unité d'observation » (Savoie-Zajc, 2004) et l'autre, par le biais d'une grille d'observation (voir annexe 1), cherchait à saisir une vue d'ensemble de la classe, les tâches, le contexte de déroulement des tâches, les séquences d'interactions entre les participantes.

1) En ce qui a trait à l'unité d'observation, il s'agissait d'examiner une ou plusieurs tâches appartenant à une même situation d'apprentissage et d'évaluation. La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) est définie comme un ensemble constitué d'une ou de plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre le but fixé (Ministère de

l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Les situations s'étalaient différemment dans le temps (plusieurs périodes, jours ou même semaines). Une période est constituée d'un bloc de 50 à 60 minutes, selon l'école. Nous définissions la tâche comme étant tout travail ayant un objectif précis que l'élève devait atteindre dans un temps donné (exemple : dans une situation d'apprentissage sur un projet d'écriture, les deux tâches des élèves étaient de faire leur carte d'organisation, puis d'écrire leur histoire). L'observation des tâches permettait de déceler les pratiques de soutien. En raison des limites de temps et de durée de notre séjour en classe, il était difficile d'observer une situation d'apprentissage au complet, mais des tâches en lien avec la SAÉ ont été observées, ce qui nous a permis de situer les pratiques de soutien dans leur contexte de déroulement. Nous avons utilisé la grille d'observation pour annoter les unités d'observation et la plupart ont été enregistrées sur support audio. Nous nous déplaçons pour être aux côtés des acteurs, au besoin, surtout lorsqu'il s'agissait d'un échange entre l'enseignante et l'élève.

- 2) En ce qui concerne la grille d'observation ouverte, pour comprendre la mise en place d'une pratique de soutien, il faut observer au moins la tâche à laquelle appartient cette pratique. Pour cette raison, nous avons recueilli le maximum de données sur la tâche. Dans la grille, nous avons décrit les éléments suivants : le contexte de la séance; la matière et les objectifs d'apprentissage; les événements particuliers en classe; la description du tableau (plan du jour, de la semaine et les devoirs); le déroulement de la tâche avec les actions observables des participantes et du groupe-classe.

Les procédures d'observation

Les observations ont commencé au début d'octobre 2012. Nous avons observé deux jours par semaine dans les deux classes et dans chacune, l'enseignante nous a installé une chaise à proximité des participantes. Les deux premières semaines d'observation n'ont pas été enregistrées sur audio, seule la grille d'observation a été utilisée. Le but était de nous adapter à la classe, de bien comprendre les élèves et l'enseignante, et le contexte de travail (les routines de la classe, les horaires, le temps libre et autres) ainsi que de permettre aux élèves et à l'enseignante de s'habituer à notre présence en classe. Au cours de ces semaines, il a été important de mener des discussions informelles avec tous les élèves et surtout avec les

participantes, d'une part, pour briser la glace et, d'autre part, pour nous permettre de connaître le niveau linguistique de l'élève, ce qui nous a aidée à reformuler nos entrevues. Dans ces moments, l'observation a été plus générale (Laperrière, 2003) que centrée sur une situation en particulier. De cette période, nous avons quand même retenu une situation d'évaluation en mathématiques. Par la suite, l'observation est devenue plus spécifique. La compréhension de la routine de la classe nous a aidée à mettre de côté certains moments d'observation, comme le début et la fin de la journée au cours desquels l'enseignante donne des consignes générales, les périodes d'arts et d'univers social, entre autres. Nous avons pris des notes et enregistré plusieurs événements et tâches qui se sont déroulés en classe. Nous nous sommes surtout attardée aux tâches qui montrent des échanges entre l'enseignante et les participantes.

La collecte des données s'est faite simultanément avec une préanalyse journalière pour faire une première sélection des tâches. Dans un premier temps, nous avons sélectionné les unités d'observation initiale qui consistent en des tâches qui comportent une ou plusieurs interactions avec au moins une des élèves participantes et, dans un deuxième temps, nous avons choisi plus finement les unités d'observation (retenues) qui consistaient en des tâches qui comportaient une ou plusieurs interactions dans une visée de soutien avec au moins une des participantes. Pour les unités retenues, nous avons conservé le déroulement des tâches et toute autre information en lien avec les interactions. Le nombre d'unités d'observation retenues correspond donc au nombre d'interactions à visée de soutien entre l'enseignante et l'élève participante dans une tâche donnée. Ce travail de sélection préliminaire des unités d'observation retenues correspondant aux interactions à visée de soutien a été nécessaire pour compléter la collecte de données. En effet, les participantes ont été interviewées sur les mêmes unités.

Dans la classe de Carla, en 6^e année, sur 41 unités d'observation, dont la durée est variable, neuf ont été retenues. Dans la classe de Sophie, en 3^e année, ce sont 13 unités d'observation sur 55 unités, dont la durée est variable. Comme nous l'avons déjà mentionné, les unités d'observation retenues correspondent aux interactions à visée de soutien entre l'enseignante et l'élève participante dans une tâche donnée. Les autres unités non retenues ont été enregistrées

et annotées. Elles consistent, par exemple, en des consignes générales sur un sujet donné, un travail en groupe, une lecture d’histoire, un travail dyadique et autres.

Chez Carla, les unités d’observation retenues correspondent à six tâches faisant partie de quatre situations d’apprentissage et d’évaluation. Le tableau V présente les tâches, les unités d’observation retenues ainsi que leur chronologie. Chez Sophie, les unités d’observation retenues correspondent à cinq tâches faisant partie de cinq situations d’apprentissage et d’évaluation. Le tableau VI présente les tâches, les unités d’observation retenues chez Sophie ainsi que leur chronologie. Les situations retenues ont été considérées comme prometteuses pour notre étude, car elles montraient des interactions et des échanges entre l’enseignante et l’élève.

Tableau V
Tâches et unités d’observation retenues dans la classe de Carla

Tâches	Unités d’observation retenues	Chronologie
Évaluation et apprentissage en mathématiques	Deux unités d’observation séparées par le temps correspondaient à cette tâche. Il n’y avait pas d’enregistrement audio, car le déroulement de la tâche s’est fait dans les deux premières semaines	2 4 octobre
Trois appréciations (textes écrits pour apprécier des romans lus)	Quatre unités d’observation, dont une seule a été enregistrée audio, correspondaient à ces tâches. Les trois autres ont été seulement annotées, car elles ne consistaient pas en des interactions verbales directes entre l’élève et l’enseignante	4 11 octobre 5 novembre 26 novembre
Résolution d’un exercice en mathématiques (soutien en deux moments, en classe et en récupération)	Deux unités d’observation correspondaient à ces deux tâches.	2 18 octobre 22 octobre
Écriture sur le père Noël (accord du mot « bizarre »)	Une seule unité d’observation correspondait à cette tâche.	1 3 décembre
Total des unités d’observation retenues		9

Tableau VI
Tâches et unités d'observation retenues dans la classe de Sophie

Tâches	Unités d'observation		Chronologie
Évaluation et apprentissage en lecture	Trois unités d'observation séparées par le temps correspondaient à cette tâche. Les deux premières concernaient les deux élèves, alors que la troisième ne concernait que Windy	3	22 octobre
Écriture sur son personnage préféré	Quatre unités d'observation séparées par le temps, dont deux ont été enregistrées audio, correspondaient à cette tâche. Les deux autres ont été seulement annotées, car elles ne consistaient pas en des interactions directes entre Windy et l'enseignante. La première unité était commune aux deux élèves et la dernière ne concernait que Tina	4	7 novembre
Grammaire (sens du mot « avantage »)	Une unité d'observation correspondait à cette tâche. Elle concernait Tina	1	13 novembre
Écriture sur un sujet de son choix	Quatre unités d'observation séparées par le temps correspondaient à cette tâche. La première unité était commune aux deux élèves. Deux unités concernaient seulement Tina et une (la plus longue), Windy	4	21 novembre
Écriture sur le Père Noël	Une unité d'observation correspondait à cette tâche. Elle concernait Tina	1	11 décembre
Total des unités d'observation retenues		13	

3.4.2 Les productions écrites des élèves

Pour compléter la collecte de données, après les observations et la sélection des unités d'observation retenues dans une tâche donnée, nous avons consulté, s'il y a lieu, les productions écrites de l'élève participante en lien avec les tâches documentées. Les productions nous fournissaient plus de renseignements sur la tâche accomplie, sur le niveau de l'élève dans la tâche et sur son accomplissement. Leur consultation enrichissait notre compréhension du travail individuel de l'élève après son interaction avec l'enseignante. Les productions écrites ont aussi été utilisées comme support visuel pour conduire les entrevues

spécifiques avec les élèves. À travers son document, l'élève se rappelait mieux la tâche, ce qu'elle avait fait et le soutien qui lui avait été apporté.

3.4.3 L'entrevue individuelle

Les entrevues individuelles complètent la collecte de données faite par observation. Comme nous l'avons déjà mentionné, pour comprendre les pratiques de soutien mises en place en classe, il est important de comprendre l'histoire et le vécu de chacune des actrices ainsi que le sens que les deux actrices donnent à la pratique de soutien. De cette façon, deux types d'entrevue individuelle sont utilisés : générales semi-structurées pour recueillir des informations sur les participantes et spécifiques relatives au soutien proprement dit. Les entrevues spécifiques sont inspirées du rappel stimulé et des entrevues cognitives.

3.4.3.1 L'entrevue générale semi-structurée

Nous avons effectué les entrevues générales avec les enseignantes au début et à la fin de la collecte de données et au début de la collecte de données avec les élèves. Nous avons opté pour des entrevues semi-structurées pour favoriser notre interaction verbale avec les actrices, ce qui leur permet d'exprimer librement leurs comportements (Fortin, 2010). L'entrevue générale semi-structurée nous a permis de collecter des informations sur les participantes, leur histoire, leur vécu, leur expérience, le contexte de la classe, de l'école.

Nous avons réalisé une entrevue générale semi-structurée avec chaque élève au début de la collecte de données. L'entrevue a duré environ 20 minutes avec chaque élève et nous avons abordé deux thèmes (voir annexe 2). Le premier portait sur le profil personnel de l'élève à la maison (lieu de naissance, activité, langue parlée, l'entourage, l'école dans le pays natal...) pour comprendre la situation et le vécu de l'élève d'origine immigrante récemment arrivée, ce qui nous donne un aperçu de son intégration sociale et culturelle. Le deuxième thème portait sur le vécu à l'école avec une série de questions sur l'intégration en classe, les devoirs, les relations avec les amis, les difficultés rencontrées, les matières préférées, etc, ce qui nous aide à comprendre l'intégration scolaire de l'élève d'origine immigrante.

Comme déjà mentionné, nous avons également réalisé des entrevues générales semi-structurées avec chacune des deux enseignantes au début et à la fin de la collecte de données. Les entrevues ont pris de 60 à 90 minutes, pour une durée moyenne de 75 minutes. La première entrevue (voir annexe 3), qui s'est déroulée au début de la collecte de données, abordait trois thèmes. Elle visait un discours descriptif de l'enseignante sur son profil, la réalité de sa classe et son fonctionnement. Le premier thème portait sur le profil, la formation et l'expérience en enseignement. Le deuxième sur les caractéristiques de la classe et sur le profil des élèves d'origine immigrante qui éprouvent des difficultés linguistiques, lui permettant de décrire le contexte de son travail relativement au soutien qu'elle offre aux élèves d'immigration récente. Le troisième thème portait sur les pratiques d'enseignement et les actions qu'elle pose en classe pour aider les élèves à apprendre, particulièrement les élèves d'origine immigrante, lui permettant de parler du contexte multiculturel, des ajustements et de ses adaptations dans un tel contexte.

La deuxième entrevue (voir annexe 4) se déroulait à la fin de la collecte de données. Elle visait un discours de synthèse et d'opinion sur leur pratique de soutien en classe, leur vision sur le soutien en général et sur les tâches qu'elles se donnaient. Nous avons posé des questions sur les limites du travail de l'enseignante en classe, sur leur point de vue concernant les services de soutien offerts à l'école, sur la manière d'agir dans un contexte multiculturel, sur les atouts et les limites de ce contexte.

En plus des entrevues générales semi-structurées avec les élèves et les enseignantes, nous avons sollicité des entrevues individuelles spécifiques à une tâche précise, notamment, une unité d'observation retenue pour comprendre le rôle des actrices dans le soutien mis en place et la manière dont les deux actrices coconstuaient la pratique de soutien. Les entrevues se sont déroulées au cours de la collecte de données, après le déroulement de la tâche en classe. Nous les exposons maintenant.

3.4.3.2 L'entrevue spécifique

Rappelons que notre but était aussi de comprendre le rôle des participantes dans le processus de soutien en classe par l'intermédiaire de l'explicitation et de l'explication de leur pensée sur

des tâches précises. En nous référant à l'approche sociohistorico-culturelle pour analyser les pratiques de soutien et en considérant le rôle actif que cette approche accorde à l'individu dans la coconstruction du sens au moment des situations interactives avec autrui, nous trouvons important de comprendre le point de vue de l'enseignante et celui de l'élève en tant qu'actrices actives des interactions à visée de soutien se déroulant entre les deux. Nous voulions également comprendre les motifs des décisions des enseignantes en action; les décisions qui les ont poussées à agir de telle ou telle manière lors des interactions avec les élèves.

À cet effet, nous avons mené des entrevues spécifiques parallèlement à l'entrevue semi-structurée, afin de permettre aux participantes d'explicitier leurs actions, d'identifier les procédures qu'elles ont employées, d'exprimer leur point de vue et aussi d'expliquer ce qu'elles ont fait, de donner les raisons de leurs décisions. Des questions sur le « comment » et sur le « pourquoi » des actions ont donc été privilégiées, plus particulièrement, lors de l'entrevue avec l'élève qui favorisait également un espace ouvert pour pouvoir répéter la tâche avec elle.

Entrevue individuelle spécifique avec les élèves

Rappelons que par l'entrevue spécifique avec l'élève, notre but était de demeurer à proximité de l'élève pour répéter la tâche avec elle, concevoir ses processus cognitifs, comprendre la façon dont elle s'est prise pour faire la tâche avant et après le soutien apporté en classe par l'enseignante, appréhender ses points de vue sur le soutien offert et comprendre ses besoins et ses difficultés. À cet effet, nous nous sommes inspirée de l'entrevue cognitive à visée d'apprentissage (Perradeau, 2002a, b; Perradeau et Pagoni, 2010) basée elle-même sur l'entrevue critique de Piaget (Perradeau, 1998, 2002a, b; Perradeau et Pagoni, 2010).

En outre, nous anticipions que faire des entrevues avec des élèves du primaire serait un défi. Ces dernières pourraient interagir avec nous selon leur expérience de vie avec les autres adultes en contexte scolaire. Book et Putnam (1992, cités dans Boutin, 2000) postulent que c'est le rapport à l'autorité qui va marquer la relation de l'élève avec l'adulte. En plus, l'élève pourrait ne pas voir l'intérêt de répondre à des questions ou de raconter des événements à une personne qui vient de l'extérieur de la classe. Ce qui est aussi particulier dans notre contexte,

c'est que les élèves à interviewer sont des élèves d'origine immigrantes qui vivent encore une certaine discontinuité culturelle avec la société d'accueil. Ainsi, nous avons été vigilante pour ne pas jouer le rôle d'inquisitrice à leur égard (Boutin, 2000) afin de ne pas les démotiver ni influencer négativement leur intégration socioculturelle. Considérant cette réalité, nous avons décidé d'adopter l'entrevue cognitive à visée d'apprentissage qui nous situait dans une situation d'accompagnement par rapport à l'élève. Comme mentionné auparavant, cette entrevue s'inspire de l'entrevue clinique de Piaget. Qu'avons-nous adapté des deux types d'entrevue à notre contexte de recherche ?

L'entrevue cognitive à visée d'apprentissage est un dialogue individualisé en classe mis en place par un enseignant pour comprendre les procédures cognitives de l'élève afin de pouvoir l'accompagner dans sa difficulté (Perradeau et Pagoni, 2010). Il s'agit donc d'un dispositif clinique de verbalisation, car il permet à l'enseignant de comprendre les procédures cognitives de l'élève et de l'aider dans son apprentissage. Il permet aussi à l'élève de prendre conscience de ses procédures et de s'ajuster. Cette entrevue est inspirée de la méthode clinique critique utilisée par Piaget pour comprendre le développement de la pensée de l'enfant devant des tâches de résolution de problèmes (Perradeau, 1998, 2002a et b; Perradeau et Pagoni, 2010). En lien avec l'entrevue cognitive pour solliciter les propos de l'élève, nous empruntons de l'entrevue clinique l'utilisation des contre-suggestions pour déstabiliser le raisonnement de l'élève (Piaget, 1972, cité dans Perradeau et Pagoni, 2010). Comme nous travaillons avec des élèves d'origine immigrante qui pourraient éprouver des difficultés à s'exprimer, nous visons, par les contre-suggestions, à sensibiliser l'élève sur d'autres points de vue et sur d'autres avis, afin qu'il exprime mieux ses besoins et ses difficultés.

Transférée dans un contexte de recherche entre élève et chercheuse, l'entrevue cognitive a été utilisée pour accompagner l'élève, sans nous inscrire dans un but d'apprentissage direct, qui n'est pas le but de la recherche. Pour ce faire, nous avons posé des questions qui visent un discours d'explicitation et d'explication. Les entrevues sont préparées *in situ*, mais certaines questions étaient prévues. Nous demandions à l'élève de décrire et d'expliquer le soutien offert par l'enseignante et ce qu'elle avait fait dans la tâche. Nous avons posé d'autres questions, selon la particularité de chaque tâche, mais aussi selon les apports de l'élève dans

l'entrevue. Dans certaines entrevues, nous avons échangé de façon différente de ce qui avait été prévu, à cause des réponses de l'élève. En effet, notre porte d'entrée pour échanger avec l'élève était sa production écrite ou son travail écrit dans la tâche. C'est à partir de la production de l'élève et de son accomplissement dans la tâche que nous la questionnions. Ayant sa production écrite entre ses mains, nous faisons un rappel à l'oral de la tâche pour l'élève. Si possible, l'entrevue commençait par une répétition de la tâche avec elle, ce qui n'était pas possible dans les tâches d'écriture, car ce n'était pas une tâche ponctuelle qu'elle pourrait terminer dans un temps précis et que nous pouvons répéter avec elle. La répétition de la tâche avec l'élève nous orientait vers les motifs de sa difficulté.

Pour la conduite des entrevues, la plupart se sont réalisées rapidement après le déroulement de la tâche en classe, parfois le même jour. Toutes sont enregistrées en audio et la durée de certaines ne durait que quelques minutes. Nous avons adapté l'entrevue à la réalité de l'élève : limiter le temps de l'entrevue à un maximum de 10 minutes; utiliser un vocabulaire simple; ne pas avoir un délai entre le déroulement de la tâche en classe, objet de l'entrevue, et l'entrevue; demander à l'élève de choisir le lieu de l'entrevue. En fait, dans les deux premières semaines passées en classe, nous avons établi de liens significatifs avec les trois élèves (salutations et discussions informelles...), ce qui nous a aidée ultérieurement. Les élèves n'ont pas été interviewées sur toutes les tâches retenues. Le temps et le contexte de la collecte de données nous ont limitée. Six entrevues spécifiques ont été réalisées avec Jana, élève de 6^e année. Pour les élèves de 3^e année, trois entrevues ont été réalisées avec Windy et cinq avec Tina (voir tableaux VII et VIII).

Tableau VII
Entrevues spécifiques et chronologie du déroulement : premier cas

Tâches	Entrevues et chronologie			
	Carla		Jana	
1) Évaluation et apprentissage en mathématiques (4 octobre)	11 octobre	1	4 octobre	1
2) Appréciation (trois textes écrits pour apprécier des romans lus) (11 octobre, 5 et 26 novembre)	1 ^{er} novembre 15 novembre 29 novembre	3	22 octobre 5 novembre 28 novembre	3
3) Résolution d'un exercice en mathématiques (soutien en deux moments, en classe et en récupération) (18 et 22 octobre)	1 ^{er} novembre	1	22 octobre 25 octobre	2 (une après la récupération)
4) Écriture sur le Père Noël (accord du mot « bizarre ») (3 décembre)	20 décembre	1	Pas d'entrevue	
Total des entrevues spécifiques		6		5 (1 après la récupération)

Tableau VIII
Entrevues spécifiques et chronologie du déroulement : deuxième cas

Tâches	Entrevues et chronologie					
	Sophie		Windy		Tina	
1) Évaluation et apprentissage en lecture (22 octobre)	30 octobre	1	24 octobre	1	24 octobre	1
2) Écriture sur son personnage préféré (7 novembre)	20 novembre	1	12 novembre	1	13 novembre	1
3) Grammaire (sens du mot « avantage ») (13 novembre)	13 novembre	1	Aucune		13 novembre	1
4) Écriture sur un sujet de son choix (21 novembre)	26 novembre	1	26 novembre	1	26 novembre	1
5) Écriture sur le Père Noël (11 décembre)	18 décembre	1	Aucune		11 décembre	1
Total des entrevues spécifiques		5		3		5

Entrevue individuelle spécifique avec les enseignantes

Le but des entrevues spécifiques avec les enseignantes était de comprendre leur point de vue sur les pratiques de soutien mobilisées au cours de la tâche observée ainsi que les raisons qui déterminent les décisions qu'elles ont prises pour mettre en place le soutien. Il s'agissait donc de recueillir des indices de l'activité cognitive et métacognitive de l'enseignante au moment de l'action (Gravel et Tremblay, 1996) et aussi de comprendre les interactions avec l'élève au cours du soutien, le plus tôt possible après leur déroulement. Nous nous inspirions de l'entrevue du rappel stimulé (Gravel et Tremblay, 1996; Tochon, 1996; Trudel, Haughian et Gilbert, 1996) en utilisant les enregistrements audio réalisés.

Le rappel stimulé est une technique qui permet de recueillir des données sur ce que la participante, notamment l'enseignante, a pensé au moment de l'action (Gravel et Tremblay, 1996) et de comprendre la logique des actions de l'enseignante, les raisons et les décisions prises sur place au sujet de soutien ainsi que le sens qu'elle accorde aux actions au moment du soutien. La verbalisation du rappel stimulé se fait après la tâche (Tochon, 1996). En effet, c'est une technique de collecte de données fondée sur la rétroaction vidéo ou sur des enregistrements audio pour stimuler la pensée de l'acteur pour qu'il puisse se souvenir de ses pensées et les rapporter au chercheur (McConnell, 1985, cité dans Tochon, 1996). Il s'agit d'enregistrer une tâche ou un événement spécifique, puis d'interviewer l'acteur à ce sujet.

Pour notre part, nous avons retenu la technique suivante : comme nous n'avons pas de vidéos, nous avons utilisé, notamment, les enregistrements audio pour stimuler la pensée des enseignantes, mais aussi un rapport oral descriptif de la tâche et les pratiques de soutien sur lesquelles nous voulions poser des questions. Chaque enseignante a été rencontrée après le déroulement de la tâche retenue en classe. Il s'agit de six entrevues avec Carla et de cinq avec Sophie. Nous avons fait le rapport descriptif à l'enseignante et nous lui avons présenté, le cas échéant, les enregistrements audio de la tâche.

Le déroulement d'entrevue se faisait *in situ*, mais le sujet des deux thèmes de l'entrevue était prévu en général. Les questions différaient d'une tâche à l'autre. Le premier thème concernait les actions de l'enseignante au moment du soutien, les raisons et les décisions qu'elle a prises

avant et dans l'action. Le deuxième portait sur le point de vue de l'enseignante sur les difficultés de l'élève dans la tâche et ses actions au moment du soutien.

En plus des questions spécifiques sur les actions, nous posons des questions générales sur la tâche, comme son objectif et son but. L'ordre des questions ouvertes était ajusté selon le discours des participantes et leur apport (Lamoureux, 2006; Merriam, 1988). Les entrevues ont pris de 3 à 20 minutes, pour une durée moyenne de 12 minutes.

Pour clore cette partie, les tableaux IX et X donnent respectivement un aperçu des tâches de l'ensemble des instruments et la collecte de données.

Tableau IX
Aperçu des tâches

Tâches	Unités d'observations retenues	Entrevues spécifiques avec enseignante	Entrevues spécifiques avec élève	
Carla			Jana	
▪ Évaluation et apprentissage en mathématiques	2	1	1	
▪ Appréciation (trois textes écrits pour apprécier des romans lus)	4	3	3	
▪ Résolution d'un exercice en mathématiques (soutien en deux moments : en classe et en récupération)	2 (1 hors-classe)	1	2	
▪ Écriture sur le Père Noël (accord du mot « bizarre »)	1	1	Pas	
6 tâches	9	6	6	
Sophie			Windy	Tina
▪ Évaluation et apprentissage en lecture	3	1	1	1
▪ Écriture sur son personnage préféré	4	1	1	1
▪ Grammaire (sens du mot « avantage »)	1	1		1
▪ Écriture sur un sujet de son choix	4	1	1	1
▪ Écriture sur le père Noël	1	1		1
5 tâches	13	5	3	5
Total des deux cas : 11 tâches	22	11	14	

Tableau X
Aperçu des instruments et la collecte de données

École	É1/Rive sud /6 ^e année, primaire		É2 / Rive sud /3 ^e année, primaire		
Participant	Enseignante : Carla	Élève : Jana	Enseignante : Sophie	Élève : Windy	Élève : Tina
Nombre de jours observés	20 jours d'observation formelle (1 ^{er} octobre-mi-décembre) – environ 55 heures		19 jours d'observation formelle (1 ^{er} octobre-mi-décembre) – environ 62 heures		
Matières	Français, Mathématiques, Univers social, Arts		Français, Univers social		
Unités d'observation initiales et retenues	41 unités initiales d'observation dont la durée est variable. 9 sont retenues : 2 pour l'évaluation en mathématiques, 2 pour le concept d'arrondissement, 4 pour l'appréciation et 1 pour la grammaire		55 suites d'observation dont la durée est variable. 13 sont retenues : 3 pour l'évaluation en lecture, 4 pour l'écriture sur son personnage préféré, 1 pour la grammaire (mot avantage), 4 pour l'écriture sur un sujet de son choix et 1 pour l'écriture sur le conte de Noël		
Tâches retenues	<ol style="list-style-type: none"> 1. Évaluation et apprentissage en mathématiques 2. Appréciation (trois textes écrits pour apprécier des romans lus) 3. Résolution d'un exercice en mathématiques 4. Soutien en deux moments, en classe et en récupération 5. Écriture sur le Père Noël (accord du mot « bizarre ») 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Évaluation et d'apprentissage en lecture 2. Écriture sur son personnage préféré 3. Grammaire (sens du mot « avantage ») 4. Écriture sur un sujet de son choix 5. Écriture sur le Père Noël 		
Entrevues	<p align="center">Carla</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 générales (début et fin de la collecte) ▪ 6 spécifiques après les tâches 	<p align="center">Jana</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Générale ▪ 5 spécifiques après les tâches, à l'exception de celle d'écriture sur le Père Noël (1 après le soutien en récupération) 	<p align="center">Sophie</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 générales (début et fin de la collecte) ▪ 5 spécifiques après les tâches 	<p align="center">Windy</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Générale ▪ 3 spécifiques après l'évaluation en lecture, l'écriture sur le sujet de son choix et sur son personnage préféré 	<p align="center">Tina</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Générale ▪ 5 spécifiques après les tâches
En résumé :					
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 classes; 2 enseignantes et 3 élèves; 2^e et 3^e cycles ▪ 2 mois et demi d'observation; 11 semaines d'observation; 117 heures ▪ 9 tâches retenues en français et en mathématiques 					

École	É1/Rive sud /6 ^e année, primaire	É2 / Rive sud /3 ^e année, primaire
<ul style="list-style-type: none">▪ 96 unités d'observation initiales et 22 ont été retenues▪ 32 entrevues avec les participantes		

3.5 L'ANALYSE ET LE TRAITEMENT DES DONNÉES

L'analyse de données permet de mettre de l'ordre dans le matériel recueilli afin d'en saisir la signification (Van der Maren, 2003) et d'ajuster la classification (Savoie-Zajc, 2004). Comme nous l'avons mentionné, les données collectées consistent en 22 unités d'observation retenues et 32 entrevues générales et spécifiques avec les participantes. Nous procédons à une analyse de contenu pour traiter les données recueillies par l'observation, les entrevues et la consultation des productions écrites par les élèves et à préciser leurs sens (Kelly, 1984). Plus précisément, nous procédons à l'analyse de contenus manifestes qui correspondent à ce qui est explicitement exprimé par les participantes, soit au moment des entrevues, soit à partir de leur discours et des échanges recueillis au moment de l'observation.

Cependant, avant de procéder à l'analyse qualitative de données, nous nous sommes questionnée sur notre position de chercheuse par rapport aux propos des participantes afin de les analyser. Comment équilibrer leurs propos et les catégories que nous avons construites *a priori* à partir du cadre théorique ? Comme nous l'avons mentionné, nous travaillons selon une approche inductive délibératoire sans nier l'action de la pensée déductive dans la collecte et l'analyse de données. Nous prenons en considération nos catégories préconstruites et les paroles des participantes. Le problème qui se pose sur ce plan concerne leur parole ou les catégories ordinaires (Malo, 2007) et leur articulation avec nos catégories, surtout lorsqu'il s'agit d'entrevues (Demazière et Dubar, 2004). Quelle position devons-nous occuper comme chercheuse pour ne pas biaiser les propos des participantes ? Nous n'adoptons pas une posture restitutive³⁰ ou illustrative³¹. Celle occupée lors de l'analyse des données est plutôt analytique (Demazière et Dubar, 2004), dans le sens que les propos des participantes sont considérés, de même que nos catégories prédéterminées. Toutes ces catégories sont susceptibles d'évoluer et de se théoriser. De nouvelles catégories conceptuelles peuvent apparaître (Merriam, 1988). Il s'agit, selon Demazière et Dubar (2004), d'une coconstruction de sens, en d'autres mots,

³⁰ Le sens du discours est apporté par les participants. Les catégories du chercheur sont développées à la suite des catégories des participants (Malo, 2007).

³¹ Le sens du discours est apporté uniquement par le chercheur (Malo, 2007) et seules ses catégories sont prises en considération.

d'une nouvelle théorisation pour une nouvelle compréhension des phénomènes (Mucchielli, 1996).

3.5.1 Le codage

Nous avons transcrit les entrevues, les notes d'observation, les productions des élèves et les avons transformées en *verbatim*. Tous les *verbatim* ont été numérotés par paragraphe et ont ensuite été codés. Le codage consiste à accoler une marque à un matériel (Van der Maren, 1996) et elle vise à cerner, à l'aide de mots écrits dans une marge prévue à la gauche du texte, l'essentiel de ce qui est exprimé dans le texte (Mucchielli, 1996). Nous avons utilisé un codage mixte qui consistait en un codage libre et fermé en même temps. Le codage fermé consistait à disposer d'une grille de catégories préliminaires élaborées par rapport à notre cadre théorique. Cette grille était prise en compte au moment du codage, mais nous ne nous y limitons pas. Un codage libre a aussi été adopté qui consistait à utiliser de nouvelles catégories élaborées à partir du discours des participantes. Au moment du codage, nous avons découpé le *verbatim* en unités de sens sur une base thématique. Les tableaux XI et XII montrent quelques catégories et sous-catégories utilisées pour coder les entrevues générales des enseignantes et des élèves.

Tableau XI
Catégories et sous-catégories des entrevues générales avec les enseignantes

Catégories	Sous catégories
Caractéristiques personnelles de l'enseignante	Profil, éducation, formation, expérience
Perception de l'enseignante sur le milieu	Perception sur le milieu multiculturel en général, sur les ethnies, avantages/désavantages du milieu
Travail de l'enseignante	Planification, récupération, plan de la semaine, outils particuliers/non particuliers au contexte multiculturel

Tableau XII
Catégories et sous-catégories des entrevues générales avec les élèves

Catégories	Sous-catégories
Caractéristiques personnelles de l'élève	Profil, séjour au Québec, langue de communication, scolarité antérieure, compétence linguistique, contexte familial, préférence à l'école, activités parascolaires, soutien offert à la maison, passe-temps, perception du soutien
Éléments culturels particuliers à l'élève immigrante	Parler de son pays d'origine, nommer des caractéristiques culturelles, comparer des éléments de son pays d'origine à ceux du Québec, perception de ses particularités culturelles : malaise, discontinuité culturelle

Le codage des notes d'observation et des entrevues spécifiques s'appuyait surtout sur des catégories qui nous ont servi pour analyser les actions de l'enseignante et de l'élève au moment des interactions entre elles, lors du soutien offert dans une tâche. La liste finale de catégories³² réfère à notre cadre théorique basé surtout sur l'approche sociohistorico-culturelle

³² Concernant les catégories préliminaires, nous nous sommes basée sur les six fonctions du tuteur élaborées par Wood, Bruner et Ross (1976), Bruner (1983) sur l'étayage, reprises et adaptées par plusieurs auteurs (Cloutier, 2009; Rodgers, 2005; Vallat, 2012). Les six fonctions sont :

- l'enrôlement : susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche;
- la réduction des degrés de liberté : simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution;
- le maintien de l'orientation : faire en sorte que l'enfant ne change pas d'objectif durant la résolution de la tâche et qu'il conserve le but initialement fixé;
- le signalement des caractéristiques dominantes : souligner par différents moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution;
- le contrôle de la frustration : essayer de maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève en utilisant divers moyens. Éviter que les erreurs de l'élève ne se transforment en sentiment d'échec;
- la démonstration ou présentation des modèles de solution : présenter sous une forme « stylisée » les démarches de l'élève.

Nous avons retenu les fonctions suivantes : « réduire les degrés de liberté de l'élève », « contrôler la frustration », « démontrer/modéliser ». Ces trois fonctions ont été adaptées selon notre contexte de travail et les sous-catégories ont été élaborées pour opérationnaliser leur utilisation. La fonction « maintenir la direction » a été transformée en « guider ». La fonction « souligner les caractéristiques de la tâche » a été jumelée avec « guider ». La fonction « enrôler » a été remplacée par « engager les élèves ».

- Les outils d'assistance de la performance *Means of assistance* (Tharp et Gallimore, 1988). Nous avons retenu « modeler »; « informer »; « donner une rétroaction » et nous les avons jumelés avec « contrôler la frustration ».
- Les critères de l'étayage élaborés par Cloutier (2009). Nous avons retenu les codes sur l'implication de l'élève et des pairs.
- Le concept de *Gradual release of responsibility* (Fisher et Frey, 2008). Nous nous sommes intéressée à l'idée du transfert de responsabilité de l'enseignante à l'élève.
- Des codes sur le « sur-étayage » (Bucheton, 2009) « comme couper la parole », « donner une réponse rapide ».

et sur le concept d'étayage, et réfère aussi aux discours des participantes. En effet, la liste de catégories a évolué au fur et à mesure de l'analyse des données. Des catégories et des sous-catégories émergentes se sont ajoutées à la liste. En ce qui concerne les catégories et les sous-catégories relatives aux actions des enseignantes, nous avons ajouté, par exemple, les sous-catégories « donner des commentaires », « accepter l'intervention d'un autre élève », « hâter l'élève », « ne pas donner des consignes claires », « donner plusieurs tâches en même temps ». Comme catégories, nous avons ajouté « gérer la classe au moment du soutien » et « installer des conditions de la classe pour la mise en place du soutien ». Le tableau XIII présente la liste finale des catégories relatives aux actions de l'enseignante utilisée pour coder les interactions.

-
- Des indicateurs en lien avec l'environnement de la classe se sont ajoutés. En plus, le déficit du côté de l'élève a été comblé. La liste de codes sur le comportement de l'élève a été le fruit de notre travail individuel.

Tableau XIII
Liste finale des catégories et sous-catégories relatives aux actions de l'enseignante au cours du soutien

Catégories	Sous-catégories
Engage l'élève	Sensibilise l'élève au soutien dès le début; rend l'élève vigilant à la difficulté
Informe l'élève	Explique le sens d'un mot; reformule ce que dit l'élève; propose une ressource
Démontre/modélise	Rappelle une règle, loi, théorie; explique clairement; donne des exemples; montre un modèle
Réduit les degrés de liberté de l'élève	Fragmente la tâche de l'élève/pose des questions spécifiques; fait une action à la place de l'élève; lit un texte pour l'élève; prend le rôle de l'élève
Guide	Donne des suggestions, des conseils, des indices, des commentaires/ des consignes pour clarifier; pose des questions (pour différentes raisons); donne des stratégies de travail; souligne les caractéristiques de la tâche; évalue d'une façon formative
Implique l'élève au moment du soutien	Demande son opinion; incite l'élève à utiliser l'outil de soutien; suscite un questionnement chez l'élève
Implique des pairs	Demande le soutien d'un autre élève; accepte l'intervention d'un élève
Transfère la responsabilité à l'élève	Demande à l'élève de faire une action ou dirige l'élève pour faire une action; s'ajuste selon les apports de l'élève; est à l'écoute de l'élève; lui donne le temps nécessaire pour réfléchir avant de répondre
Absence des stratégies d'aide/ contre-étayage	Donne une solution rapide; donne une réponse rapide; coupe la parole; prend la charge de l'élève tout au long du soutien; n'est pas à l'écoute de l'élève; hâte l'élève; ne donne pas de consignes claires
Contrôle la frustration de l'élève au moment du soutien	Encourage; valide; donne un <i>feedback</i> positif; développe des liens sociaux avec l'élève; développe l'intégration socioculturelle de l'élève)
Gère la classe au moment du soutien	Répond aux questions des autres élèves, explique aux autres élèves, donne des consignes aux autres élèves, circule, etc.
Installe les conditions de la classe pour la mise en place du soutien	Donne plusieurs tâches en même temps; mise sur l'autonomie des élèves

En ce qui concerne les élèves, plusieurs catégories et sous-catégories émergent de leur discours. Par exemple, pour les sous-catégories, nous nommons « répond par des gestes », « guide la fin du soutien ». Pour les catégories émergentes, nous nommons « fait appel à ses

propres outils », « crée de conditions de soutien ». Le tableau XIV présente la liste finale des catégories relatives aux actions de l'élève utilisée pour coder les interactions.

Tableau XIV
Liste finale des catégories et sous-catégories relatives aux actions de l'élève au cours du soutien

Catégories	Sous-catégories
S'engage dans le soutien	Pose des questions; exprime son point de vue; clarifie et justifie ses idées; nomme/exprime ses difficultés à l'enseignante; donne un commentaire/une suggestion; fait un choix; négocie la forme du soutien; prend la charge du soutien; fait une action seule; guide la fin du soutien
Ne s'engage pas dans le soutien	L'élève semble passive, ne fait aucune action par elle-même, n'exprime pas ses besoins/ses conditions d'apprentissage; n'échange pas; n'intervient pas au moment du soutien
L'élève fait appel à ses propres outils	Utilise un autre outil que celui suggéré par l'enseignante; elle demande l'aide d'un élève/ accepte ou refuse l'intervention d'un élève
L'élève crée des conditions de soutien qui lui conviennent	Demande de l'aide à voix basse / individuellement

3.5.2 Le découpage

Dans notre recherche, le découpage nous a aidée à présenter les données collectées. Nous avons mentionné que des unités d'observation ont été retenues au cours de la collecte de données. Celles-ci correspondaient à des tâches ou à des parties de tâches qui appartenaient à une même situation d'apprentissage et d'évaluation. Elles ont été découpées en unités d'analyse qui, chacune, ont constitué une séquence de soutien. L'unité d'analyse ou la séquence de soutien correspond à : 1) une interaction entre enseignante-élève(s); 2) dans le but de soutenir; 3) par l'intermédiaire d'un outil; 4) un élève (des élèves); 5) dans une difficulté dans une tâche ou dans une partie de tâche.

Comme nous l'avons défini dans le cadre théorique, l'interaction entre l'enseignante et l'élève dans la séquence de soutien se fait soit par intervention directe, l'enseignante est physiquement présente (dialoguer, expliquer clairement...), soit par intervention indirecte,

l'enseignante propose un outil. L'interaction entre l'élève et tout autre outil de la classe n'est pas considérée, à moins que ce soit l'enseignante qui guide vers l'utilisation de l'outil, qui est celui utilisé pour soutenir particulièrement l'élève, parce que nous ne considérons pas toutes les ressources de la classe.

Comment avons-nous fixé ce découpage ? En nous inspirant de l'approche sociohistorico-culturelle (loi de développement, étayage) et de l'importance que cette approche accorde à l'apprentissage social, nous avons considéré qu'une séquence de soutien était formée de deux phases ou plans. Le plan social ou interpsychique, qui correspond à l'interaction sociale (directe ou indirecte) entre l'enseignante et l'élève ou les élèves, suivi du plan individuel ou intrapsychique qui correspond à l'interaction de l'élève avec le soi. Ainsi, nous avons retenue ces deux temps dans la séquence de soutien, précédés par un élément déclencheur :

1) La phase interpsychique ou médiation sémiotique

Cette phase correspond à l'interaction sociale entre l'élève et l'enseignante ou entre l'élève et un outil proposé par l'enseignante dans le cas d'une interaction indirecte en vue de soutenir l'élève. Le début de la phase correspond au début de l'interaction qui vise le soutien de l'élève. La phase interpsychique est provoquée par un élément déclencheur relatif à une difficulté. L'élément déclencheur est l'incident qui précède le début de la séquence de soutien. Par exemple, l'élève signale une difficulté, l'enseignante découvre que l'élève n'a rien écrit, qu'elle a mal travaillé la tâche ce qui suscite la mise en œuvre d'un soutien auprès de l'élève de la part de l'enseignante. Dans certaines séquences, l'élément déclencheur est validé a posteriori au moment des entrevues spécifiques avec l'enseignante. La fin de la phase interpsychique correspond à la rupture de l'interaction sociale entre l'enseignante et l'élève, ouvrant ainsi la porte à la phase intrapsychique.

2) La phase intrapsychique

Cette phase suit la phase interpsychique. Elle correspond à la résolution de la tâche par l'élève à la suite du soutien apporté dans la phase interpsychique. Comme il s'agit d'une phase qui n'est pas complètement perceptible, sa durée est ouverte. Pour des raisons relatives aux limites méthodologiques, nous avons découpé cette phase de la manière suivante :

- dans les tâches où il y a eu plusieurs séquences de soutien pour la même élève, nous avons marqué la fin de la phase intrapsychique de la première séquence juste avant le début de la phase interpsychique de la deuxième séquence;
- pour la dernière séquence, nous avons laissé la phase ouverte à toutes sortes de données que nous avons pu collecter.
- dans les tâches où il y a eu une seule séquence de soutien, nous avons laissé la phase ouverte à toutes sortes de données que nous avons pu collecter.

En fait, les observations, la consultation des travaux des élèves et les entrevues spécifiques nous ont apporté des informations sur la phase intrapsychique de l'élève participante. La figure 2 illustre le découpage d'une séquence de soutien.

Rapport-Gratuit.com

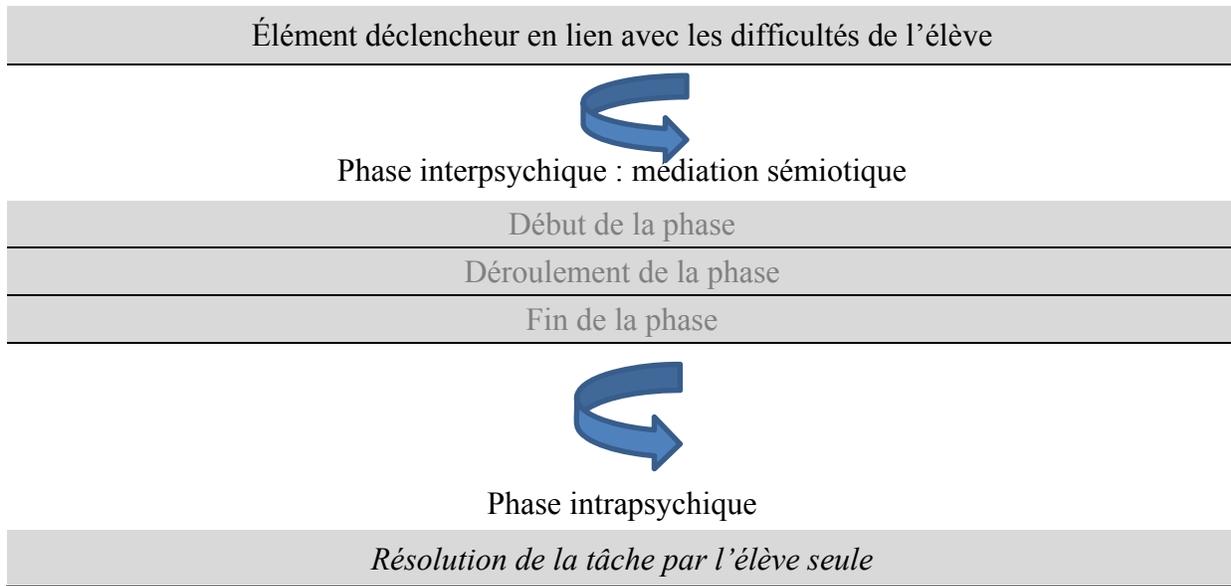


Figure 2 : Découpage d'une séquence de soutien

3.6 LES PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES

Les recherches soulèvent toujours des questions d'ordre éthique. Les chercheurs ont la responsabilité professionnelle d'adhérer à des règles de conduite de recherche éthiques et déontologiques (Lamoureux, 2006). Dans cette recherche, nous avons respecté toutes les mesures déontologiques requises par l'Université de Montréal. Des lettres de consentement ont été rédigées et envoyées aux deux enseignantes et aux parents des trois élèves participantes à propos des entrevues, de l'observation en classe et des enregistrements audio et vidéo. Une autre lettre a été acheminée aux parents des autres élèves de la classe pour les observations et les enregistrements audio et vidéo. La plupart des parents de la classe de 6^e année n'ont pas donné leur consentement pour l'enregistrement vidéo. Nous avons donc éliminé cet instrument et nous avons eu recours aux enregistrements audio et aux observations.

Dans les lettres de consentement, nous avons inclus tous les renseignements nécessaires aux participantes et aux autres élèves pour qu'ils puissent faire un choix éclairé et volontaire : l'objectif de recherche, les procédures, les risques, les inconvénients, l'importance de la participation et la contribution des participantes, les outils de collecte de données utilisés, leurs

rôles et leurs buts. Pour assurer l'anonymat et la confidentialité des participantes après la collecte de données, nous avons utilisé des pseudonymes au moment de la présentation et de l'analyse de données, et avons omis toute information permettant de les identifier.

Malgré les précautions, notre posture éthique a été éprouvée sur un aspect qui a trait aux entrevues spécifiques avec les participantes. Comme nous l'avons déjà dit, nous avons fait les entrevues spécifiques avec les élèves avant celles effectuées avec les enseignantes. Nous avons utilisé, à l'occasion, les difficultés dans la tâche signalées par l'élève lors d'une entrevue spécifique pour développer nos questions avec l'enseignante. Notre préoccupation était de ne pas provoquer de malentendus entre l'enseignante et l'élève. Pour cette raison, nous avons utilisé la technique de questions-suggestions avec les enseignantes pour leur communiquer les besoins de l'élève et de ses difficultés décelées au moment de l'entrevue. Par exemple, quand la difficulté de l'élève concernait le dialogue utilisé dans le texte, nous avons posé à l'enseignante la question suivante : *Est-ce que ça se peut que la difficulté de l'élève concerne le dialogue ?* Nous considérons que cela sensibilisait l'enseignante sur ses pratiques de soutien apportées en classe auprès de l'élève.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats découlant de l'analyse des données recueillies à l'automne 2012. Rappelons que ces données sont issues des observations en classe, des entrevues effectuées avec deux enseignantes du primaire et leurs élèves d'origine immigrante ainsi que des productions écrites de ces élèves. Les résultats sont présentés sous forme de cas. Le premier est celui de Carla et de son élève Jana et le deuxième est celui de Sophie et de ses élèves, Windy et Tina.

Le chapitre est structuré en trois parties. La première aborde les pratiques de soutien de Carla auprès de Jana relativement aux six tâches appartenant successivement à quatre situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). La deuxième partie présente les pratiques de soutien de Sophie auprès de Windy et de Tina par rapport aux cinq tâches appartenant à cinq SAÉ. La troisième et dernière partie du chapitre présente l'analyse transversale des deux cas et les constats généraux.

Pour mieux circonscrire les pratiques enseignantes de soutien de chacun de deux cas, nous adoptons la démarche suivante.

En premier lieu, nous rapportons les propos des enseignantes quant à leur contexte de travail et ceux des élèves à l'égard de leur vécu scolaire. Cette façon de faire nous permet de situer leur histoire respective et, surtout, de mieux les connaître et comprendre leur fonctionnement en classe. Par exemple, connaître les expériences des élèves d'origine immigrante en classe d'accueil aide à comprendre certaines de leurs actions par rapport au soutien et à leur processus d'intégration en classe ordinaire. Dans la même veine, connaître les expériences des enseignantes auprès des élèves d'origine immigrante ainsi que leur point de vue vis-à-vis le soutien de ces élèves éclaire sur la manière de soutenir et sur le type de soutien choisi. Leurs propos ont été recueillis notamment lors des entrevues générales, avant les observations en classe.

En deuxième lieu, nous présentons en détail les séquences de soutien et les tâches auxquelles elles sont rattachées. Il est important de garder à l'esprit qu'une situation d'enseignement et d'apprentissage spécifique à une tâche en particulier peut contenir plus d'une séquence de soutien. À cet effet, nous présentons initialement un tableau décrivant la tâche dans son ensemble et plus particulièrement le contexte, la tâche proprement dite et le déroulement de l'activité d'enseignement en classe, tout en signalant les séquences de soutien prodiguées à l'élève. Un autre tableau illustre le nombre de séquences, la forme, l'objet et l'outil de soutien pour chaque séquence. Les séquences de soutien proprement dites sont décrites par la suite, tout en faisant ressortir : a) l'élément déclencheur du soutien; b) la phase interpsychique qui illustre les interactions entre l'enseignante et l'élève; c) la phase intrapsychique caractérisée par le travail individuel de l'élève à la suite de la phase interpsychique ainsi que d) le point de vue de l'élève et de l'enseignante sur la séquence de soutien. Comme déjà dit, le premier élément déclenche le soutien. Les deux éléments suivants, la phase interpsychique et la phase intrapsychique sont au cœur du découpage des tâches et de leur déroulement dans chaque SAÉ. Ces trois éléments permettent de faire ressortir les séquences de soutien. Puisque le portrait des séquences de soutien serait incomplet avec les seules données d'observation, nous rapportons le point de vue de l'élève et de l'enseignante sur la séquence de soutien décrite. Attardons-nous quelque peu sur ces éléments.

L'identification de l'élément déclencheur met en lumière l'incident qui a incité l'enseignante à intervenir pour soutenir l'élève. En ce sens, il aide à cibler la séquence de soutien dans une tâche en particulier, ce qui permet de la distinguer d'une séquence d'enseignement ordinaire. Par le fait même, il permet de cerner la difficulté de l'élève dans une tâche donnée. Cependant, les éléments déclencheurs du soutien, ne sont pas toujours visibles, comme nous avons pu le constater lors des observations réalisées en classe. Ils sont parfois invisibles, car ils sont liés à des difficultés anticipées par les deux enseignantes avant même la réalisation de la tâche. Leur repérage s'est fait ainsi *a posteriori* grâce aux entrevues réalisées avec les enseignantes après les observations en classe.

La phase interpsychique correspond à l'interaction entre l'enseignante et l'élève dans le but de soutenir cette dernière. Ainsi, nous pouvons faire le suivi du soutien concernant la difficulté

éprouvée par l'élève et de son évolution au cours de l'interaction. Cette phase nous aide à comprendre la manière dont l'enseignante et l'élève interagissent pour résoudre la difficulté de l'élève. Comme mentionné dans le chapitre de la méthodologie, nous avons évité de découper la phase interpsychique en trois moments distincts : le début, le déroulement et la fin afin de respecter le continuum des actions de l'enseignante et de l'élève au cours de cette phase. La phase interpsychique se termine avec la rupture ou la fin de l'interaction verbale entre l'élève et l'enseignante au cours de laquelle l'enseignante travaille conjointement avec l'élève pour qu'elle puisse résoudre seule la tâche.

La phase intrapsychique, immédiatement après la phase interpsychique, est le moment où l'élève est laissée à elle-même dans la réalisation de la tâche. Cette phase est essentielle à la compréhension des pratiques de soutien, car elle nous aide à entrevoir les effets du soutien apporté dans la phase interpsychique et à comprendre jusqu'à quel point l'élève intériorise le soutien. En d'autres termes, cette phase permet d'apprécier dans quelle mesure l'élève poursuit seule la tâche et fait preuve d'autonomie à la suite du soutien. Toutefois, nous avons été confrontée à deux défis pour circonscrire la phase intrapsychique. Le premier est celui du découpage proprement dit entre ces deux phases, et le second relève de l'accessibilité à la phase intrapsychique. Or, bien que le découpage nous permette d'apprécier et de comprendre chaque phase à part, nous sommes consciente que dans la réalité de la classe, il y a un continuum des deux phases et, par conséquent, des chevauchements entre elles. Puisque la phase intrapsychique n'est pas directement accessible, contrairement à la phase interpsychique, nous avons été obligée de faire un détour pour y parvenir. En fait, même en considérant qu'il est difficile d'avoir accès à la pensée de l'élève pour vérifier la manière dont elle s'approprie le soutien, nous avons choisi de documenter cette phase qui est un élément essentiel à la compréhension des pratiques de soutien, car elle nous aide à entrevoir les effets du soutien, à apprécier dans quelle mesure l'élève parvient à réaliser la tâche seule et à faire preuve d'autonomie à la suite du soutien. En ce sens, nous avons répété une tâche avec chaque élève concernée pour voir comment elle avait intériorisé le soutien. Parmi l'ensemble des tâches observées, nous avons choisi celles d'évaluation en lecture et en mathématiques et la tâche en vocabulaire puisque celles-ci peuvent être reproduites et effectuées dans une courte

durée de temps (pendant l'entrevue spécifique avec l'élève) et également parce qu'elles permettent de voir plus aisément la progression de l'élève à la suite du soutien.

Par la suite, immédiatement après la présentation de la phase intrapsychique qui clôt le continuum des séquences de soutien, nous nous attardons sur les points de vue des enseignantes et des élèves sur les séquences de soutien pour compléter notre compréhension de celles-ci. Les points de vue des enseignantes nous permettent, entre autres, de comprendre leurs raisons d'agir, les décisions qu'elles ont prises pour mettre en place le soutien, la manière dont elles perçoivent les difficultés des élèves. Également, les points de vue des élèves sur les séquences de soutien nous donnent un aperçu sur la manière dont elles perçoivent le soutien et les outils mis en place. Ainsi, à la suite de chaque séquence de soutien, nous rapportons d'abord le point de vue de l'élève et, par la suite, celui de l'enseignante en respectant l'ordre des entrevues spécifiques que nous avons effectuées à la suite des observations en classe.

En troisième lieu, pour clore la présentation des séquences de soutien, à la suite de la présentation du point de vue de l'enseignante et des élèves, nous présentons une synthèse sur l'ensemble des différentes séquences de soutien appartenant à une même tâche.

Finalement, à la fin de chaque cas des pratiques enseignantes de soutien, nous proposons une synthèse générale, c'est-à-dire des éléments saillants des pratiques de soutien de l'enseignante auprès de l'élève ou des élèves.

La figure 3 résume la démarche adoptée pour la présentation des résultats pour chaque cas.

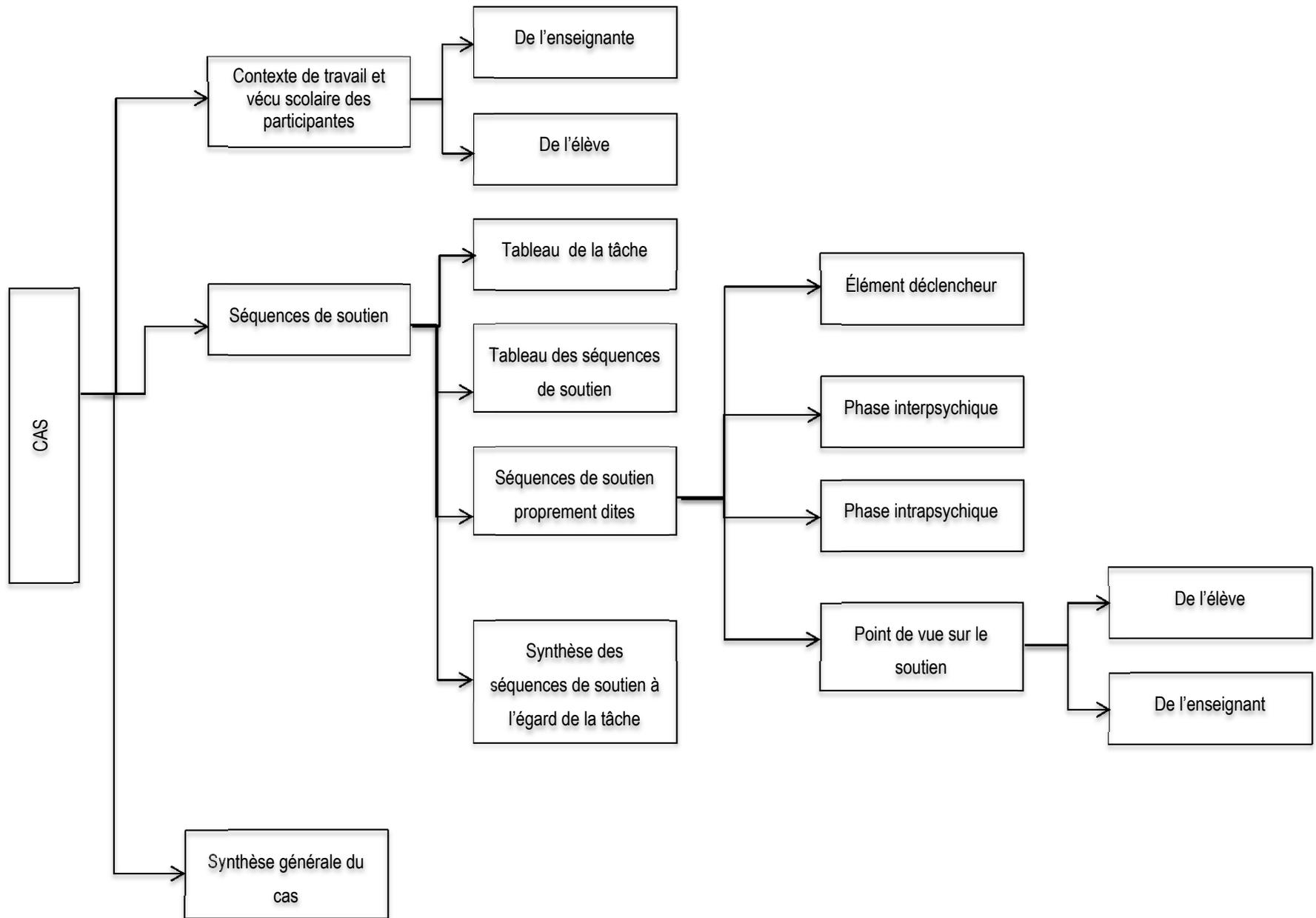


Figure 3: Structure de la présentation des résultats pour chaque cas

4.1 LES PRATIQUES DE SOUTIEN DE CARLA AUPRÈS DE JANA

Nous présentons le premier cas, celui de Carla et de son élève Jana. Dans la deuxième partie du chapitre, nous présenterons celui de Sophie et de ses élèves. Le chapitre se termine avec une troisième partie qui comprend une analyse transversale de deux cas, suivie des constats généraux.

Pour ce premier cas, nous abordons d'abord le point de vue général de l'enseignante sur son contexte de travail et celui de l'élève sur son vécu scolaire et sur tout autre élément en lien avec le contexte de la classe. Cette étape nous aide à mieux les connaître, à obtenir une idée du milieu de travail et à saisir comment elles vivent et perçoivent le soutien dans leur quotidien, selon leurs points de vue respectifs. Nous rappelons que Carla enseigne en 6^e année dans une école multiculturelle. Jana est la seule élève immigrante récemment arrivée au Québec et intégrée dans la classe ordinaire de Carla. Puis nous présentons les six tâches qui appartiennent aux quatre situations d'apprentissage et les neuf séquences de soutien qui en font partie. Comme mentionné précédemment, la présentation de chaque tâche se termine par une synthèse des différentes séquences de soutien faisant partie de la même tâche. Le premier cas se termine par une synthèse générale. Nous commençons par le point de vue général de l'enseignante.

4.1.1 Les propos de Carla sur son contexte de travail

Afin de comprendre les pratiques enseignantes de soutien mises en place dans une classe multiethnique, nous avons tenté de comprendre le point de vue de l'enseignante sur son travail, son vécu et sa vision de plusieurs éléments en lien avec le contexte de sa classe. Deux entrevues générales, au début et vers la fin de la période d'observation, sont menées auprès d'elle. Nous rapportons ici ses propos, notamment sur le contexte multiculturel et le programme scolaire, sur les caractéristiques de la classe et sur son rapport aux élèves.

Contexte multiculturel et programme scolaire

Carla prend en compte certains aspects du contexte multiculturel au cours de son enseignement et s'y adapte en conséquence. Elle considère que la présence des élèves

allophones en classe est une richesse : « *La multiethnicité est une richesse puis les enfants, on les sent heureux* » [E1-Eg1-P48]³³. Elle ajoute que c'est une ouverture sur le monde et que « *les enfants sont moins centrés sur eux-mêmes* » [E1-Eg1-P91]. Elle considère les élèves de différentes religions et ethnies comme des « *professeurs ressources* » qui expliquent aux autres le comment et le pourquoi de leurs pratiques [E1-Eg2-P20]. Ce milieu multiculturel aide, selon Carla, à la tolérance et au respect. Quant à elle, elle a appris des autres cultures.

Quant au programme scolaire, le contexte multiculturel de la classe a fait en sorte que la planification de Carla se limite à ce qui est prescrit dans les manuels : « *On y va beaucoup avec les notions. Les notions grammaire, s'exercer, écrire beaucoup puis c'est assez* », dit-elle [E1-Eg1-P64]. Cependant, il peut arriver qu'elle n'atteigne pas les objectifs pour l'année scolaire : « *On y va avec ce qui est prioritaire* », dit-elle. Carla met beaucoup d'effort sur le français et les mathématiques, et ce, pour préparer les élèves aux examens du Ministère qui valent 20 % de l'année.

Par ailleurs, elle déclare qu'elle se sent « *un peu limitée* » [E1-Eg1-P65] par comparaison à son travail dans une école francophone. Dans son école actuelle, elle explique qu'en français, elle doit s'arrêter pour expliquer une expression. Elle insiste sur la base en français comme l'accord de l'adjectif, la majuscule et le point, les temps de verbe et la structure de la phrase [E1-Eg1-P67]. Elle insiste beaucoup plus sur le vocabulaire, parce qu'elle sait que Jana a un peu plus de difficulté sur ce plan. « *Je m'assure qu'elle comprenne* » [E1-Eg1-P21]. Quand elle fait la lecture aux élèves, elle le fait à voix haute et elle choisit les textes que les élèves peuvent comprendre. De même, elle travaille « *de plus petits textes* » en écriture. Elle avoue qu'elle fait « *des ajustements continuels* » [E1-Eg1-P66]. Elle répète en classe toutes les notions vues auparavant. Elle trouve que le soutien offert en classe est « *assez bon* ». Elle offre du soutien en grand groupe et elle donne de la récupération. Elle dit faire de son mieux et arriver essoufflée à la fin de l'année scolaire [E1-Eg1-P86]. Carla prétend qu'elle pourrait « *aller beaucoup plus loin* » dans l'école francophone où elle a déjà enseigné, parce que les élèves ont la base en français [E1-Eg1-P67].

³³ L'information indiquée entre les crochets tout au long du texte réfèrent aux données collectées (voir annexe 5).

Ainsi, Carla se limite à ce qui est prescrit dans le manuel scolaire. En même temps, elle adapte ses pratiques en classe selon le contexte multiculturel et les besoins des élèves allophones. À quel point les caractéristiques de la classe et les services de soutien offerts à l'école l'aident-ils à composer aisément avec la multiculturalité et à soutenir, par conséquent, les élèves allophones ?

Caractéristiques de la classe et services de soutien

Le nombre moins élevé d'élèves dans la classe de Carla « *fait une différence* » selon elle, car elle peut « *se concentrer* ». Elle se sent « *à l'aise de faire le tour* » et d'aider les élèves dans une activité, beaucoup plus que quand elle avait 29 élèves comme l'année passée [E1-Eg1-P40]. Cependant, le fait d'avoir huit plans d'intervention³⁴ et des élèves éprouvant des difficultés linguistiques est un « *grand défi* » [E1-Eg1-P28]. Il est d'autant plus grand qu'il s'agit d'une classe de 6^e année qui doit être bien préparée pour le secondaire. Carla pense qu'en 6^e année, il ne faut plus « *prendre les élèves par la main* ». Il faut leur apprendre à devenir autonomes et indépendants, sinon, ils auront de la difficulté à s'intégrer au secondaire.

Un autre élément a un effet sur le travail de Carla en classe : les services de soutien offerts à l'école. Carla signale que plusieurs services sont offerts à l'école auprès des élèves en besoin, dont le soutien linguistique et l'orthopédagogie. L'offre des services est régie par certaines politiques institutionnelles et par des plans budgétaires. Jana qui vient d'une classe d'accueil pourrait profiter du soutien linguistique. Toutefois, Jana a refusé le soutien linguistique au début de cette année et ses parents ont signé une feuille de refus. Carla aurait aimé que Jana reçoive de l'aide en orthopédagogie, car elle a des besoins particuliers. Selon le rapport d'évaluation³⁵ de Jana, ses difficultés sont sur le plan de la classe des mots et de la prononciation de certains sons [E1-Eg2-P11]. Carla croit qu'elle n'est pas formée pour faire ce type d'intervention au sujet des sons. Ce sont « *les orthopédagogues qui ont beaucoup d'exercices de ce genre* », dit-elle [E1-Eg2-P11]. Le fait que Jana n'a pas profité de ce service a gêné Carla qui considère qu'elle est responsable d'une « *partie* » du soutien additionnel dont

³⁴ Le plan d'intervention comporte des objectifs spécifiques pour un élève en difficulté, intégré dans une classe ordinaire.

³⁵ Un rapport d'évaluation se fait pour chaque élève en classe d'accueil, avant son intégration dans une classe ordinaire.

Jana a besoin [E1-Eg2-P1], mais elle ne peut pas pallier tout l'écart provoqué par l'absence de service orthopédagogique [E1-Eg2-P11]. Elle pense que soutenir individuellement un élève qui vient d'une classe d'accueil est la responsabilité de l'orthopédagogue et que, compte tenu des conditions de la classe, elle ne peut pas faire un travail de soutien au complet.

Carla mentionne qu'elle n'a pas beaucoup de temps à consacrer à Jana [E1-Eg2-P10] en classe, mais qu'elle la soutient surtout en récupération. Elle explique que si elle avait des élèves très autonomes, qui n'ont pas de grande difficulté en français, elle passerait plus de temps avec Jana et se concentrerait sur elle, mais il faut qu'elle offre aussi le soutien aux autres élèves [E1-Eg2-P10]. Selon ses dires, « *ce n'est pas évident* » avec un groupe de 23 élèves de s'adapter à l'élève en difficulté. Elle trouve que c'est « *très exigeant* » de travailler avec chaque élève en classe à cause des niveaux différents [E1-Eg2-P2]. Elle ajoute que parfois, elle ne peut pas aller plus loin que « *répondre aux questions* » et de poser de temps en temps des questions pour chercher les élèves. Carla avoue qu'elle ne peut pas faire comme les autres enseignants qui travaillent individuellement et lisent des textes avec l'élève pendant les pauses : « *Moi j'aimerais ça prendre mes pauses. Dans les pauses, on court, on va faire ça, on va là, on se prépare* », dit-elle [E1-Eg2-P12].

Carla se questionne sur les politiques d'intégration. Elle se demande pourquoi il n'y a pas eu de suivi pour Jana après son intégration dans une classe ordinaire : « *Est-ce que l'orthopédagogue qui l'a évaluée va revenir la voir ? Pourquoi elle ne l'aide pas plus que ça, ou même venir voir la professeure pour savoir qu'est-ce qu'on peut faire ?* » [E1-Eg2-P24]. Elle trouve « *un peu particulier* » que les élèves en difficulté d'apprentissage profitent d'une heure de soutien en orthopédagogie, tandis que Jana qui vient de sortir d'une classe d'accueil n'en profite pas. Pour elle, l'intégration d'un élève d'une classe d'accueil à une classe ordinaire est la même chose que l'intégration en classe d'un élève en trouble de comportement. Elle se demande si c'est vraiment de l'intégration, parce qu'il n'y a eu aucun suivi. « *Elle est littéralement mise dans ma classe, ça n'a pas été graduel, voire adaptatif* », déclare-t-elle [E1-Eg2-P24]. Elle signale qu'elle n'a jamais eu de formation sur l'intégration des élèves allophones qui viennent d'une classe d'accueil et qu'elle pourrait offrir plus de soutien s'il y en avait eu. « *C'est un manque* », selon elle [E1-Eg2-P24]. Pour cette raison, elle

se sent « *démunie* » [E1-Eg2-P24], car elle veut faire plus avec le temps qu'elle a et souhaite accompagner Jana davantage et la motiver plus. Elle se demande finalement pourquoi Jana est en classe ordinaire, si elle n'a pas encore acquis certaines notions comme les sons, par exemple, et pourquoi une transition ne pourrait pas se faire.

Bref, Carla remet en question les politiques d'intégration des élèves immigrants. Les services de soutien offerts à l'école et les caractéristiques de la classe ne sont pas satisfaisants pour Carla qui a dit avoir de la difficulté à trouver du temps pour répondre aux besoins individuels de Jana. Nous présentons maintenant un autre élément qui aurait aussi, selon Carla, un effet sur la mise en place des pratiques de soutien individuel auprès de Jana.

Rapport aux élèves

L'enseignante respecte le choix des élèves qui ont besoin de soutien. Elle essaie « *de ne pas trop les cibler* » pour ne pas les stresser [E1-Eg1-P84]. Elle dit qu'elle observe la réaction de l'élève pour réagir en conséquence. Elle cherche l'élève si elle trouve qu'il accepte son aide. Quant à Jana, Carla signale qu'elle « *n'ose pas non plus être sur elle* » et qu'elle « *ne pourrait pas* » [E1-Eg2-P1] après elle, car elle la trouve « *mal réceptive* ». Carla « *a l'impression qu'elle a voulu plus que Jana* » [E1-Eg2-P1]. Elle pense que Jana n'ira pas plus loin, qu'elle a « *l'orgueil mal placé* ». Elle la perçoit même comme « *bornée* » [E1-Eg2-P6], car elle ne reconnaît pas ses difficultés. En fait, au cours de la deuxième étape, Carla considère que Jana a « *hâte d'entrer dans une classe ordinaire* » [E1-Eg2-P1]. Elle estime que Jana n'a pas su comment profiter du soutien collectif offert en classe. « *L'amélioration n'est pas si significative* », dit-elle [E1-Eg2-P13]. Elle voit que même la lecture à voix haute est encore « *difficile* » pour Jana qui « *ne prononce pas comme il faut* ».

Pour résumer ce qui précède, les propos de Carla au moment des entrevues montrent qu'elle répond aux exigences du contexte multiculturel en se limitant à ce qui est prescrit dans les manuels. Elle s'adapte à ce contexte en insistant sur les bases en français et sur le vocabulaire, en offrant du soutien en grand groupe et de la récupération. Cependant, composer avec le contexte multiculturel constitue un défi à ses yeux. D'une part, elle se sent limitée par certaines caractéristiques de la classe, comme les plans d'intervention et les élèves éprouvant

des difficultés linguistiques. D'autre part, les services de soutien offerts à l'école ne couvrent pas tous les besoins des élèves immigrants intégrés en classe ordinaire, ce qui place Carla devant la responsabilité de combler cet écart. En même temps, la personnalité de Jana limite son fonctionnement en classe. En effet, Carla croit que Jana reçoit mal le soutien et qu'elle ne fait pas d'efforts pour s'améliorer. En plus, elle n'a pas su comment profiter du soutien collectif offert en classe. Comment Jana perçoit-elle le soutien en général ? Quel est son point de vue sur le contexte de la classe ? Nous tenterons de répondre à ces questions, du moins en partie, au point suivant.

4.1.2 Les propos de Jana sur son vécu scolaire

Pour approfondir notre compréhension des pratiques de soutien, nous avons essayé de saisir l'histoire de Jana quant à son intégration et à son vécu en classe. Les entrevues générales effectuées avec Jana au début et à la fin de la collecte de données nous permettent d'appréhender son point de vue sur le contexte de la classe, c'est-à-dire son vécu en classe d'accueil et en classe ordinaire. Cette connaissance nous aide à mieux comprendre sa manière d'agir en classe.

Expérience de Jana en classe d'accueil et en classe ordinaire

Il semble que Jana a vécu une bonne expérience en classe d'accueil. Au début de son intégration en classe ordinaire, elle préférerait la classe d'accueil à la classe ordinaire du point de vue de la charge de travail [é1-Eg1-P13]. Pourtant, elle n'a pas trouvé difficile la classe ordinaire, car elle a été habituée à plus de difficultés dans son école dans son pays d'origine, selon elle. Après trois mois d'intégration, elle déclare qu'elle s'est habituée aux charges de travail de la classe ordinaire. Elle dit qu'elle « *fait des efforts* » et qu'elle doit toujours travailler sur sa lecture [é1-Eg2-P8]. Toutefois, Jana n'a pas accepté de sortir de la classe car elle n'aime pas sortir de la classe pour le soutien linguistique qui se déroule en même temps que la période d'éthique qu'elle préfère ne pas manquer.

En classe ordinaire, il semble que Jana ne prend pas toujours l'initiative de demander de l'aide. Elle dit qu'elle « *s'inquiète* » quand elle levait la main pour poser des questions sur des notions qu'elle n'a pas comprises [é1-Eg1-P19]. Elle explique cela par le fait que « *ça la*

dérange » d’être en classe sans comprendre « *vraiment tout* » [é1-Eg1-P19]. Selon ses dires, elle est « *nouvelle* » [é1-Eg2-P16] et elle est née ailleurs : « *les autres élèves sont nés là, habitués là et sont amis et moi je ne suis pas leur amie* » [é1-Eg2-P15]. Jana n’est pas habituée, ici, à la présence des garçons en classe qui « *dérangent* » et « *vont se moquer d’elle* » quand elle va lire [é1-Eg2-P17]. Elle ajoute qu’elles étaient « *toutes des filles* » dans son école de son pays natal. Même à la maison, elle refuse l’idée de travailler avec un tuteur en français: « *J’aime travailler toute seule, ça me dérange quand je travaille avec les autres...* » [é1-Eg2-P11].

Pour résumer, Jana éprouve une certaine difficulté dans son intégration en classe ordinaire. Elle ne demande pas toujours l’aide en classe et se sent également gênée de poser des questions et de ne pas comprendre toutes les explications données en classe.

Après avoir mis en évidence les propos de Carla et ceux de Jana sur certains éléments du contexte, nous poursuivons maintenant avec la présentation des séquences de soutien proprement dites. Nous exposons neuf séquences de soutien faisant partie des tâches réparties sur quatre situations d’apprentissage et d’évaluation.

4.1.3 Les séquences de soutien

Les pratiques de soutien des tâches appartenant consécutivement à quatre situations d’apprentissage sont présentées par ordre chronologique de leur déroulement en classe. Rappelons que la démarche adoptée pour présenter les pratiques de soutien commence par un tableau qui décrit la tâche, son contexte et le déroulement des activités reliées. S’ensuit un tableau avec le nombre des séquences de soutien ainsi que la forme, l’objet et l’outil du soutien. Par la suite, les séquences de soutien proprement dites sont présentées, incluant l’élément déclencheur du soutien, les phases inter et intrapsychique et, enfin, le point de vue de chacune de participantes sur le soutien. La présentation des séquences de soutien se termine par la présentation d’une synthèse résumant les différentes séquences de soutien appartenant à une même tâche. Enfin, une synthèse mettant en évidence les principaux constats est présentée pour conclure la section. Passons maintenant à la présentation de la première tâche.

4.1.3.1 La tâche d'évaluation en mathématiques

Tableau XV
Description de la tâche d'évaluation en mathématiques

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche : évaluation en mathématiques	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>La tâche d'évaluation en mathématiques se fait le jeudi 4 octobre juste après la première récréation, soit à 10h20. Le temps de l'évaluation est fixé à 60 minutes. Les élèves doivent remettre leur copie à la sonnerie de la cloche du dîner, à 11h20. Chaque élève travaille individuellement le problème en mathématiques et celui qui termine avant la fin de la période fait une lecture individuelle.</p> <p>Carla avait écrit le plan de travail avant l'entrée des élèves en classe le matin :</p> <p>8h00 : EP</p> <p>9h00 Français - Correction du devoir - Les marqueurs de relation - p. 13-14 à faire</p> <p>10h00 Récréation</p> <p>10h20 <u>Évaluation Math</u></p> <p>Dîner</p> <p>12h45 Arts</p> <p>13h45 Récréation</p> <p>14h05 US</p>	<p>Cette tâche d'évaluation fait partie d'une SAÉ en mathématiques. Seule la tâche d'évaluation est observée. Elle est en lien avec la compétence D : « raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques ». L'évaluation est issue du livre de mathématiques <i>Caméléon</i> que les élèves utilisent. Ils doivent résoudre une situation problème en mathématiques. Comme toute autre situation problème, ils doivent répondre à trois parties : « Ce que je sais », « Ce que je cherche » et « Ce que je fais ».</p> <p>Le problème à résoudre est le suivant : <i>C'est la journée de l'inventaire à l'entrepôt de brosses à dents Brill-o-dents. Sur chacune des 4 tablettes du haut, il y a 11 dizaines de boîtes. Chacune contient 100 brosses à dents. Sur chacune des 2 autres tablettes, il y a 16 boîtes. Chacune contient 275 brosses à dents. Sur le comptoir, une boîte de 100 a été ouverte et 23 de ses brosses à dents ont été données en échantillon.</i></p> <p>- On te demande de faire l'inventaire des brosses à dents de l'entrepôt, donc de calculer le nombre total de brosses à dents qui s'y trouvent.</p>	<p>1- À 10h20, les élèves entrent en classe.</p> <p>2- À 10h25, Carla distribue les feuilles et signale aux élèves qu'elle va expliquer la situation en mathématiques.</p> <p>3- À 10h28, Carla lit le problème et explique les mots difficiles en grand groupe. Elle envoie les élèves au travail individuel à 10h37.</p> <p>[Séquence de soutien 1. Durée de l'interaction : 9 minutes].</p> <p>4- Carla circule en classe entre les bureaux des élèves. Elle vérifie les travaux des élèves. Elle s'assoit parfois à son bureau. Elle répond aussi aux questions individuelles des élèves.</p> <p>5- À 11h05, Carla annonce aux élèves qu'il reste 15 minutes. Environ la moitié de la classe a déjà remis ses travaux.</p> <p>6- À 11h10, Carla soutient Jana individuellement. À 11h16, Jana remet son évaluation. [Séquence de soutien 2. Durée de l'interaction : 3 minutes]. Entretiens :</p> <p>7- À 11h13, Carla laisse Jana continuer son travail et va voir un autre élève.</p> <p>8- À 11h15, Carla signale qu'il reste 5 minutes.</p>

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche : évaluation en mathématiques	Déroulement de l'activité d'enseignement
	<p>Pour faire le calcul dans « Ce que je fais », l'élève doit multiplier 11 par 10 (11 dizaines) puis par 100 (100 brosses) puis par quatre (quatre tablettes) dans la première partie de la situation problème. Dans la deuxième partie du problème, l'élève doit multiplier 16 par 275 (275 brosses) puis par deux (deux tablettes). Dans la troisième partie, l'élève doit faire $(100-23)$. À la fin, il faut additionner les trois réponses obtenues.</p>	

Les séquences de soutien de la tâche d'évaluation en mathématiques

Dans cette tâche d'évaluation que nous venons de décrire, nous identifions deux séquences de soutien que nous représentons dans le tableau XVI. Nous indiquons pour chaque séquence de soutien, les formes de soutien adoptées par l'enseignante, les objets et les outils de soutien. S'ensuit la description des séquences de soutien proprement dites.

Tableau XVI
Résumé des séquences de soutien de l'évaluation en mathématiques

Séquence de soutien	Forme de soutien	Objet de soutien	Outil de soutien
Séquence 1	Collectif	Langue	Exposé verbal ³⁶
Séquence 2	Individuel	Langue et une compétence en mathématique	Dialogue et un schéma construit avec les crayons

Séquence de soutien 1

Dans cette première séquence de soutien collectif, Carla lit aux élèves l'énoncé du problème en entier avant qu'ils commencent le travail individuel. L'exposé verbal est l'outil de soutien utilisé pour développer la langue (le sens des mots) chez les élèves. Cette séquence de soutien commence au moment où Carla prend le contrôle de la tâche et engage les élèves en les avisant qu'elle va leur expliquer l'exercice. La séquence se termine au moment où Carla entame une nouvelle séquence de soutien auprès de Jana.

Élément déclencheur

Carla prévoit certaines difficultés linguistiques que les élèves rencontreront dans la tâche d'évaluation en mathématiques en raison des mots « chacune » et « dizaine ». Cela l'amène à lire l'exercice à voix haute et à expliquer ces mots. L'entrevue avec l'enseignante présentée ci-dessous, donne plus d'information sur cet élément déclencheur.

³⁶ L'exposé verbal signifie que seule l'enseignante parle. Les élèves sont à l'écoute, sans échanger avec elle.

Phase interpsychique

Au retour de la récréation, Carla attend que les élèves s'installent à leur bureau. En distribuant aux élèves les feuilles de l'évaluation, Carla les avise qu'elle va leur expliquer le problème en mathématiques avant qu'ils commencent le travail individuel [E1-O1-P2].

Carla commence la lecture. D'abord, elle informe les élèves qu'il faut faire attention à une « *trappe* » qui se trouve dans l'énoncé. Elle nous avait déjà dit que « *la trappe* » est que l'élève doit faire attention aux mots « chacune » et « dizaine ». En lisant, Carla explique aux élèves le sens du mot « inventaire » « *Un inventaire est qu'on calcule combien de brosses à dents nous avons* » [E1-O1-P2]. Carla attire l'attention des élèves sur certains termes dans l'énoncé, comme « dizaine » et « chacune » en les répétant deux fois. Elle explique, par la suite, la question ainsi que les critères d'évaluation. À la fin, elle conseille aux élèves de bien organiser leur travail : « *Pour résoudre, je veux que tu sois organisé. Je te suggère de diviser ton espace de travail en sections* » [E1-O1-P3]. Ainsi, elle leur schématise au tableau la manière de diviser la feuille en quatre sections. Jana prend sa règle et divise sa feuille de la même manière schématisée qu'au tableau. Au moment de l'explication, aucun élève ne pose de questions.

Carla termine son exposé verbal auprès des élèves en leur souhaitant « *bon succès!* » et en leur rappelant qu'elle a insisté sur des mots en particulier dans l'énoncé du problème [E1-O1-P4]. Elle demande aux élèves de commencer le travail individuel.

Phase intrapsychique

Après le soutien collectif, les élèves, dont Jana, commencent à travailler individuellement en silence. Carla circule entre les bureaux pour répondre aux questions individuelles des élèves. Elle s'approche de Jana une première fois pour vérifier si elle a des questions « *As-tu une question ?* ». « *Non* », répond Jana [E1-O1-P5], puis Carla continue à circuler et s'approche une deuxième fois de Jana pour vérifier ce qu'elle a écrit, mais sans émettre de commentaires [E1-O1-P7]. Quinze minutes avant la cloche, la moitié de la classe a rendu sa copie et a commencé une lecture silencieuse. Carla annonce aux élèves qu'il reste quinze minutes [E1-O1-P7]. Il semble que Jana avait besoin de soutien supplémentaire. Une deuxième séquence

de soutien, individuelle cette fois-ci, est enclenchée. Ainsi, cette phase intrapsychique se termine juste avant le début de la séquence de soutien 2 que nous exposons ci-dessous. Auparavant, nous présentons le point de vue de Carla sur cette séquence de soutien collectif. Nous signalons que nous n'avons pas fait d'entrevue avec Jana sur cette séquence de soutien.

Point de vue de Carla sur le soutien collectif

Lors de l'entrevue générale avec Carla qui a eu lieu au début de la collecte de données, elle explicite les raisons pour lesquelles elle adopte un soutien collectif auprès de ses élèves. Elle fait aussi une sorte de comparaison entre l'enseignement dans un contexte multiethnique et un autre monoethnique. Ses propos fournissent des informations supplémentaires sur l'élément déclencheur de la séquence de soutien 1.

Les raisons du soutien collectif

Carla a consacré neuf minutes à l'explication en grand groupe. Elle pense qu'il y a des choses qui ne peuvent pas être tenues pour « *acquises* » par les élèves allophones. Ainsi, il faut, dit-elle, répéter les consignes plusieurs fois en classe [E1-Eg1-P47]. Il faut, par exemple, selon elle, faire des exercices et expliquer le sens des mots et les concepts de base en français [E1-Eg1-P47]. C'est ce que nous avons observé dans l'évaluation en mathématiques lorsqu'elle a lu et expliqué des mots. Elle ne ferait « *probablement* » pas « *une révision du vocabulaire* » [E1-Eg1-P72] si l'école était francophone³⁷, selon elle. En plus, Carla s'adapte aussi cette année à la présence d'une élève qui vient d'une classe d'accueil et qui n'est pas soutenue par l'orthopédagogue [E1-Eg2-P24].

Comme nous l'avons déjà mentionné, la séquence de soutien 1 collectif est suivie d'une séquence de soutien individuel auprès de Jana que nous présentons au point suivant.

Séquence de soutien 2

La deuxième séquence suit la précédente et correspond au soutien individuel offert à Jana un peu plus tard lors du déroulement de l'activité en classe (voir le tableau XV). Le dialogue

³⁷ Le terme francophone est utilisé par Carla pour décrire une école monoethnique ou à majorité francophone.

auprès de Jana et le modèle construit sont les outils de soutien individuel utilisés pour rappeler à Jana une compétence en mathématiques et pour développer le sens du mot « chacune ». La séquence commence avec le début de l'interaction entre Carla et Jana (trois minutes) au moment où Carla décide d'intervenir directement pour soutenir Jana. Elle se termine au moment où Jana présente sa feuille de travail à Carla.

Élément déclencheur

En regardant une troisième fois la copie de Jana dans les 15 dernières minutes du déroulement de la tâche d'évaluation, Carla s'aperçoit que l'élève a de la difficulté à résoudre l'exercice, car elle n'avait encore rien écrit [E1-Es1-P1]. Ce constat déclenche la séquence de soutien individuel. L'entrevue avec l'enseignante présentée ci-dessous, donne plus d'information sur cet élément déclencheur.

Phase interpsychique

Dans sa troisième tentative d'intervention, Carla s'agenouille à côté de l'élève pour la soutenir. La réalisation du soutien se fait au bureau de Jana. Pendant ce temps, les autres élèves travaillent individuellement. Au début de son exposé verbal auprès de Jana, Carla conseille à Jana d'« utiliser » son enseignante pour « ne pas échouer » [E1-O1-P8].

L'enseignante centre le soutien sur la première partie de l'exercice sur le mot « dizaine ». Carla rappelle à Jana le concept de multiplication par 100 et par 1000 en mathématiques et qu'elle n'a pas besoin de faire le calcul pour multiplier par cent ou par mille : « *en faisant une multiplication par 100 ou par 1000, on fait quoi ? Tu es supposée savoir ça juste en regardant* », lui dit Carla [E1-O1-P9]. Jana acquiesce en faisant un signe de tête et pose une question à Carla sur le sens du mot « tablette » [E1-O1-P10], mais Carla lui explique le sens du mot « chacune » en construisant un schéma modèle. Elle prend quatre crayons et les place sur la table devant Jana comme s'ils étaient les tablettes et lui explique de nouveau le problème en lui montrant avec son doigt combien de boîtes sont placées sur chacune des quatre tablettes, puis sur chacune des deux autres tablettes et que dans chaque boîte il y a les brosses à dents. Jana acquiesce plusieurs fois d'un signe de tête. La fin de l'interaction a lieu lorsque Jana interrompt l'enseignante. Carla s'apprête à continuer l'explication de la troisième

partie de l'exercice en disant : « *et finalement sur le comptoir* », Jana l'arrête sur le coup : « *Non, non, ça, c'est facile, je l'ai fait* » [E1-O1-P11]. Carla laisse Jana travailler seule et va donner une explication à un autre élève de la classe.

Phase intrapsychique

Vers la fin de l'interaction avec Carla, Jana tourne son visage et se met à travailler. Elle termine son travail seule et remet sa copie après trois minutes, soit quatre minutes avant la sonnerie de la cloche, à 11 h 16. Jana informe Carla qu'elle a terminé son évaluation et elle remet sa feuille [E1-O1-P13].

La consultation de la feuille de Jana le même jour par la chercheuse [é1-A1Jana] montre que l'élève a surligné dans l'énoncé les termes suivants : 4 tablettes; 11 dizaines de boîtes; 100 brosses à dents; 2 autres tablettes; 16 boîtes; 275 brosses à dents; boîte de 100; 23 de ces brosses (elle n'a pas surligné le mot chacune). La feuille était bien organisée. Pour la résolution du problème, Jana a résolu les trois parties. Rappelons que Jana a fait la troisième partie toute seule, sans soutien. Dans la première partie, elle a multiplié correctement 11 dizaines par 100 puis a multiplié par quatre, parce qu'il s'agit de quatre tablettes. Dans la deuxième partie, elle a multiplié 275 par 16 seulement alors qu'il fallait aussi les multiplier par deux (comme il y avait deux tablettes).

Nous avons répété la tâche avec Jana le jour même de sa réalisation au moment de l'entrevue qui s'est déroulée dans la salle de classe pendant que les élèves sont dehors [é1-Es1-P1; 2; 3; 4]. Nous avons demandé à l'élève de résoudre encore une fois l'exercice. Jana résout la première partie de l'exercice sans multiplier la réponse par quatre, contrairement à ce qu'elle avait fait dans l'évaluation remise à Carla. La même chose pour la deuxième partie, elle n'a pas multiplié la réponse par deux. Elle n'a pas donc considéré le mot « chacune ». Nous clarifions dans ce qui suit le point de vue de Jana sur ce sujet. Nous introduisons également le point de vue de Carla.

Point de vue de Jana sur la séquence de soutien 2

Lors de l'entrevue individuelle spécifique menée après la tâche d'évaluation en mathématiques, Jana exprime son point de vue sur la séquence de soutien. Elle parle de ses difficultés dans la tâche et s'exprime quant au soutien.

Les difficultés de Jana et le soutien offert

Jana exprime ses difficultés dans la tâche : elle a trouvé difficiles les deux premières parties du problème. C'est après l'intervention de l'enseignante qui « *lui a montré* » que l'exercice est devenu « *trop facile* » pour elle [é1-Es1-P11]. Quand elle a lu l'exercice au début, Jana a compris que « *dans toutes les 4 tablettes il y a 110* », explique-t-elle. Elle signale qu'elle n'a pas fait attention au mot « *chacune* » [é1-Es1-P15]. La troisième partie a été « *facile* » pour elle et elle l'a fait tout de suite [é1-Es1-P10].

Jana se rappelle du soutien offert et le décrit : « *Elle [Carla] a mis quatre crayons. Après, elle m'a dit chacune des tablettes, il y a 11 dizaines de boîtes, c'est à dire 110 et après elle me dit que dans chacune de ces boîtes, il y a 100 brosses à dents* » [é1-Es1-P5]. Jana décrit aussi le soutien que Carla a offert pour expliquer la deuxième partie de l'exercice [é1-Es1-P14]. Il semble que Jana ait apprécié le soutien offert par Carla. En entrevue, sans invitation de notre part, elle exprime qu'elle « *aime* » quand Carla lui donne des explications. D'habitude, s'il y a des choses difficiles à comprendre, elle demande l'aide de l'enseignante [é1-Es1-P12;13]. Pourtant, cette fois-ci, Jana n'a pas demandé son aide : « *Je ne sais pas pourquoi cette fois-ci, je n'ai pas demandé l'aide* » [é1-Es1-P13].

Pour compléter notre compréhension des pratiques de soutien de la tâche d'évaluation en mathématiques, nous avons interviewé Carla sur la même séquence de soutien.

Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 2

Lors de l'entrevue individuelle spécifique menée auprès de Carla, l'enseignante parle des raisons qui l'ont poussée à intervenir auprès de Jana. Elle exprime également son point de vue sur l'attitude de Jana par rapport au soutien, sur les difficultés de Jana dans la tâche et sur ses acquis après le soutien. Regardons-les plus en détail dans ce qui suit.

Les raisons du soutien et l'attitude de Jana par rapport au soutien

Carla explique les raisons pour lesquelles elle s'approche plusieurs fois de Jana en circulant avant d'intervenir directement auprès d'elle : « *c'est la première année de Jana en classe ordinaire* » [E1-Es1-P2]. Elle veut s'assurer que « *tout était sous contrôle* » [E1-Es1-P2]. Au début, Carla explique que Jana lui dit qu'elle n'avait pas besoin d'aide. Sur ce point, Carla signale qu'elle sent que Jana est « *réticente* ». « *On dirait qu'elle ne veut pas que je m'approche d'elle, que je l'aide; elle refuse mon aide dans son non verbal, même dans son verbal* », explique Carla [E1-Es1-P2]. Carla intervient en expliquant à Jana l'énoncé et en lui faisant un schéma modèle, et ce, car elle « *s'est rendu compte que Jana n'avait rien compris* » [E1-Es1-P1] et n'avait rien écrit. Carla constate que Jana avait besoin « *d'explications supplémentaires* » [E1-Es1-P1], car sa page était blanche et elle était encore dans la partie « *Ce que je sais, ce que je cherche* » et n'avait complété aucune démarche [E1-Es1-P1]. Carla a donc décidé de l'aider « *pour être certaine* » que tout allait bien pour elle [E1-Es1-P2].

Les difficultés de Jana dans la tâche

Carla signale qu'en intervenant auprès de Jana, elle l'a trouvée « *un peu mélangée* » et a vu qu'elle avait un problème avec la multiplication par 10 et par 100 [E1-Es1-P6]. Carla dit lui avoir rappelé la loi de la multiplication par 10 et par 100 en lui expliquant qu'elle n'a pas besoin de faire le calcul. Jana l'« *a réalisé* » et « *a fait directement* » le calcul [E1-Es1-P6]. En outre, Carla attribue les difficultés de Jana dans la tâche à l'incompréhension du mot « *chacune* » : « *Elle a accroché sur le mot "chacune"* » [E1-Es1-P7]; « *Jana ne comprenait pas le fait que c'était sur chacune des tablettes* » [E1-Es1-P4].

Les propos de Carla sur les difficultés de Jana quant au mot « *chacune* » vont dans le même sens que ceux de Jana en entrevue. Carla mentionne qu'en expliquant le problème à Jana, elle a attiré son attention sur le mot « *chacune* » et c'est pour cette raison que Carla a « *sorti ses crayons* » pour schématiser les quatre tablettes [E1-Es1-P5]. Carla considère que Jana a compris, seule, la troisième partie, « *parce qu'il n'y a pas "chacune"* » [E1-Es1-P9]. En lui réexpliquant l'exercice, Carla note que Jana a rapidement intégré le soutien : « *C'était très rapide [...] on dirait que juste le fait de regarder, de voir sur la table, ça fait en sorte qu'il y a*

eu un déclic et ensuite elle a fait ça en cinq minutes ». Cela a « *surpris* » Carla qui a cru que le travail de Jana serait « *catastrophique* », mais c'était très bien fait, selon elle.

En fait, Carla signale qu'en mathématiques, d'une façon générale, Jana a une difficulté « *strictement linguistique* », concernant surtout la première compétence qui consiste à résoudre des situations problèmes, et ce, à cause du vocabulaire. Cette compréhension semble être partagée par l'élève elle-même qui signale, en entrevue après l'évaluation, qu'elle « *n'est pas très bonne dans les problèmes, mais oui, dans les mathématiques* » [é1-Es1-P1].

Les progrès de Jana après le soutien

Au moment de l'entrevue avec Carla, nous l'avons informée que Jana n'a pas fait attention au nombre des tablettes en retravaillant l'exercice avec nous. Carla ajoute que même dans la feuille de Jana qu'elle a corrigée, l'élève a fait attention au nombre des tablettes dans la première partie de l'exercice, mais pas dans la deuxième partie. Selon Carla, Jana « *est une personne très sûre d'elle-même comme si elle n'avait aucun défi, comme si tout est normal* » [E1-Es1-P10], qui ne prend pas la peine de réviser ce qu'elle a écrit. En plus, Carla a « *l'impression* » que Jana a fait son travail « *rapidement* » [E1-Es1-P11] et qu'elle n'a pas eu le temps « *d'assimiler le problème* » et c'est pour cette raison qu'elle « *avait déjà oublié* » le soutien [E1-Es1-P11]. Carla pense que Jana a compris « *trop tard* » et qu'elle n'a pas eu le temps de revoir son problème qui s'est « *rapidement effacé de sa mémoire* » [E1-Es1-P15].

Après la présentation des séquences de soutien et des points de vue des actrices, nous proposons une synthèse de la tâche et des différentes séquences qui y sont reliées.

Synthèse des séquences de soutien en rapport avec la tâche d'évaluation en mathématiques

En somme, dans cette tâche d'évaluation, une séquence de soutien collectif et une séquence de soutien individuel ont été observées. Les deux séquences sont en continuité. Dans la séquence de soutien 1, la difficulté prévue, soit anticipée par Carla est d'ordre linguistique. Tout au long de la séquence, Carla lit et explique aux élèves le sens des mots difficiles dans l'énoncé de l'évaluation en mathématiques. Carla prend le contrôle de la tâche au début de la séquence en

engageant les élèves en les informant qu'elle va leur lire l'énoncé de l'exercice, ce qui les engage. Au cours de la séquence, les élèves sont à l'écoute et ils n'interagissent pas verbalement avec Carla. Cela pourra rendre difficile la négociation du sens de soutien entre l'enseignante et les élèves. L'enseignante intervient ainsi selon les difficultés de la tâche qu'elle avait prévues. À la fin de la séquence, Carla transfère la responsabilité aux élèves en leur demandant de travailler individuellement la tâche d'évaluation. Jana travaille seule, mais elle n'effectue son travail qu'après le soutien individuel que Carla lui a apporté lors de la phase intrapsychique, à 33 minutes de la fin de la première phase.

Dans la séquence de soutien 2 individuel, Carla aide Jana dans une compétence en mathématiques, mais aussi dans une difficulté linguistique qui concerne le sens du mot « chacune ». Ce qui a déclenché la séquence de soutien 2 est la « *page blanche* » de Jana. Au début de la séquence 2, Carla prend le contrôle du soutien et engage Jana en l'incitant à demander de l'aide. Au cours de la séquence, Carla régule le soutien : elle échange avec Jana et négocie le sens du soutien. Jana signale une difficulté linguistique en posant une question sur le sens du mot « tablette ». Carla agit, utilise un nouvel outil et explique à Jana le sens du mot « chacune » en augmentant l'intensité du soutien en comparaison à la séquence 1. Dans cette dernière, Carla a attiré l'attention des élèves sur certains mots, dont le mot « chacune », mais dans la séquence 2, elle a démontré à Jana le sens du mot en utilisant les crayons pour faire un schéma modèle. La fin de la séquence est amorcée par Jana qui demande à Carla d'arrêter le soutien. Carla respecte le choix de l'élève et lui transfère la responsabilité d'accomplir seule la tâche. Jana continue son travail et le remet. Pour mieux comprendre la phase intrapsychique chez Jana, nous avons consulté sa feuille d'évaluation. Les résultats montrent que Jana a réalisé un progrès dans la tâche : elle a résolu correctement la première partie de l'exercice. Cependant, la répétition de la tâche avec elle a montré qu'elle n'a pas fait attention au sens du mot « chacune ».

Après avoir présenté la première tâche et les deux séquences de soutien incluses, nous abordons maintenant une nouvelle situation d'apprentissage, notamment, les trois tâches d'appréciation d'un livre. Nous décrivons les quatre séquences de soutien qui y sont reliées.

4.1.3.2 Les tâches d'appréciation d'un livre

Tableau XVII
Description des tâches d'appréciation d'un livre

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâches : appréciation d'un livre	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>La fréquence des tâches d'appréciation d'un livre se fait toutes les deux ou trois semaines. Les élèves doivent lire un livre (roman, histoire, bande dessinée...) et rédiger un texte pour l'apprécier. Ils soumettent le texte à l'enseignante à la date fixée. Carla lit les textes et formule des commentaires écrits aux élèves qui ne sont pas discutés en classe.</p> <p>Il n'y a pas de nombre de pages requis pour faire l'appréciation. Les élèves sont autonomes dans la tâche; ils choisissent le livre sans consulter l'enseignante, sauf pour la première appréciation où Carla a choisi le livre Back et Bottine et l'a lu en classe.</p>	<p>Les tâches d'appréciation font partie d'une situation d'apprentissage et d'évaluation en français-lecture en lien avec la compétence « lire un texte et répondre aux questions et apprécier des œuvres littéraires ». Elle fait aussi partie de la compétence transversale « exercer son jugement critique ».</p> <p>Cette situation débute quelques semaines après la rentrée scolaire et s'étale tout au long de l'année.</p> <p>Pendant notre collecte de données, nous avons fait le suivi de trois tâches correspondant à l'appréciation de trois livres.</p>	<p>1- La première appréciation a lieu le vendredi 5 octobre. L'enseignante lit le roman Back et Bottine et visionne le film avec eux. Les élèves n'ont pas de copie du livre. Pour faire leur appréciation, ils se basent sur la lecture effectuée en classe. Carla remet ensuite aux élèves la première appréciation corrigée le jeudi 11 octobre [Séquence de soutien 1].</p> <p>2- Deux semaines après, soit le vendredi 2 novembre, les élèves font et remettent la deuxième appréciation d'un livre de leur choix, le lundi 5 novembre, Carla commente les textes et les leur distribue [Séquence de soutien 2].</p> <p>3- Après la distribution de la deuxième appréciation, Carla lit aux élèves un texte modèle d'une élève de la classe [Séquence de soutien 3. Durée de l'interaction : 5 minutes.] [E1-O2-P9].</p> <p>4- Le vendredi 23 novembre, les élèves remettent la troisième appréciation d'un livre de leur choix et Carla commente les textes des élèves et les leur distribue le lundi 26 novembre [Séquence de soutien 4].</p> <p>C'était la dernière appréciation réalisée avant les vacances de Noël.</p>

Les séquences de soutien des tâches d’appréciation d’un livre

Dans ces tâches d’appréciation, nous identifions quatre séquences de soutien. Nous les illustrons dans le tableau XVIII, dans lequel nous indiquons, pour chaque séquence, les formes de soutien adoptées par l’enseignante, les objets et les outils de soutien. S’ensuit la description des séquences de soutien proprement dites.

Tableau XVIII
Résumé des séquences de soutien de l’appréciation d’un livre

Séquence de soutien	Forme de soutien	Objet de soutien	Outil de soutien
1	Individuel	Compétence transversale/ développer le jugement critique	Commentaires écrits
2	Individuel	Compétence transversale/développer le jugement critique	Commentaires écrits
3	Collectif	Compétence transversale/ développer le jugement critique	Texte modèle produit par les élèves
4	Individuel	Compétence transversale/ développer le jugement critique	Commentaires écrits

Séquence de soutien 1

Comme indiqué dans le tableau ci-dessus, la première séquence correspond au soutien que Carla offre individuellement à chaque élève de la classe, sur le premier texte d’appréciation que les élèves ont écrit. L’interaction entre Carla et Jana est indirecte à travers les commentaires écrits que Carla utilise pour développer le jugement critique des élèves dans l’appréciation. La séquence commence avec la prise de contrôle de la tâche par Carla (appréciation du premier texte) et se termine avec le début de la séquence suivante qui correspond à la remise du deuxième texte par l’élève.

Élément déclencheur

La lecture du texte de Jana par Carla montre qu'il manque d'explications [E1-Es2a-P1]. En plus, Carla pense qu'un texte d'appréciation est difficile pour Jana qui a été scolarisée dans un endroit où on apprend seulement la théorie [E1-Es2a-P6]. Ces constats semblent guider Carla dans son soutien. L'entrevue avec Carla apporte des informations supplémentaires sur l'élément déclencheur.

Phase interpsychique

Les élèves ont remis la première appréciation le vendredi 5 octobre. Carla prend la responsabilité de lire et de commenter les textes. Le commentaire général de Carla sur le premier texte de Jana est : « *tu dois développer plus tes idées, car elles sont intéressantes* ». Jana a écrit un texte de dix lignes. Pour l'identification du livre, Jana n'a pas suivi le modèle donné par l'enseignante sur l'écriture de la référence bibliographique. Par exemple, elle n'a pas souligné le titre du roman et elle n'a pas mis l'année d'édition. Les trois autres commentaires spécifiques de Carla s'expriment sous forme de questions : « *l'année d'édition ?* », un commentaire qui guide l'élève vers le modèle bibliographique qu'elle doit suivre. Les autres commentaires sont « *Quels tours ?* » et « *Pourquoi cela te fâche-t-il ?* » [E1-O2-P5] [é1-A2a-Jana]. Ces commentaires guident aussi vers une idée précise. Carla remet les textes corrigés aux élèves, le jeudi 11 octobre. Elle leur demande de lire les commentaires afin de les intégrer dans le deuxième texte qu'ils doivent écrire : « *N'oubliez pas, relisez vos commentaires pour me donner quelque chose de meilleur* » [E1-O2-P6].

Phase intrapsychique

Cette phase correspond au moment où Jana rédige le deuxième texte d'appréciation. Il semble que Jana lit les commentaires, car ils améliorent le deuxième texte qu'elle a fait en se référant à certains d'entre eux (voir l'entrevue avec Carla sur la séquence de soutien 1, exposée ci-dessous). Pour ce deuxième texte, Jana a choisi un roman de 60 pages *Thésée contre le Minotaure*. Dans cette appréciation qui vient après la première série de commentaires, Jana rédige un texte de 23 lignes, plus long que la première fois. Pour l'identification du roman,

Jana n'a pas souligné le titre, mais elle a ajouté l'année d'édition [é1-A2b-Jana]. Jana remet son deuxième texte le vendredi 2 novembre.

Nous présentons dans les lignes qui suivent les propos de Jana et de Carla au sujet de cette séquence de soutien.

Point de vue de Jana sur la séquence de soutien 1

Trois entrevues se sont déroulées avec Jana, et ce, après chaque correction d'un texte d'appréciation. La première entrevue sur le premier texte d'appréciation se tient après la correction du premier texte et sa remise aux élèves. Lors de cette entrevue, Jana exprime ses besoins et les conditions d'apprentissage qui lui conviennent.

Les besoins de Jana quant aux conditions d'apprentissage

Jana connaît toute la démarche qu'il faut suivre pour faire son appréciation : lire l'histoire, répondre à certaines questions écrites et ajouter d'autres idées selon le besoin [é1-Es2a-P1;2]. Pourtant, elle signale que ce n'était pas facile pour elle de faire la première appréciation. Elle déclare qu'elle « *n'a pas aimé* » écrire sur le roman [é1-Es2a-P5]. Elle avoue qu'elle n'a pas fait attention au modèle bibliographique écrit au tableau [é1-Es2a-P5] et trouve que c'est difficile de répondre à toutes les questions suggérées par Carla au début de l'année, surtout qu'elle n'a pas de copie du livre avec elle [é1-Es2a-P4;6]. L'absence du livre rend, à son avis, le travail difficile, car elle oublie des choses : « *Moi j'aime avoir le livre avec moi, parce que le temps que j'oublie des choses, pour ça je dois voir le livre et voir qu'est-ce qu'il y a dedans et après moi je peux écrire* » [é1-Es2a-P4]. Jana exprime le besoin d'avoir le livre avec elle plusieurs fois en entrevue [é1-Es2a-P6] et qu'elle ne pouvait pas développer, en conséquence, ses idées selon les commentaires de Carla [é1-Es2a-P1;7]. À notre question à savoir si elle préfère des commentaires verbaux plutôt que des commentaires écrits, Jana répond que la correction du texte en rouge « *l'énerve* » [é1-Es2a-P1;9]. Elle dit avoir préféré les commentaires verbaux, mais elle n'en a pas discuté avec Carla, parce qu'elle « *fait ça pour tout le monde, qu'elle écrit. Moi j'aime plus qu'elle me parle* » [é1-Es2a-P1;10].

Que pense Carla de cette séquence de soutien ? Ses propos au sujet des outils de soutien, des difficultés de Jana et de ses besoins sont présentés ci-dessous

Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 1

Lors de l'entrevue avec Carla en lien avec le premier texte d'appréciation, elle exprime son point de vue sur la mise en place des outils de soutien, sur les difficultés de Jana dans la tâche et sur les besoins de l'élève.

Les outils de soutien

Pour Carla, le but de la situation d'apprentissage est « *de lire un roman ou un texte et de l'apprécier et être capable de commenter par rapport à notre goût, par rapport à notre vécu. Qu'est-ce qu'on pense ? Quel est notre personnage préféré ? Qu'est-ce qu'on a aimé dans le livre ? Qu'est-ce qu'on n'a pas aimé ? Pourquoi ? Expliquer le tout.* » [E1-Es2a-P1]. Elle ajoute que son but est que l'élève puisse développer ses idées et critiquer un texte [E1-Es2a-P7]. Pour aider l'élève, elle émet des commentaires qui visent à le guider pour ajuster et améliorer son travail dans les appréciations qui suivront. En plus, les commentaires, selon elle, aident l'élève à passer d'un niveau cognitif à un autre plus développé [E1-Es2a-P2]. Pour cette raison, Carla accorde de l'importance à la lecture des commentaires par les élèves et leur conseille de les lire pour pouvoir les intégrer et améliorer leurs textes d'appréciation [E1-Es2a-P7]. Carla ne corrige pas les fautes d'orthographe et la structure de la phrase. Elle insiste seulement sur le sens que l'élève donne au texte [E1-Es2a-P7]. Outre les commentaires, Carla nous informe en entrevue, qu'au début de l'année, elle a donné aux élèves une série de questions³⁸ écrites qu'ils peuvent utiliser, sans obligation, en écrivant leurs appréciations. Pour Carla, les questions ne sont pas obligatoires [E1-Es2a-P2]. Elle a donné aussi aux élèves un modèle de référence bibliographique³⁹ pour qu'ils puissent suivre le même modèle quand ils

³⁸ Les questions portent sur quatre thèmes : les personnages, le vocabulaire, l'histoire et l'auteur. L'élève pourra choisir entre deux des quatre thèmes pour en parler. Pour les personnages, par exemple, il y a des suggestions de questions : 1. Les personnages : A) Quel est ton personnage préféré ? Pourquoi ? B) Quel personnage as-tu le moins aimé ? Pourquoi ? Etc.

³⁹ Sur les cahiers des élèves, Carla broche une feuille qui contient les consignes suivantes. Pour identifier un livre, tu dois donner les informations suivantes, dans le même ordre : le nom de l'auteur en majuscule suivi d'une virgule et de son prénom en minuscule suivi d'un point. Le titre du livre souligné. L'endroit où le livre a été édité, le nom de la maison d'édition, l'année et le nombre de pages. Tous les éléments sont séparés d'une

vont citer le nom du livre et de l'auteur. Par contre, Carla n'a pas donné de consignes précises concernant le nombre requis de pages et de lignes pour rédiger le texte d'appréciation, mais selon elle, une seule page, à double interligne sur un demi-cahier, « *est insuffisante* » [E1-Es2a-P3].

Les difficultés de Jana dans l'appréciation

Carla avoue que Jana « *n'a pas fait un mauvais travail* », même si le texte manque d'explications [E1-Es2a-P1]. Elle pense que Jana, comme certains autres élèves, « *a tendance à donner seulement les grandes lignes, sans expliquer, sans aller plus loin, sans donner d'exemples; c'est vraiment le strict minimum qu'elle donne* » [E1-Es2a-P5]. Carla explique les raisons de cette difficulté par le fait qu'au début, les élèves ne savent pas ce que l'enseignante attend d'eux : « *C'est comme une adaptation à l'enseignante* ». En plus, il y a le fait d'aimer ou de ne pas aimer le roman ou bien ne pas savoir écrire [E1-Es2a-P5]. Carla avance une autre raison de cette difficulté chez Jana : elle « *a l'impression* » que Jana « *a été élevée dans un milieu où il s'agit de réponses déjà toutes données* ». Selon Carla, dans un tel milieu, les élèves ne parlent pas de ce qu'ils aiment, de ce qu'ils n'aiment pas. Pour elle, « *C'est vraiment la théorie, la théorie, la théorie, des réponses déjà toutes faites. Donc, c'est plus difficile, ça* » [E1-Es2a-P6].

Les besoins de Jana à la lumière des conditions du soutien

Lorsque nous avons questionné Carla sur les besoins de Jana en ce qui concerne la présence du livre avec elle et les commentaires verbaux, Carla pense que le besoin de Jana d'avoir le livre avec elle au moment de la première appréciation n'est pas évident, surtout qu'elle a lu l'histoire en classe et que les élèves ont visionné le film [E1-Es2a-P6]. Rappelons que pour la première appréciation, les élèves n'avaient pas le roman avec eux à la maison pour écrire leurs textes. Carla dit ne pas avoir pensé discuter les commentaires des appréciations avec Jana. Cette dernière explique qu'il y a des enseignantes qui font sortir les élèves de la classe pour les interviewer et vérifier s'ils ont bien compris. Elle se sent « *un peu moins à l'aise* » avec cette

virgule. Voici un exemple : BROUILLET, Chrystine. Une plage trop chaude, Montréal, Éditions de la courte échelle, 1991, 154 pages. [Rf, S2C, 2] [La référence est recopiée comme telle dans la copie de Jana] [E1-O2-P2].

stratégie, parce que selon elle, cela exige la présence d'un groupe d'élèves autonomes qui lui permet de quitter la classe pour évaluer l'enfant en besoin ou lui poser des questions [E1-Es2a-P18]. Elle ajoute qu'avec le groupe qu'elle a, « *les élèves vont se désorganiser facilement* » et qu'elle « *n'ose pas faire cela* » [E1-Es2a-P2;19]. Ainsi, pour vérifier si l'élève a compris ses commentaires, Carla a une seule stratégie : « *Je n'ai que voir la prochaine, est-ce qu'elle m'a plus expliqué ? Est-ce qu'elle a développé ?* » [E1-Es2a-P1;8].

Comme nous l'avons précédemment mentionné, en tout, trois tâches d'appréciation correspondant aux quatre séquences de soutien sont observées chez Carla. Nous avons présenté la séquence de soutien 1. Nous passons maintenant à la séquence de soutien 2 qui est en lien avec le deuxième texte d'appréciation.

Séquence de soutien 2

La séquence correspond au soutien que Carla offre individuellement auprès de chaque élève de la classe, sur le deuxième texte d'appréciation qu'il a écrit. L'interaction entre Carla et Jana est indirecte à travers les commentaires écrits. La séquence débute avec la prise de contrôle de la tâche par Carla (appréciation du deuxième texte) et se termine avec le début de la séquence suivante, soit la séquence de soutien 3.

Élément déclencheur

La qualité du texte de Jana guide Carla vers les commentaires qu'elle doit écrire. Il y a progrès : elle a utilisé certains commentaires, mais il y a encore de l'amélioration à faire, selon Carla. L'entrevue avec Carla nous apporte plus d'information.

Phase interpsychique

Pour la deuxième appréciation, les élèves utilisent un livre de leur choix. La deuxième appréciation est remise par les élèves le vendredi 2 novembre. Carla prend la responsabilité de lire et de commenter les textes. Le commentaire général de la deuxième appréciation de Jana est le suivant : « *C'est bien! Il faut, maintenant, ne plus écrire un extrait du roman aussi long... ce n'est pas utile dans une appréciation* ». Le commentaire commence par un encouragement et se poursuit par une directive. Carla formule un autre commentaire général

sous forme de directive dans le texte : « *Dans une appréciation, je veux tes mots et tes explications, pas un extrait du roman* ». Dans les autres commentaires, Carla demande des clarifications à Jana : « *Donner des exemples et expliquer* » quand Jana a écrit qu'elle a aimé tous les personnages, toute l'histoire et toutes les phrases [E1-O2-P8] [é1-A2b]. Carla remet les textes corrigés aux élèves le lundi 5 novembre. Elle leur demande de lire les commentaires afin de les intégrer dans le troisième texte qu'ils doivent écrire.

Phase intrapsychique

Comme pour la première fois, Jana a semblé lire les commentaires, car elle a intégré certains d'entre eux dans le troisième texte. Nous verrons dans la séquence prochaine (séquence 3) que Jana a utilisé un autre outil de soutien présenté en classe pour accomplir le troisième texte d'appréciation. Avant de présenter cette troisième séquence, nous nous attardons sur les propos de l'élève et sur ceux de l'enseignante sur la séquence de soutien 2.

Point de vue de Jana sur la séquence de soutien 2

Lors de la deuxième entrevue individuelle, Jana exprime son point de vue sur ses difficultés dans la tâche et sur les outils de soutien utilisés par Carla, soit les commentaires.

Les difficultés de Jana dans la tâche et l'outil de soutien utilisé par Carla

Jana signale que ce n'est pas « *facile* » pour elle de lire un livre, « *de se rappeler de tout et de l'écrire* » [é1-Es2b-P19]. Elle signale qu'elle « *a essayé de faire son possible* » [é1-Es2b-P1] elle a fait « *presque toutes les questions* ». Elle dit qu'elle a eu le livre avec elle à la maison et elle l'a lu deux fois avant de l'apprécier. Elle dit avoir utilisé les commentaires de Carla. Jana pense qu'elle « *s'améliore un peu, mais pas beaucoup* » [é1-Es2b-P16], parce qu'elle n'a pas eu un A [é1-Es2b-P1].

Jana mentionne en entrevue qu'elle n'a pas tout copié comme Carla lui avait écrit : « *Mais ici j'ai copié un peu, mais ce n'est pas tout, mais j'ai essayé vraiment d'expliquer le personnage préféré* » [é1-Es2b-P2]. Concernant le commentaire dans lequel Carla demande à Jana de donner plus d'exemples, Jana signale qu'elle « *n'aime pas* » quand Carla lui écrit de donner des exemples, car « *elle ne peut pas donner un exemple pour chaque personnage choisi* » [é1-

Es2b-P20]. Jana signale une deuxième fois au moment de notre entrevue qu'elle préfère discuter des commentaires avec Carla, mais « *quand il n'y a personne dans la classe* » [é1-Es2b-P9]. Les propos de Jana rejoignent jusqu'à un certain point ceux de Carla que nous présentons ci-dessous.

Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 2

Lors de la deuxième entrevue individuelle, Carla explique le niveau démontré par Jana dans la tâche, le progrès qu'elle a réalisé ainsi que ses difficultés dans la tâche.

Le niveau, le progrès et les difficultés de Jana

Carla apporte des informations sur le progrès de l'élève dans la deuxième appréciation. Elle situe Jana dans la moyenne de la classe. Elle trouve que Jana a réalisé « *un progrès* » et que son texte est « *un peu plus complet* ». Selon Carla, « *il manque encore des éléments dans son texte, mais Jana explique plus que la première fois* » [E1-Es2b-P1;2; 5]. Ainsi, elle pense que Jana, et ce n'est pas le cas de tous les élèves, a utilisé les commentaires qu'elle lui a transmis dans la première appréciation [E1-Es2b-P2;6]. Carla ajoute que Jana « *doit travailler la structure de ses phrases* ». En même temps, elle souligne que le défi linguistique de l'élève est « *normal* » à cette étape : « *C'est normal, parce que formuler des phrases, structurer, s'avancer comme il faut, ce n'est pas évident pour elle encore, même la lecture à voix haute, je vois que c'est encore difficile* ». Elle trouve qu'il faut laisser du temps à Jana pour apprendre la langue : « *mais il faut lui laisser son temps aussi, c'est sept ans, apprendre la langue, quand on est Québécois de souche là, quand notre langue maternelle est le français, ça prend au moins sept ans* » [E1-Es2b-P2;11].

La séquence de soutien 2 est suivie par une troisième, mais qui sollicite un nouvel outil de soutien. Nous passons donc à la séquence de soutien 3.

Séquence de soutien 3

En lien avec la même situation d'apprentissage, l'enseignante utilise, au moment de la remise de la deuxième appréciation aux élèves, un autre outil de soutien pour aider les élèves : elle leur lit un texte modèle produit par un élève, et ce, pour donner aux élèves un exemple d'un

texte d'appréciation. La troisième séquence de soutien débute quand Carla demande à une élève de la classe de lire son texte d'appréciation et se termine avec la remise du troisième texte de Jana.

Élément déclencheur

Après la correction de la deuxième appréciation, Carla note que les élèves n'intègrent pas bien les commentaires qu'elle rédige [E1-Es2c-P2]. Elle décide d'utiliser un autre outil de soutien pour les aider davantage.

Phase interpsychique

Après avoir remis la deuxième appréciation aux élèves, Carla a demandé la permission à une élève de la classe pour lire son appréciation afin de l'utiliser comme modèle pour aider les élèves à s'approprier une manière d'écrire une appréciation. L'élève accepte. Carla informe les élèves qu'elle va leur lire le texte de leur collègue en classe [E1-O2-P9]. Carla se met en avant de la classe et lit le texte de l'élève à voix haute devant toute la classe. Carla ne commente pas ce qu'elle lit; elle ne fournit pas d'explication [E1-O2-P9]. Les élèves écoutent. Ils n'ont pas la copie du texte. La lecture du texte est terminée. Carla conseille aux élèves de profiter de la lecture de ce texte pour les appréciations à venir [E1-O2-P9].

Phase intrapsychique

Dans cette phase, il semble que Jana profite du texte lu en classe pour améliorer son troisième texte. Pour le troisième texte, Jana a choisi un roman de 92 pages, *La nouvelle élève*. Dans cette appréciation, Jana a écrit un texte de 26 lignes et a suivi les consignes pour l'identification du roman. Elle a remis son travail le 26 novembre [é1-A2c].

Que dit Carla de cette séquence de soutien ? Comment explique-t-elle le choix de son outil de soutien ? Quant à Jana, nous présentons ses propos dans la séquence de soutien 4.

Point de vue de Carla sur l’outil de soutien

Lors de la deuxième entrevue qui s’est déroulée après la remise du deuxième texte d’appréciation, Carla explique brièvement la raison pour laquelle elle a lu le texte modèle aux élèves.

L’outil de soutien

Carla explique en entrevue que la lecture d’un texte modèle vise à aider les élèves : « *Pour que ça aide, pour que ça soit bénéfique à tout le monde* ». Selon elle, le texte modèle sert de repère qui permet à l’élève de situer son texte par rapport à son contenu et à s’ajuster par conséquent : « *Ça donne des idées pour voir qu’est-ce que je n’ai pas fait correct et qu’est-ce que je manque pour avoir une meilleure note* » [E1-Es2c-P2]. Elle signale qu’elle a demandé la permission à l’élève, parce qu’il y a des élèves qui n’acceptent pas qu’elle lise tandis qu’il y en a d’autres à qui cela fait plaisir [E1-Es2c-P2].

Nous avons déjà mentionné que cette situation d’apprentissage comprend trois tâches d’appréciation. Après avoir présenté les deux premières, nous passons à la dernière séquence de soutien en lien avec la troisième tâche d’appréciation d’un livre.

Séquence de soutien 4

La séquence correspond au soutien que Carla offre individuellement auprès de chaque élève de la classe sur le troisième texte d’appréciation que les élèves ont écrit. L’interaction entre Carla et Jana est indirecte à travers les commentaires écrits. La séquence débute avec la prise de contrôle de la tâche par Carla (appréciation du troisième texte). La phase intrapsychique est imperceptible, car notre collecte de données s’arrête avec la remise de la troisième appréciation aux élèves. Nous décrivons la séquence dans ce qui suit.

Élément déclencheur

Carla pense que Jana a besoin d’apporter encore des précisions dans le texte, malgré le progrès qu’elle a fait. Cela guide Carla dans les commentaires écrits. L’entrevue avec Carla apporte un éclairage sur ce point.

Phase interpsychique

Les élèves utilisent un livre de leur choix. Cette appréciation est remise par les élèves le vendredi 23 novembre. Carla prend la responsabilité de lire les textes et de les commenter. Pour le texte de Jana, Carla formule des commentaires d'encouragement et demande des clarifications à Jana : « *Wow! Ce sont de belles explications! Encore quelques précisions à apporter, mais tu as fait une superbe appréciation* ». Elle rédige d'autres commentaires sous forme de questions qui lui demandent des clarifications: « *Pourquoi ? Explique.* », « *Pourquoi n'as-tu pas aimé ?* », « *Que veux-tu dire par ordinaire ?* » [E1-O2-P11] [é1-A2cJana]. Carla remet le texte commenté aux élèves le lundi 26 novembre. Elle s'attend à ce que les élèves utilisent les commentaires pour améliorer leur quatrième texte (pas documenté).

Phase intrapsychique

La collecte de données en lien avec la situation d'apprentissage s'est arrêtée juste après la remise du texte corrigé par Carla à Jana. En raison du temps restreint sur le terrain pour la collecte de données, nous n'avons pas fait le suivi d'un nouveau texte d'appréciation. Nous rapportons maintenant les propos de Jana et de Carla sur cette dernière séquence de soutien que nous avons observée.

Point de vue de Jana sur la séquence de soutien 4

Lors de la troisième entrevue avec Jana qui s'est déroulée après la correction du troisième texte par Carla, l'élève explique les raisons de son progrès dans la tâche.

Les raisons du progrès de Jana dans la tâche

Jana signale qu'elle a aimé l'histoire qu'elle a lue; elle a ajouté des détails, a écrit un résumé et a pris son temps en travaillant l'appréciation [é1-Es2c-P1]. Elle pense que c'est le texte produit par une élève qui l'a surtout aidée à avoir une bonne note dans la troisième appréciation. Jana avoue qu'elle a utilisé le modèle pour améliorer son travail. Elle ajoute que le modèle l'a aidée à faire le résumé et à mieux décrire les personnages dans son troisième texte d'appréciation [é1-Es2c-P1].

Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 4

Carla s'exprime, lors de la troisième entrevue avec elle, au sujet des acquis de Jana dans la troisième tâche d'appréciation.

Les progrès de Jana après le soutien

Pour la troisième appréciation, Carla considère que Jana a bien intégré le soutien et a utilisé l'outil de soutien : « *Wow, quand j'ai lu, j'ai dit « mon Dieu », elle m'a vraiment épatée! Elle a vraiment pris ça à cœur, elle a vraiment tenu compte de tous mes commentaires* » [E1-Es2c-P1]. En plus, Carla pense que Jana a bien travaillé, parce qu'elle savait que nous avions une copie : « *En plus elle savait que j'allais faire une photocopie, elle a tenu compte de tous mes commentaires* » [E1-Es2c-P1].

À la fin de la présentation des trois tâches d'appréciation, nous reprenons les différentes séquences de soutien dans une synthèse que nous proposons dans ce qui suit.

Synthèse des séquences de soutien en rapport avec les tâches d'appréciation

Les quatre séquences de soutien visent à développer le jugement critique chez les élèves. Le début de chacune des séquences est marqué par une prise de contrôle de l'enseignante. Carla engage parfois les élèves en les incitant à utiliser les commentaires et à les intégrer. Le déroulement montre qu'il n'y a pas d'échange entre Carla et les élèves, surtout que l'interaction est indirecte. C'est l'élève qui régule le soutien par son interaction avec l'outil. La fin de chaque séquence montre un transfert de responsabilité aux élèves pour qu'ils exécutent un nouveau texte d'appréciation. Les quatre séquences sont en continuité. Le suivi nous permet de noter que Jana progresse dans la tâche d'une appréciation à l'autre. En fait, la succession des séquences de soutien et sa temporalité portant sur la même difficulté aident davantage Jana à intégrer le soutien et à intérioriser la tâche. Trois des quatre séquences sont individuelles et itératives, dans le sens qu'elles se répètent d'une tâche d'appréciation à l'autre. Le même outil est utilisé, mais le contenu du soutien diffère selon la séquence et selon la qualité du texte de Jana. La séquence de soutien collectif, qui consiste à lire un texte-modèle à toute la classe, offre une aide supplémentaire à Jana. Dans cette séquence, Carla contrôle le

soutien tout au long de la phase interpsychique, puis elle transfère aux élèves la responsabilité d'écrire un texte. Carla augmente l'intensité de son soutien. Elle démontre, entre autres, à Jana la façon dont on écrit un texte d'appréciation au lieu de la guider seulement à partir de commentaires. Le texte-modèle, la combinaison des deux outils de soutien, la répétition du soutien au cours du temps, les expériences successives de Jana avec l'outil sont tous des éléments qui ont permis à Jana d'intégrer le soutien.

Nous passons maintenant à la présentation d'une nouvelle situation d'apprentissage, notamment une tâche de résolution d'un exercice en mathématiques. Cette tâche se caractérise par deux séquences de soutien, dont l'une se déroule en classe et l'autre hors classe, au moment de la récupération. Nous avons choisi de présenter la séquence de soutien déroulée hors classe, car nous l'avons vue comme étant une continuité de la séquence qui s'est déroulée en classe.

4.1.3.3 La tâche de résolution d'un exercice en mathématiques

Tableau XIX
Description de la tâche de résolution d'un exercice en mathématiques

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche : mathématiques	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>Le matin du jeudi 18 octobre, les élèves entrent en classe à 9h00. Il y avait une période d'éducation physique à 8h00. Le matin du même jour, Carla a été avisée par le directeur qu'elle devait rencontrer la psychologue de l'école. Elle a donc rapidement changé son plan de travail et a écrit au tableau un exercice en mathématiques que les élèves devaient faire avec d'autres exercices du livre pendant son absence. Un suppléant vient remplacer l'enseignante. L'exercice porte sur le concept d'arrondissement des nombres.</p> <p>Le plan du travail que Carla avait écrit est le suivant :</p> <p>8h00 : EP (éducation physique) 9h00 : 1- Correction du devoir p. 18; 26 2- Dans ton quadrillé, écris la date et fais les exercices au tableau ainsi que les problèmes écrits p. 2 no 15-16 et p. 3 no 17 à 19 10h00 : Récréation 10h20 : Autocorrection du texte de M. La terreur 12h45 : Exposé oral 13h45 Récréation 14h05 : US p. 24 à 28.</p>	<p>La tâche de résoudre un exercice en mathématiques fait partie d'une situation d'apprentissage sur le concept d'arrondissement, un concept que Carla a expliqué au début de la semaine. Aucune autre tâche en lien avec la situation d'apprentissage n'est observée. Cependant, nous avons fait le suivi de l'élève participante en récupération.</p> <p><u>La tâche en classe</u> : la tâche de l'élève observée consiste à travailler individuellement des exercices sur le concept d'arrondissement en classe et de les corriger par la suite en grand groupe avec l'enseignante.</p> <p>Les exercices que les élèves devaient travailler en classe sont les suivants : <i>Dans ton cahier quadrillé, arrondis à l'unité près :</i> a- 1299,73 b- 10730,73 c- 5866,49 Arrondis à la centaine près d- 9744,3 e- 50976 f- 439</p> <p><u>Récupération</u> : trois jours après, Jana et une autre élève vont en récupération pour</p>	<p><u>L'activité en classe</u> : De 9h00 à 10h30</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Avant l'entrée des élèves, Carla écrit l'exercice et les consignes au tableau; elle précise les numéros à travailler dans le livre de mathématiques. 2- À 9h00, les élèves entrent en classe. Carla explique aux élèves ce qu'ils doivent faire jusqu'à la récréation. S'ils terminent avant, Carla leur dit de chercher autre chose à faire. Le suppléant entre en classe. 3- À 9h07, Carla part à sa rencontre avec la psychologue. 4- Les élèves corrigent le devoir avec le suppléant. 5- À 9h45, les élèves commencent à résoudre individuellement les exercices en mathématiques, écrits au tableau. Le suppléant est toujours en classe. 6- Les élèves sortent à la récréation à 10h00. 7- Carla revient de sa rencontre à 10h05, puis va chercher les élèves après la récréation. 8- À 10h22, en grand groupe, les élèves corrigent avec Carla l'exercice écrit au tableau. Les élèves lèvent leur main et

<p>Le 22 octobre, pour la période de récupération, seules Jana et une autre élève sont avec Carla dans la classe. Les autres élèves sont à l'extérieur pour le dîner. La récupération en mathématiques dure environ quinze minutes.</p>	<p>demander l'aide sur le concept d'arrondissement. Carla réexplique et donne des exercices supplémentaires aux deux élèves.</p>	<p>Carla choisit celui qui va donner la réponse.</p> <p>9- À 10h25, Jana lève sa main pour donner la réponse à la partie b : 10730,73. Elle donne une réponse incorrecte. Carla échange avec elle pendant deux minutes. [Séquence de soutien 1. Durée de l'interaction : 2 minutes] [E1-O3-P3].</p> <p>10- La correction des exercices se poursuit et se termine vers 10h30. Carla leur annonce que ceux qui ont de la difficulté en arrondissement pourront la rejoindre en récupération [E1-O3-P7].</p> <p><u>Récupération</u></p> <p>1- Jana et une autre élève rejoignent Carla à la récupération.</p> <p>2- Carla pose une question sur les difficultés des élèves, puis elle échange avec elles. Carla donne des exercices supplémentaires en arrondissement [Séquence de soutien 2. Durée de l'interaction : 15 minutes]</p>
--	--	---

Les séquences de soutien de la tâche de résolution d'un exercice en mathématiques

Dans cette tâche en mathématiques, deux séquences de soutien sont représentées au tableau XX. Nous résumons les formes de soutien adoptées par l'enseignante, les objets et les outils de soutien. Les séquences de soutien proprement dites sont décrites par la suite.

Tableau XX
Résumé des séquences de soutien d'un exercice en mathématiques

Séquence de soutien	Forme de soutien	Objet de soutien	Outil de soutien
1	Individuel en classe	Compétence en mathématiques	Dialogue ⁴⁰
2	En petit groupe hors-classe	Compétence en mathématiques	Dialogue

Séquence de soutien 1

Dans cette séquence de soutien, Carla s'adresse à Jana devant toute la classe pour l'aider à corriger une réponse qu'elle a donnée en résolvant une partie d'un exercice sur le concept d'arrondissement. Le dialogue est l'outil de soutien individuel utilisé pour développer une compétence en mathématiques chez Jana. Pendant ce moment, les autres élèves sont calmes. La première séquence s'amorce avec le début de l'interaction au moment où Carla prend la charge de la tâche dans le but de soutenir Jana dans sa difficulté. La séquence se termine avec le début de la séquence de soutien 2. Nous reproduisons le dialogue qui se déroule entre l'enseignante et l'élève⁴¹.

Élément déclencheur

En grand groupe, Carla corrige les exercices au tableau avec les élèves. Jana lève sa main pour résoudre la partie b de l'exercice. Carla la choisit :

C : « 10 730,73, ça donne ? »

J : « 10 730. »

⁴⁰ Se dit d'un échange entre deux.

⁴¹ Légende : C : Carla; J : Jana.

Jana donne une réponse erronée. Au lieu de dire 10731, elle dit 10730. Carla réalise une difficulté chez Jana. La réponse de Jana déclenche le soutien de Carla.

Phase interpsychique

Carla reste silencieuse quelques secondes après la réponse de Jana. Ensuite, Jana essaie de se corriger « *euh virgule* », dit-elle. Carla réagit rapidement à la réponse de Jana et à son hésitation. Carla échange avec elle pour la soutenir. Elle lui pose une question en lien direct avec une étape de résolution de l'exercice pour vérifier ce que Jana comprend : « *Où est ton unité ?* » Jana ne répond pas. Carla continue son échange avec Jana. Ses questions portent surtout sur les étapes d'arrondissement :

C : « *Quel est le chiffre qui revient à ton unité ?* »

J : « *Ah! c'est le zéro.* »

C : « *Lui ? Elle montre le premier zéro.* »

J : « *Non.* »

C : « *Celui-ci (montre le deuxième zéro) parce qu'il y en a deux. Ok. Eh qu'est-ce que tu fais maintenant ?* »

J : « *Parce que je ne peux ne pas faire plus un et ça va être...* »

Carla lui coupe la parole.

C : « *Qu'est-ce que tu dois faire ? Une fois que tu as identifié la position à laquelle tu dois arrondir, tu regardes où ?* »

J : « *Eh ehe ehe qui est qui est...* »

C : « *Le chiffre qui est à ...* »

J : « *Après.* »

C : « *Oui, mais à gauche ou à droite ?* »

J : « *Non, mais à gauche.* »

C : « *À gauche ?* » Elle montre sa main à gauche. « *Tu regardes ici dans les dizaines ?* »

J : « *Ah non! Je regarde après la virgule.* »

C : « *Donc, à droite, je regarde à droite.* »

C : « *J'ai un 7. Est-ce que je laisse mon zéro comme ça et je mets des zéros partout après à droite ou je monte à une unité de plus ?* »

J : « *Je monte à une unité de plus.* »

C : « *Eh eh eh alors corrige-toi, 10 731 (elle écrit au tableau). Tout le reste est des zéros, si tu écris virgule 0000* ».

Dans le dialogue présenté, Carla reformule sa question : « *Quel est le chiffre qui revient à ton unité ?* » Jana répond. Carla utilise une stratégie de doute avec l'élève pour bien vérifier sa compréhension : « *lui ?* » (en montrant le premier zéro). Par la suite, Carla passe à une autre étape dans la résolution de l'arrondissement. Elle pose des questions sur l'étape qui suit

l'identification de l'unité. Jana répond à la première question de Carla d'une façon qui n'est pas claire. Cette dernière lui coupe la parole et lui pose une autre question en utilisant un indice : « *Tu regardes où ?* » Ainsi, Jana hésite dans sa réponse : « *Euh euh euh qui est qui est..* ». Carla la hâte : « *Le chiffre qui est à ...* ». Jana donne une réponse incomplète : « *Après* ». Elle a un problème à distinguer la gauche de la droite, car elle a pu savoir qu'il faut regarder le chiffre après la virgule, sans savoir si c'est à droite ou à gauche. Carla la hâte encore une fois : « *Oui, mais à gauche ou à droite ?* » Jana donne une réponse incorrecte. Carla répète ce que Jana a dit et la déstabilise : « *Tu regardes ici dans les dizaines ?* » Jana se corrige et Carla donne une conclusion rapide : « *Donc à droite, je regarde à droite* ». Ensuite, Carla pose une question directe qui contient la réponse : « *J'ai un 7, est-ce que je laisse mon zéro comme ça et je mets des zéros partout après à droite ou je monte à une unité de plus ?* » Jana répond correctement. Carla termine le dialogue en donnant elle-même la réponse. Jana ne fait aucune action. Carla passe rapidement à un autre exercice.

Phase intrapsychique

Dans cette séquence de soutien, juste après la fin du dialogue, Carla choisit une autre élève pour continuer la correction des exercices. Jana continue la correction des autres exercices avec les autres élèves. La phase intrapsychique est donc ouverte. À la fin de la correction, Carla invite les élèves à venir en récupération s'ils ont de la difficulté avec le concept d'arrondissement. Jana et son amie s'inscrivent pour aller en récupération. La décision de Jana d'aller en récupération pour le soutien dans le même concept nous permet de penser que Jana a besoin encore de soutien.

Comment Jana et Carla perçoivent-elles cette séquence de soutien et, plus particulièrement, les facteurs du contexte de la classe qui influencent la mise en place du soutien en classe ?

Point de vue de Jana sur la séquence de soutien 1

Au moment de l'entrevue individuelle après la séquence de soutien, Jana donne son point de vue sur ses difficultés dans la tâche et sur les facteurs du contexte qui lui conviennent.

Les difficultés de Jana dans la tâche et les facteurs du contexte

Jana considère que sa difficulté dans l'exercice en classe est qu'elle « *a regardé avant la virgule* » [é1-Es3a-P7]. Jana décide d'elle-même de s'inscrire en récupération. Elle mentionne en entrevue qu'elle a compris l'explication de Carla au moment du dialogue en classe, mais elle « *a oublié* » [é1-Es3a-P9] et c'est pour cette raison qu'elle vient en récupération, car elle a besoin de « *demander plus d'exemples* » [é1-Es3a-P12]. Jana signale qu'elle « *n'aime pas* » [é1-Es3a-P3;13] et se sent « *gênée* » [é1-Es3a-P30] quand Carla lui pose des questions devant toute la classe : « *Non pas devant toute la classe, je n'aime pas* » [é1-Es3a-P13], et ce, en se référant à l'échange en mathématiques. Elle répète la même idée : « *Mais devant toute la classe, même quand je lis, je fais beaucoup de fautes, moi je lis comme il faut, mais* » [é1-Es3a-P15]. Qu'en est-il du point de vue de Carla sur la même séquence de soutien ?

Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 1

Au moment de l'entrevue individuelle effectuée après la tâche, Carla explique son outil de soutien; elle fait des liens entre ses actions auprès de Jana et le contexte de la classe. Elle verbalise également son point de vue sur les difficultés de Jana dans la tâche telles qu'elle les perçoit. Elle exprime aussi son point de vue sur les acquis de Jana après le soutien.

L'outil de soutien

Carla explique les raisons pour lesquelles elle a échangé avec Jana au lieu de lui donner une réponse rapide. Elle signale qu'elle voulait faire réaliser à l'élève qu'elle s'était trompée et voulait lui permettre de revoir les étapes dans sa tête [E1-Es3-P1;10]. Pour Carla, « *Il y a des étapes à suivre en mathématiques* » et pour arrondir « *il faut vraiment identifier ce qu'est arrondir, regarder à droite, faire un questionnement* » [E1-Es3-P1]. Elle ajoute que son but est de « *modéliser* » à voix haute ce qui se passe dans sa tête et « *ce qui devrait se passer dans la tête de l'enfant lorsqu'il va arrondir* » [E1-Es3-P1]. « *Donner la réponse c'est facile, mais ça ne sert à rien* », dit Carla. Pour cette raison, Carla vérifie au début du dialogue ce que l'élève n'a pas compris. Elle explique cette action : « *Je voulais savoir si la difficulté n'est pas au niveau de la position, comment s'appelle chaque position, si l'enfant me dit que mon unité est x et que ça représente les unités de mille, là je vois qu'il y a une incompréhension et je*

travaille plus l'incompréhension. Je voulais être sûre qu'elle sait où est l'unité » [E1-Es3-P22]. Pour être sûre de la compréhension de l'élève, Carla utilise une stratégie de doute. Elle signale qu'elle utilise d'habitude cette stratégie, car elle veut que l'élève réalise qu'il comprend bien : « *Il ne faut pas se fier uniquement à mon visage seulement, si je trouve que l'élève doute encore, ça signifie que ce n'est pas tout à fait acquis* », dit-elle [E1-Es3-P23].

Le contexte de la classe au moment du soutien

À la fin du dialogue, Carla donne une réponse rapide à Jana. Elle explique cela par le fait qu'elle ne peut pas ignorer et faire attendre les autres élèves de la classe qui sont « *prêts à passer à une autre chose* » [E1-Es3-P14]. Pour cette raison, Carla fait « *réaliser à l'enfant de se voir en récupération* » [E1-Es3-P12], car la récupération lui permet de donner plus de temps à l'élève en soutien, surtout qu'elle n'a pas le choix dans la classe « *d'aller plus vite* » dans son soutien, sinon, elle craint de « *perdre le reste du groupe* » et les élèves commenceront à bouger, parler et gigoter [E1-Es3-P12].

Les difficultés de Jana dans la tâche

Carla signale que le problème de Jana est qu'elle a fait l'exercice rapidement sans suivre les étapes : « *Elle est allée rapidement sans réfléchir aux étapes que je lui avais données* » [E1-Es3-P5]. Plus exactement, Carla situe la difficulté de Jana dans une des étapes d'arrondissement : elle pense que Jana avait oublié qu'à partir de cinq et plus, il faut ajouter un « un ». Elle dit avoir vérifié cela au moment de la récupération et non pas au moment de l'échange en classe avec Jana : « *Elle commettait encore les mêmes erreurs même si elle disait les bonnes étapes* » [E1-Es3-P 3]. Pourtant, Jana ne semble pas partager la même idée. Elle croit que sa difficulté est plutôt avec la position de la virgule.

Les progrès de Jana après le soutien

L'entrevue avec Carla s'est déroulée après la récupération. En récupération, Carla a réalisé que Jana a toujours les mêmes difficultés avec le concept d'arrondissement. Carla explique la difficulté de Jana par deux facteurs : la charge du programme et le contexte d'apprentissage pour Jana. Pour le premier facteur, Jana a « *beaucoup de choses à apprendre, beaucoup de*

choses nouvelles, un rythme beaucoup plus avancé », qui fait en sorte que parfois, elle « *n'est pas capable* », « *son cerveau n'en prend plus, il y a un quota, il y a une limite* » [E1-Es3-P15]. En plus, Carla déclare que Jana a étudié brièvement la notion d'arrondissement en classe d'accueil, tandis que les élèves de la classe l'ont vue à partir de la 3^e année. Pour le deuxième facteur, Jana ressentirait au moment du soutien « *le stress* » à la présence des autres en classe. Cela va dans le même sens que les propos de Jana. Aux dires de Carla, Jana se sent « *regardée par les autres, observée, jugée* » en classe [E1-Es3-P15]. Pour cette raison, Carla trouve que c'est « *rare que Jana pose des questions en groupe* ». Elle vient plutôt la voir « *en catimini* » pour lui poser des questions à son bureau ou à la récréation [E1-Es3-P8]. « *Jana a de la difficulté à accepter cet écart* ». Elle ajoute que l'élève a « *son petit orgueil* » qui la pousse à « *dissimuler* » [E1-Es3-P8]. Ainsi, Carla intervient de temps en temps, si Jana décide de ne plus venir la voir.

Jana s'inscrit en récupération pour demander de l'aide sur la même tâche. Nous trouvons donc important de faire le suivi de l'élève pendant la récupération. Nous décrivons dans ce qui suit cette séquence de soutien.

Séquence de soutien 2

Le soutien individuel en classe est suivi deux jours plus tard par un soutien en petit groupe en récupération. Cette fois-ci, seules Jana et une autre élève, Audite, sont présentes. L'échange⁴² verbal est l'outil de soutien utilisé pour développer chez Jana une compétence disciplinaire en mathématiques. La séquence commence avec le début de l'échange qui correspond à la question de l'enseignante sur les difficultés des élèves et se termine dans la phase intrapsychique. Comme la récupération se fait dans un contexte hors classe, nous ne reproduisons pas l'échange entre les trois. Nous nous contentons de décrire ce qui s'est passé au cours de l'échange.

⁴² Dans le contexte de cette séquence, l'échange se dit d'une conversation entre plusieurs personnes.

Élément déclencheur

Le jour de la récupération, Jana et Audite reviennent en classe pendant l'heure du dîner pour rencontrer Carla. À leur entrée, Carla reformule les difficultés des deux élèves. Elle pose une question pour vérifier leurs difficultés : « *Quelles sont vos questions ?* » Les deux élèves répondent : « *Arrondir* ». La difficulté est signalée en gros.

Phase interpsychique

Carla réalise la difficulté des deux élèves. Elle commence le soutien par une question ouverte en lien avec le concept en mathématiques « *Ok, qu'est-ce que ça veut dire "arrondir" ?* » Jana réagit et répond immédiatement à sa question. Carla reformule et clarifie ce que l'élève dit et Jana valide :

J : « *Comme si on avait 16 là on va faire 20 pour que ça être plus facile* ».

C : « *Veux-tu me dire que ça aide à calculer ?* »

J : « *Oui, c'est ça.* »

C : « *Si on va estimer, on va arrondir, aller trouver le à peu près.* »

J : « *Oui c'est ça.* »

Après la question ouverte, Carla passe aux questions plus spécifiques en lien avec les étapes de l'arrondissement. Elle donne aussi aux élèves des équations à résoudre sous son contrôle. Carla continue ses questionnements sur les étapes d'arrondissement. Elle pose plusieurs questions sur les étapes à suivre et Jana répond. Elle fait une action d'elle-même : « *Si c'est 5 ou plus, on ajoute 1; si c'est moins, on met zéro* », et rappelle une règle en lien avec l'arrondissement. Ensuite, Carla propose de faire des exercices supplémentaires avec les deux élèves. Elle demande à Jana de poser une action. Jana commence à expliquer les étapes du travail, mais Carla lui coupe la parole et lui pose une question sur la position des chiffres. Les deux élèves ne savent pas la réponse. Carla leur répond. Ensuite, Carla reprend avec les élèves les étapes de l'arrondissement et commence à fragmenter l'exercice pour Jana en lui posant des questions sur les étapes à suivre : « *Ok donc, on a identifié notre unité, on a regardé à droite dans les dixièmes, on s'est rendu compte que c'était un ?* » Jana donne une réponse correcte « *Ça reste pareil* », mais il semble que Carla ne l'ait pas entendu. Elle a ainsi ajusté le contenu de son soutien en donnant plus d'indices : « *Pardon ? Pour l'unité, qu'est-ce qui arrive ? Est-ce que je la laisse comme telle ou bien je l'augmente de 1 ?* » Audite donne une

réponse incorrecte; Carla réagit, puis l'élève se corrige. Pour vérifier l'intégration de la règle par Audite, Carla repose sa question : « *Comment je dois faire pour augmenter mon unité ? Qu'est-ce que je dois faire ?* » Audite répond incorrectement, Jana fait une action d'elle-même, elle corrige la réponse d'Audite et Carla valide.

Par la suite, Carla se centre sur une autre difficulté : arrondir à une autre position. Audite résout correctement. Jana est à l'écoute. Ensuite, Jana prend l'initiative et exprime une difficulté chez elle : « *Moi, j'ai toujours la difficulté de lire les nombres, je ne sais pas pourquoi* ». Carla pose des questions pour se familiariser avec la difficulté, surtout que Jana prétend qu'elle a cette difficulté dans sa langue maternelle aussi. Puis, Jana essaie de contextualiser sa difficulté : « *En plus, devant toute la classe* ». Elle voulait dire qu'elle a de la difficulté de lire les nombres devant toute la classe. Carla s'engage dans le soutien et pose une question pour savoir comment procéder et donne une stratégie de travail à Jana : « *En fait ce n'est pas assez compliqué. Est-ce qu'il y a un problème avec les trois premiers chiffres ?* » Jana lui exprime une demande : « *Écrivez un nombre et je vais essayer* ». Carla écrit un nombre. Jana le lit correctement. Elle fait une autre demande : « *Et le million ?* » Carla s'implique et donne une stratégie de travail : « *C'est la même chose, on lit ce qu'on voit et on dit "million" à la fin. Dans les mille, on lit et on dit "mille" à la fin* ». Elle donne un exemple et Jana lit le nombre. Carla revient ensuite aux étapes de l'arrondissement.

Vers la fin de l'échange, Carla pose à Jana des questions sur ses deux difficultés : l'arrondissement et la lecture des nombres. Jana nomme les étapes pour faire l'arrondissement. Carla la corrige sur le coup. En fait, Carla transfère la responsabilité à Jana au moment de l'interaction pour qu'elle résolve une équation, mais toujours sous sa supervision. Ensuite, Carla donne d'autres exemples avec Audite. Carla termine l'échange en vérifiant si les élèves ont d'autres questions : « *Est-ce que vous avez d'autres questions, les filles ?* ». Les deux élèves répondent négativement : « *Non.* »

Phase intrapsychique

Juste après le dialogue, Carla et Jana passent à une autre tâche et commencent à travailler en univers social. La phase intrapsychique est ouverte. Notre observation s'arrête au moment où

l'enseignante et Jana passent à la nouvelle tâche. L'entrevue avec Jana, exposée ci-dessous, montre qu'elle semble avoir bénéficié du soutien, car elle mentionne qu'elle a corrigé ses devoirs après la récupération; elle a compris beaucoup de choses et elle a appris la lecture des nombres.

Nous nous attardons maintenant aux propos de Jana et de Carla sur cette séquence de soutien, spécifiquement sur le contexte de la classe au moment du soutien.

Point de vue de Jana sur la séquence de soutien 2

L'entrevue avec Jana sur la séquence de soutien en récupération se fait trois jours après le déroulement du soutien. Lors de l'entrevue, Jana exprime son point de vue sur les facteurs du contexte de la classe au moment du soutien.

Le contexte de la classe au moment du soutien

Jana semble apprécier la récupération plus que le soutien individuel en classe. Contrairement à ce qu'elle signale en entrevue sur le soutien en classe, elle avoue qu'elle « *aime être toute seule* » en récupération [é1-Es3b-P3], parce qu'elle a compris beaucoup de choses et elle a corrigé son devoir : elle avait « *beaucoup de fautes* ». Elle dit qu'elle avait juste besoin d'exemples supplémentaires sur l'arrondissement. Elle signale qu'elle a appris aussi à lire les nombres. Il semble aussi que les conditions d'apprentissage lui conviennent en récupération : elle décrit qu'elle « *a levé beaucoup* » la main et a parlé de ce qu'elle veut. En plus, « *personne ne va la regarder* » si elle commet des fautes. Jana est avec sa « *meilleure amie* » et elle n'est pas dérangée par sa présence : « *Elle sait tout, que ça me dérange que je suis avec des personnes, je ne suis pas bonne dans la classe, car il y a beaucoup de personnes* » [é1-Es3b-P4].

Un autre facteur qui permet à Jana de se sentir plus à l'aise en récupération est le comportement de Carla. En classe, Carla ne la choisit pas, selon elle, tandis qu'en récupération, elle agit différemment en lui donnant plus la parole : « *Que comme c'est juste moi qui répond, ça j'aime plus parce que comme ça, j'apprends plus vite que tout le monde lève la main, moi de temps en temps je lève ma main, mais elle euuuh ne me pige pas, oui* »

jamais c'est comme il y a, on a fait une lecture là, je vais lire, j'ai levé ma main toute la période » [é1-Es3b-P5;6].

Qu'en est-il du point de vue de Carla sur la même séquence de soutien ? Comment explique-t-elle ses actions au moment du soutien ?

Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 2

L'entrevue avec Carla sur le soutien en récupération se déroule en même temps que l'entrevue sur la séquence de soutien individuel en classe. En ce moment, Carla s'exprime sur ses actions à la lumière du contexte de la classe.

Le contexte de la classe au moment du soutien

Le soutien en récupération s'étale sur quinze minutes, alors que celui en classe ne dépasse pas deux minutes. En entrevue, Carla explique cette différence. Elle signale que la récupération est plus détendue qu'en classe, car avoir quelques élèves et en avoir 23 changent son fonctionnement : « *Je ne perds pas le contrôle avec quelques élèves, mais je perds le contrôle avec 23; donc, je ne peux pas faire des choses comme si j'étais avec deux élèves seulement* [E1-Es3-P17]. Elle ajoute qu'en récupération, elle pose des questions aux élèves, elle peut prendre son temps et échanger plus avec eux. Elle leur consacre plus de temps pour réfléchir et leur donne des exercices supplémentaires [E1-Es3-P17]. Dans le même ordre d'idées, Carla trouve que Jana a intégré le soutien pendant la récupération et a bien compris, car c'est « *plus individualisé* » et « *il n'y a pas le stress du temps* » [E1-Es3-P17]. Selon Carla, Jana a besoin « *d'être dans une ambiance détendue où elle est seule avec son amie, où elle est à l'aise* » [E1-Es3-P15]. Elle ajoute que Jana a posé des questions quand elle ne comprenait pas et a exprimé ses besoins. Carla explique ce qui la guide pour terminer le soutien en récupération : « *Quand je donne plusieurs exercices et je vois que l'enfant va très bien, soit je dis : "As-tu d'autres questions ? Est-ce que tu veux quelque chose d'autre ?" Quand je vois que c'est assez et qu'ils ont bien compris les notions, on passe à autre chose* » [E1-Es3-P20].

Nous procédons finalement à la synthèse de la tâche de résolution de l'exercice en mathématiques et des deux séquences de soutien.

Synthèse des séquences de soutien en rapport avec la tâche de résolution de l'exercice en mathématiques

En somme, deux séquences de soutien se sont succédé dans cette tâche et la deuxième se déroule en dehors de la classe. La succession de deux séquences ayant le même objet de soutien a aidé Jana à résoudre les exercices sur l'arrondissement et à surmonter ses difficultés. La séquence de soutien 1 commence à la suite de la réponse erronée de Jana dans un exercice en arrondissement. Carla réagit en soutenant Jana à travers un dialogue. Le début de la séquence est marqué par une prise de contrôle de la part de Carla qui amorce le soutien par une question en lien avec le concept d'arrondissement. Puis, tout au long de l'interaction, Carla régule le soutien en échangeant avec Jana. Elle pose des questions sur les étapes de l'arrondissement et Jana répond. Les actions de Carla ont hâté Jana à répondre aux questions. À la fin de la séquence, Carla termine le dialogue en donnant elle-même la réponse. Pour la phase intrapsychique, le contexte de résolution de la tâche n'a pas donné à Jana le temps de résoudre seule l'exercice, car juste après, Carla continue à résoudre les autres exercices avec les élèves. Cependant en récupération, nous avons trouvé dans l'inscription de Jana un indicateur qui nous permet de croire qu'elle n'a pas pu résoudre seule toutes ses difficultés à la suite de la séquence de soutien 1. La séquence de soutien 2 complète le soutien déjà offert en classe, dans le sens que Jana profite de la temporalité du soutien pour résoudre des exercices similaires sur le concept d'arrondissement. L'élève réagit rapidement au début de la séquence 2. De façon différente de la séquence de soutien 1, le déroulement de la séquence est marqué par l'apport de l'élève. Par exemple, Jana pose des questions, exprime ses difficultés et répond aux questions posées par l'enseignante. À la fin de la phase interpsychique, Carla transfère à Jana la responsabilité de résoudre seule d'autres exercices, mais toujours sous sa guidance. Les réponses correctes de Jana montrent qu'elle a pu résoudre ses difficultés au cours même de l'interaction avec Carla. Ainsi, la phase intrapsychique et la phase interpsychique se chevauchent. La répétition du soutien a donc permis à Jana de résoudre les exercices. Les expériences successives de Jana avec l'outil l'ont aidée à mieux intégrer le soutien.

Après avoir présenté la tâche de résolution d'un exercice en mathématiques, nous abordons la dernière situation d'apprentissage, celle de la tâche d'autocorrection en écriture. Cette tâche est composée d'une seule séquence de soutien que nous exposons ci-dessous.

4.1.3.4 La tâche d'autocorrection en écriture

Tableau XXI
Description de la tâche d'autocorrection en écriture

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche : autocorrection en écriture	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>Le lundi 3 décembre, les élèves entrent la classe vers 9h00. Ils ont eu une heure de musique à 8h00 dans une autre salle. L'enseignante avait écrit le plan du jour au tableau :</p> <p><i>8h00 Musique</i> <i>Minutes de lecture</i> <i>9h00 Autocorrection</i> <i>10h00 Récréation</i> <i>10h20 Responsabilités</i> <i>Grammaire de la semaine</i> <i>12h45 Math Caméléon p. 100 à 102</i> <i>13h45 Récréation</i> <i>14h05 ECR</i></p> <p>Tous les élèves de la classe doivent travailler individuellement leur autocorrection du conte de Noël jusqu'à la sonnerie de la cloche à 10h00. Aucun élève n'a terminé avant.</p>	<p>La tâche d'autocorrection du conte de Noël observée fait partie d'une situation d'apprentissage en français-écriture qui s'échelonne sur plusieurs semaines et qui consiste en plusieurs autres tâches : 1-écrire le brouillon de son histoire ; 2-faire l'autocorrection; 3-mettre son histoire au propre et l'imager; 4-lire l'histoire aux élèves de la maternelle.</p> <p>Chaque tâche s'échelonne sur plusieurs jours. Seule une partie de la deuxième tâche sur l'autocorrection est observée pendant une période de soixante minutes.</p> <p>Aucune autre tâche en lien avec le projet d'écriture n'a été observée.</p>	<p>Carla explique le plan du jour, donne les consignes générales en lien avec les habits d'hiver et signale l'anniversaire d'une élève. Durée 14 minutes.</p> <p>2- Carla demande aux élèves de faire l'autocorrection de leur texte sur Noël.</p> <p>3- À 9h15, les élèves commencent le travail individuel sur l'autocorrection. Ils utilisent les dictionnaires. Les élèves s'entraident, chuchotent et se déplacent en classe pour se poser des questions.</p> <p>4- Carla circule entre les bureaux et s'assoit parfois sur son bureau. Les élèves viennent la voir.</p> <p>5- À 9h43, Jana lève la main et Carla vient la voir à son bureau. Jana pose une question sur l'accord du mot « bizarre ». Carla échange avec elle. [Séquence 1 de soutien. Durée de l'interaction: 2 minutes et 40 secondes] [E1-O4-P3;4;5;6;7].</p> <p>6- À 10h00, la cloche de la récréation sonne. Les élèves sortent de la classe.</p>

La séquence de soutien de la tâche d'autocorrection en écriture

Dans cette tâche, une seule séquence de soutien individuel est représentée comme l'illustre le tableau ci-dessous. S'ensuit la description de la séquence de soutien proprement dite.

Tableau XXII
Résumé de la séquence de soutien de l'autocorrection en écriture

Séquence de soutien	Forme de soutien	Objet de soutien	Outil de soutien
Séquence 1	Individuel	Compétence en français	Dialogue

Séquence de soutien 1

Cette séquence se déroule au bureau de Jana. Le dialogue est l'outil de soutien individuel utilisé pour développer une compétence en français chez l'élève. La séquence commence avec le début de l'interaction verbale entre Carla et Jana et se termine dans la phase intrapsychique.

Élément déclencheur

Les élèves de la classe travaillent individuellement sur leur texte de Noël. Certains élèves posent des questions à Carla. De son côté, Jana lève la main et d'un geste appelle Carla à son bureau. L'enseignante s'approche de Jana et s'agenouille à côté d'elle. Jana lui montre sans rien dire une phrase qu'elle a écrite. Carla pose une question à Jana pour vérifier sa difficulté : « *Qu'est-ce que t'as écrit ?* » Jana lit une phrase à voix basse. Carla répète une partie de la phrase : « *Les bruits sont bizarres, où est ton ? C'est quoi ta question ?* » Jana répond : « *Est-ce que "bizarre" prend un "s" ?* » Jana signale une difficulté qui déclenche le soutien. En lisant le texte de Jana, Carla détecte deux autres difficultés en lien avec l'utilisation du dictionnaire et l'utilisation redondante du mot « bizarre ».

Phase interpsychique

Carla commence son dialogue avec une question pour identifier le mot « bizarre » : « *C'est quelle sorte de mot ? C'est bizarre* ». Par la suite, elle demande si Jana a cherché le mot dans le dictionnaire et lui signale une autre difficulté : « *Tu as regardé dans le dictionnaire, c'est quoi ? Non, tu es rendue dans le "c", c'est le problème.* » Jana justifie son action « *Non, je regardais un autre mot.* » « *Ok* », répond Carla. [E1-O4-P3; 4]. Jana cherche dans le

dictionnaire; Carla est agenouillée. Elle est calme. Après 1 minute 20 secondes, Carla informe Jana qu'elle ne cherche pas le bon mot : « *Tu es déjà trop loin.* ». Jana se corrige, elle tourne les pages, trouve le mot, puis écrit quelque chose. Ensuite, Carla attire l'attention de Jana sur un autre problème : elle pointe du doigt deux phrases que Jana a écrites : « *Tu as écrit deux fois le mot "bizarre"; si tu l'écris deux fois en l'espace de deux lignes collées, peut-être tu dois regarder un autre synonyme* » [E1-O4-P5] [Jana a utilisé le mot « bizarre » deux fois dans deux lignes consécutives]. Une autre difficulté, détectée par l'enseignante consiste à utiliser le mot « bizarre » dans deux phrases consécutives.

Carla revient à la question initiale de Jana, l'accord du mot « bizarre ». Elle fragmente l'exercice pour l'élève en lui posant une série de questions sur l'accord du mot « bizarre ». Jana répond à toutes les questions [E1-O4-P5] :

C : « *Qu'est-ce que c'est comme sorte de mot, "bizarre" ?* »

J : « *Adjectif.* »

C : « *Est-ce qu'un adjectif ça s'accorde ?* »

J : « *Oui.* »

C : « *Avec ?* »

J : « *Le nom.* »

C : « *Ici ça serait quoi ?* » Silence

C : « *Qu'est-ce qui est bizarre ?* »

J : « *Des sons ?* »

C : « *Des bruits et des sons ? Des bruits et des sons. C'est féminin ? Masculin ?* »

J : « *Masculin.* »

C : « *Ok, pluriel ? Singulier ?* »

J : « *Pluriel.* »

C : « *Donc ? Qu'est-ce qu'on ajoute ?* »

J : « *Un "s"* »

Jana trouve seule la réponse. Carla l'encourage : « *Excellent!* » Ensuite, Carla donne à Jana une réponse rapide à propos de l'autre mot « bizarre » : « *C'est la même chose que tantôt.* ». Par la suite, Carla guide la fin de l'interaction en dirigeant Jana vers une autre action en lien avec la deuxième difficulté retrouvée. Carla demande à Jana de chercher dans le dictionnaire un synonyme du mot « bizarre » que l'élève a utilisé dans la deuxième ligne : « *Puis, peut-être que tu pourras mettre une autre note pour aller vérifier s'il y a autre chose que tu peux utiliser comme "bizarre", comme le mot "bizarre", mais pas "bizarre"* ». Carla se déplace, la laissant continuer son travail d'autocorrection.

Phase intrapsychique

À la suite du dialogue et de la demande de Carla, Jana fait l'action d'elle-même. Elle cherche un synonyme dans le dictionnaire pendant quelques secondes. Elle va ensuite voir Carla pour lui montrer le mot trouvé : « étrange ». Carla lui donne une rétroaction positive : « *He he, mais oui, c'est un très beau synonyme, ça!* ». Jana revient à son bureau et se corrige : elle remplace le mot « bizarre » par celui trouvé dans le dictionnaire. Elle continue d'écrire jusqu'à ce que la cloche sonne. En ce qui concerne l'accord du mot bizarre, Jana trouve la réponse au moment de l'interaction avec Carla.

Pour quelles raisons Carla soutient-elle Jana au lieu de lui donner une réponse rapide ? Le passage suivant nous permettra de connaître le point de vue de Carla sur la séquence de soutien. Il n'y a pas d'entrevue avec l'élève sur cette séquence de soutien.

Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 1

Lors de l'entrevue avec Carla qui s'est déroulée deux semaines après la tâche, en même temps que l'entrevue de clôture, soit le 20 décembre, Carla donne son point de vue sur l'outil de soutien.

L'outil de soutien

L'entrevue avec Carla est brève. À notre question concernant les raisons pour lesquelles Carla a échangé avec Jana au lieu de lui donner une réponse rapide sur l'accord du mot « bizarre », Carla soutient qu'elle vise à aider Jana à « *raisonner* », à poser des questions et à trouver seule la réponse [E1-Es4-P2]. Elle ajoute que c'est plus facile et plus vite de donner les réponses, mais l'élève ne s'en souviendra pas [E1-Es4-P3]. Carla relie aussi le développement du raisonnement chez l'élève à ses expériences familiales. Selon elle, un enfant éveillé qui a un bon raisonnement est celui qui regarde moins la télévision, fait des activités et étudie bien à la maison [E1-Es4-P4]. Elle se demande ainsi comment Jana passe son temps à la maison [E1-Es4-P4].

Synthèse de séquence de soutien en rapport avec la tâche d'autocorrection

L'élément qui déclenche le soutien est la question de Jana sur l'accord du mot « bizarre ». Deux autres difficultés sont détectées par Carla au cours de l'interaction avec Jana. Carla contrôle le début de la séquence. Elle régule le soutien à travers l'échange entre elle et Jana. C'est dans l'échange que les autres difficultés de Jana sont constatées. Dans le déroulement de la phase sous la guidance de Carla, Jana résout la difficulté en lien avec l'accord du mot « bizarre » et avec l'utilisation du dictionnaire. À la fin de la phase interpsychique, Carla transfère la responsabilité à Jana en ce qui est trait à la troisième difficulté : chercher un mot synonyme dans le dictionnaire. Jana se met en action et cherche le mot. Ainsi, dans la phase intrapsychique, ce qui nous est perceptible est la résolution de la difficulté sur le synonyme du mot. Donc, la difficulté qui a déclenché le soutien n'est pas la même que celle qui a marqué la phase intrapsychique.

Nous avons présenté les tâches appartenant aux quatre situations d'apprentissage. En tout, neuf séquences de soutien ont été rapportées. Pour chacune, nous avons exposé l'élément déclencheur, la phase interpsychique et la phase intrapsychique. Nous avons également introduit les points de vue de l'enseignante et de l'élève sur les séquences de soutien. Nous terminons cette partie par une synthèse générale du premier cas qui illustre les éléments les plus essentiels en ce qui a trait aux pratiques enseignantes de soutien.

4.1.4 La synthèse du premier cas

Dans cette partie, nous présentons une analyse des différentes séquences de soutien du même cas. En premier lieu, nous brossons un tableau récapitulatif de trois éléments de différentes séquences de soutien : les éléments déclencheurs, la phase interpsychique et la phase intrapsychique. Pour la phase interpsychique, nous présentons la forme du soutien, l'objet de soutien, l'outil de soutien et les actions des actrices au moment des interactions dans cette phase. Pour la phase intrapsychique, nous présentons ce qui a trait à l'interaction de l'élève avec le soi, c'est-à-dire les acquis de l'élève dans la tâche. En deuxième lieu, nous dégageons du tableau certains constats généraux en lien avec ces différentes séquences de soutien. Ces constats seront repris un peu plus tard quand nous ferons l'analyse transversale des deux cas de pratiques enseignantes.

Tableau XXIII
Synthèse du premier cas

Tâche	Séquence	Élément déclencheur	Phase interpsychique				Phase intrapsychique	
			Forme du soutien	Objet du soutien	Outils	Actions de l'enseignante (par ordre de déroulement)		Actions de l'élève
Évaluation en mathématique 90 mn	S1 9 mn	Carla prévoit des difficultés linguistiques chez les élèves	Collectif	Développer la langue	Exposé verbal	Guider; réduire les degrés de liberté des élèves; informer; informer; faire une démonstration	Rester à l'écoute	Travailler une partie de l'exercice
	S 2 3 mn	Carla vérifie la feuille de Jana et réalise que l'élève n'avait rien écrit	Individuel	Développer la langue et rappeler une compétence en mathématique	Dialogue/ Schéma modèle	Faire une démonstration	S'engager dans le soutien en posant une question; prend la charge du soutien et met fin à la séquence de soutien	Compléter l'exercice La répétition de la tâche avec elle montre qu'elle conserve certaines fautes
Appréciation d'un livre Deux semaines	S1 S2 S4 Indéterminé	La qualité des textes d'appréciation	Individuel	Compétence transversale / développer le jugement critique	Commentaires écrits	Donner des commentaires écrits (guider)	Lire les commentaires	Montrer un progrès d'un texte d'appréciation à un autre
	S3 5 mn	Carla réalise après la lecture des textes des élèves qu'ils ne lisent pas les commentaires	Collectif	Compétence transversale / développer le jugement critique	Texte modèle	Faire une démonstration	Utiliser le modèle de soutien	Montrer un progrès dans le texte qu'elle a écrit
Exercice sur le concept d'arrondissement 60 mn	S1 2 mn	Jana donne une réponse incorrecte	Individuel	Compétence en math	Dialogue	Guider; poser une question ouverte; couper la parole; hâter; guider; donner	Ne pas répondre à toutes les questions; donner des réponses	Besoin d'aide supplémentaire

Tâche	Séquence	Élément déclencheur	Phase interpsychique				Phase intrapsychique	
			Forme du soutien	Objet du soutien	Outils	Actions de l'enseignante (par ordre de déroulement)		Actions de l'élève
						une conclusion rapide; donner une réponse rapide	incomplètes et incorrectes	
	S2 15 mn	Carla identifie les difficultés signalées par Jana	En petit groupe	Compétence en math	Dialogue	Poser des questions (guider); informer; réduire les degrés de liberté de l'élève; donner la charge du travail à l'élève	S'engager dans le soutien; répondre aux questions posées; faire une action seule; exprimer des difficultés chez elle	Montrer un progrès
Auto-correction en écriture 60 mn	S1 3 mn	Carla identifie les difficultés signalées par Jana	Individuel	Compétence en français	Dialogue	Poser une question pour comprendre la difficulté de Jana; informer; guider; réduire les degrés de liberté; contrôler la frustration; donner une réponse rapide; donner la charge	Justifier sa recherche dans le dictionnaire; s'impliquer dans le soutien; s'ajuster; répondre à toutes les questions; prendre la charge de chercher un mot synonyme	Surmonter ses difficultés dans la tâche

Principaux constats du premier cas

En général, six tâches appartenant à quatre situations d'apprentissage et d'évaluation sont documentées dans le premier cas. Dans le contexte de la classe de Carla, les séquences de soutien sont au nombre de huit. Une neuvième séquence s'est déroulée en dehors de la classe. Nous l'avons présentée pour faire le suivi du soutien apporté à Jana dans la même tâche de résolution des exercices en mathématiques. Nous exposons ci-dessous certains constats ressortis des séquences de soutien.

Pour les éléments déclencheurs, Carla prend **l'initiative du soutien** dans sept des huit séquences. Elle prévoit et constate des difficultés et agit en conséquence. Pour sa part, Jana prend une seule fois l'initiative dans une séquence de soutien individuel tout en signalant une difficulté. Dans la plupart des séquences de soutien, la difficulté qui déclenche le soutien n'est pas bien précise pour l'enseignante avant l'interaction entre l'élève et l'enseignante. Pourtant, dans une même séquence, la difficulté qui déclenche le soutien varie parfois en cours de route au moment de l'interaction avec l'élève.

Deux **formes de soutien**⁴³ prépondérantes sont observées : le soutien collectif et le soutien individuel. Le soutien collectif a été utilisé dans deux des huit séquences. Rappelons qu'il n'y a qu'une seule séquence en petit groupe et qu'elle se déroule en dehors de la classe. Les autres consistent en des séquences de soutien individuel auprès de Jana. **Le temps** accordé au soutien varie selon la forme du soutien. Nous avons constaté que les interactions directes entre l'enseignante et les élèves dans les séquences de soutien collectif atteignent cinq à neuf minutes, tandis que chacune des interactions entre Jana et Carla dans les séquences de soutien individuel ne dépasse pas trois minutes.

Une fois les difficultés identifiées par l'enseignante, elles seront des objets de soutien. **Les objets de soutien** sont d'ordre linguistique, disciplinaire (compétence en mathématiques) et concernent aussi une compétence transversale (développer le jugement critique). Pour une même tâche, nous avons constaté que : 1) d'une séquence à une autre, les objets de soutien sont les mêmes. Par exemple, les séquences de la tâche d'appréciation; 2) d'une séquence à

⁴³ Les formes de soutien seront plus déployées dans la dernière partie de ce chapitre.

une autre, les objets de soutien varient. Exemple, dans la tâche d'évaluation en mathématiques, le soutien collectif vise le soutien linguistique des élèves. Pourtant, le soutien individuel auprès de Jana vise, en plus, le soutien de Jana dans une compétence en mathématiques.

Plusieurs **outils** sont utilisés par Carla pour soutenir les élèves immigrants. Le langage verbal vient au premier rang (dialogue et exposé verbal). Les commentaires écrits et le schéma modèle sont également utilisés. Tous les outils sont directement médiatisés à l'exception des commentaires écrits dans les trois séquences appartenant aux tâches d'appréciation.

Toujours dans la phase interpsychique, les différentes **actions des acteurs** s'insèrent dans un système d'échanges et d'interactions entre l'enseignante et l'élève. En d'autres termes, les actions de chacune dépendent de l'apport de l'autre au moment du soutien. Le paragraphe suivant est consacré aux actions des actrices décelées au moment du soutien collectif, puis au moment du soutien individuel.

Les actions sont similaires d'une forme de soutien à l'autre. Pour les séquences de soutien collectif, dans la tâche d'évaluation en mathématiques, Carla engage les élèves dans le soutien en leur précisant ce qu'elle va faire. Elle les guide ainsi en leur mentionnant qu'il faut faire attention à une « trappe » et aux mots « chacune » et « dizaine ». Elle réduit le degré de liberté des élèves en lisant l'énoncé de l'exercice. Elle les informe en expliquant le sens du mot « inventaire » et en explicitant la question de l'énoncé. Carla utilise aussi la démonstration lorsqu'elle montre aux élèves comment diviser la feuille en quatre parties. Dans la tâche d'appréciation d'un livre, Carla fait une démonstration sur la manière d'écrire une appréciation en leur lisant un texte-modèle produit par une élève de la classe. À la fin des séquences de soutien collectif, elle transfère la responsabilité aux élèves en leur demandant de faire seuls les tâches. Quant à **Jana**, elle est à l'écoute.

Pour les séquences de soutien individuel, dans la tâche d'évaluation en mathématiques, les actions de Carla consistaient à engager l'élève dans le soutien en l'incitant à demander l'aide, à démontrer à Jana une loi en mathématiques et à utiliser un schéma-modèle pour expliquer le sens du mot « chacune ». À la fin de cette séquence de soutien, Carla transfère la responsabilité à Jana pour qu'elle accomplisse seule la tâche. Par ailleurs, les actions de Carla

dans les tâches d'appréciation consistent à guider Jana en lui fournissant des commentaires écrits. Dans la tâche de résolution d'un exercice sur l'arrondissement, elle guide l'élève en lui posant deux questions sur la position de l'unité, une question ouverte sur la deuxième étape de l'arrondissement, puis une question directe qui porte en elle-même la réponse. Elle coupe la parole à Jana puis la guide en lui donnant plus d'indices, et ce, à plusieurs reprises. Elle la hâte plusieurs fois et lui pose une question devinette. Carla conclut rapidement, puis donne la réponse finale. Les actions de Carla dans la séquence de soutien en grammaire (accord du mot « bizarre ») commencent par une question afin de comprendre la difficulté de Jana. Elle la guide en commentant l'utilisation du dictionnaire et en attirant son attention sur le recours au mot « bizarre » à deux reprises. Enfin, elle réduit le degré de liberté de Jana dans la tâche en fragmentant pour elle l'exercice. Elle contrôle la frustration de l'élève en l'encourageant. Elle répond rapidement à Jana sur l'accord du deuxième mot « bizarre ». À la fin du dialogue, Carla transfère la responsabilité à l'élève et contrôle sa frustration encore une fois en lui transmettant une rétroaction positive.

Jana, quant à elle, réagit différemment d'une séquence de soutien individuel à l'autre. Lors du soutien dans la tâche d'évaluation, elle réagit à l'aide de Carla par des signes de tête, puis elle pose une question sur le sens du mot « tablette ». Vers la fin de la phase interpsychique, c'est elle qui guide en demandant à l'enseignante d'arrêter son soutien. La même dynamique est observée chez Jana lors du soutien individuel pendant la tâche en grammaire où elle demande de l'aide, répond à toutes les questions de Carla, justifie ses actions, trouve seule la réponse et prend l'initiative de trouver seule dans le dictionnaire un synonyme au mot « bizarre ». Cependant, elle réagit différemment lors du soutien qui porte sur le concept d'arrondissement. Dans cette séquence, Jana répond avec hésitation aux questions de Carla, donne des réponses incorrectes et ne trouve pas la réponse d'elle-même. Dans les séquences de soutien collectif, Jana ne pose aucune question. Enfin, dans le soutien en appréciation, son action se limite à lire les commentaires de Carla.

En ce qui concerne **la phase intrapsychique**, comme il est difficile d'avoir accès à la pensée de l'élève et à la manière dont elle travaille seule pour résoudre la tâche, nous regardons le progrès ou les acquis de l'élève dans la tâche. Cela a été plus facile pour la seule tâche que

nous avons répétée avec l'élève. L'analyse transversale des différentes phases intrapsychiques montre que le progrès de Jana dans la tâche dépend surtout de la répétition du soutien et de l'utilisation itérative du même outil, surtout lorsqu'il s'agit des difficultés qui ne sont pas ponctuelles, comme c'est le cas avec les commentaires écrits répétés dans trois séquences de soutien.

La synthèse du premier cas nous a permis de constater que les éléments déclencheurs du soutien consistent en des difficultés que l'élève a dans la tâche. Pourtant, ces difficultés sont parfois imprécises au début de la séquence. Elles se clarifient au moment de l'interaction avec l'élève dans la phase interpsychique. Deux formes de soutien sont mises en place par l'enseignante qui sollicite plusieurs outils de soutien, dont le langage verbal, pour soutenir l'élève ou les élèves. L'analyse transversale des différentes séquences de soutien montre que la langue, les compétences en mathématiques et les compétences transversales sont les objets de soutien. Cette analyse nous a permis également de ressortir les différentes actions des actrices au moment de leur interaction. Finalement, l'analyse des phases intrapsychiques montrent que le progrès de l'élève dans la tâche n'est pas automatiquement atteint après chaque séquence de soutien.

Après avoir présenté le cas de Carla et de Jana, nous pouvons passer au deuxième cas qui fait partie de cette étude : celui de Sophie et de ses deux élèves Windy et Tina. Nous suivons la même structure d'organisation que celle utilisée dans le premier cas.

4.2 LES PRATIQUES DE SOUTIEN DE SOPHIE AUPRÈS DE WINDY ET TINA

Comme pour le premier cas, nous abordons d'abord le contexte de travail de l'enseignante et le vécu scolaire de chacune des deux élèves pour mieux comprendre l'histoire des actrices et les raisons de leur fonctionnement en classe. Puis, nous présentons les 5 tâches qui appartiennent aux 5 situations d'apprentissage et les 13 séquences qui en font partie. Nous rappelons que Sophie enseigne en 3^e année primaire dans une école multiculturelle. Tina et Windy sont les deux élèves immigrantes qui ont une difficulté linguistique. Windy est récemment intégrée dans une classe ordinaire. Elle a passé deux ans en classe d'accueil alors

qu'à son arrivée au Québec, Tina est allée à la maternelle : elle n'est pas donc passée par une classe d'accueil.

4.2.1 Les propos de Sophie sur son contexte de travail

Nous décrivons le contexte d'enseignement de Sophie selon ses propos. Deux entrevues générales, au début et vers la fin de la période d'observation, sont menées auprès d'elle. Nous présentons son point de vue sur le contexte multiculturel et le programme scolaire, sur les caractéristiques de la classe et sur son rapport aux élèves.

Contexte multiculturel et programme scolaire

Sophie décrit sa perception sur le fait d'enseigner dans un contexte multiethnique. Elle considère que travailler dans un tel contexte « *fait partie de la vie* » et que son enseignement s'adapte spontanément à ce contexte [E2-Eg1-P27]. C'est un enrichissement pour elle comme enseignante [E2-Eg1-P48].

Sophie promeut la culture québécoise pour aider les élèves immigrants dans leur intégration. Elle jongle avec le programme scolaire : « *Le fait que je suis depuis le début avec la 3^e année, donc je ne me pose pas de question au niveau des attentes du Ministère là, je connais le programme...* » [E2-Eg2-P17]. Elle ne se limite pas non plus à ce qui est prescrit dans les manuels : « *J'ai besoin de ne pas m'ennuyer moi-même. Je ne peux pas faire dix ans en 3^e année si je faisais toujours la même chose* » [E2-Eg2-P28]. Sophie enseigne des expressions relatives au Québec, car elle trouve que les heures de francisation à la maternelle ne sont pas suffisantes pour que les élèves apprennent la langue. Elle met ainsi en place des activités avec des thèmes en lien avec la culture québécoise. « *J'ai tendance à faire plus, je m'oblige à faire des choses purement québécoises* » [E2-Eg1-P22], dans le but de permettre aux allophones « *de connaître l'endroit où ils habitent* », et « *qu'ils soient capables de s'identifier un peu à la culture québécoise* », dit-elle. D'un autre côté, Sophie fait des activités qui appartiennent à la culture des élèves [E2-Eg1-P29].

Sophie explique qu'elle adopte un soutien collectif particulier au contexte multiethnique où elle donne « *toujours les consignes* » aux élèves avant le travail individuel [E2-Eg1-P40], et

ce, pour que les élèves soient autonomes. Elle « *change ses pratiques* » dans une classe multiethnique par comparaison à une classe francophone [E2-Eg2-P6;8;26]. Sophie dit devoir s'adapter au contexte multiethnique qui devient « *une réalité* » pour elle. Elle signale qu'elle revient toujours au sens des mots dans une classe multiculturelle : « *Si je lis un texte, je m'arrêteraï tous les six mots pour expliquer le texte* » [E2-Eg1-P26]. Contrairement, dans une école francophone, elle n'a pas besoin « *d'expliquer ce qu'est un canot ou une pirogue* » ou d'autres termes spécifiques et expressions connues au Québec [E2-Eg1-P8]. En univers social par exemple, elle doit expliquer, selon elle, « *minimum un mot par phrase* » [E2-Eg1-P8]. Elle met plus de détails dans sa façon d'expliquer, « *plus de visuel, je l'écris, je le dis, je mets des affiches* ». « *Moi en enseignant, je vais pointer des choses* » [E2-Eg1-P25]. Cette explication des sens de mots influence, selon elle, l'élève francophone qui va trouver « *ça lent* ». Bien qu'il soit « *motivé* » au début, Sophie est persuadée qu'ensuite, cet élève sera « *démotivé* » [E2-Eg1-P26]. Cette conscientisation de la particularité du contexte semble expliquer la mise en place du soutien collectif toujours au début de la situation, et ce, avant de demander aux élèves de travailler individuellement.

Donc, Sophie ne se limite pas à ce qui est prescrit dans le programme scolaire. Elle adapte ses pratiques au contexte multiethnique, d'une part, en promouvant la culture québécoise, pour familiariser les élèves allophones avec la culture de la société d'accueil, et d'autre part, en insistant sur les notions de base en français et en adoptant un soutien collectif. Comment les caractéristiques de la classe et les services de soutien offerts à l'école aident-ils Sophie à composer avec la multiculturalité en classe ?

Caractéristiques de la classe et services de soutien

Le nombre réduit des plans d'intervention dans la classe de Sophie (un seul plan) lui facilite un peu la tâche selon elle. Ce n'est pas « *une grosse année* », dit-elle [E2-Eg1-P17] et c'est « *exceptionnel* », surtout qu'elle avait sept plans l'année passée. Elle trouve qu'elle a « *un bon groupe* » [E2-Eg1-P18] comparativement aux années passées. Sa grande difficulté c'est « *un noyau d'enfants qui ne parlent pas français à la maison* » [E2-Eg2-P20].

Sophie trouve que le soutien fait partie de sa tâche enseignante, même si elle fait parfois le travail de l'orthopédagogue [E2-Eg2-P9]. Elle ne peut pas laisser à lui-même un élève qui a besoin d'aide. Elle dit s'être sentie « *coupable* » quand elle a oublié une fois de vérifier le travail d'une élève en difficulté [E2-Eg2-P7]. Les années passées, Sophie ne se sentait pas toujours satisfaite de la progression des élèves immigrants qui avaient des difficultés linguistiques, peut-être en raison des limites budgétaires et des politiques institutionnelles et ministérielles. Elle signale qu'il manque de ressources, car les élèves peuvent profiter du soutien seulement en 1^{re} et en 2^e années; il n'y a plus de soutien en 3^e année, à moins qu'il y ait des élèves qui arrivent d'un autre pays et ne passent pas par une classe d'accueil [E2-Eg1-P42]. Sophie signale que Windy, par exemple, n'a pas de soutien, bien que cela soit recommandé dans le rapport envoyé par l'orthopédagogue qui l'a évaluée. En fait, Sophie dit avoir reçu le rapport d'évaluation de Windy en classe d'accueil qui décrit les acquis de l'élève ainsi que les recommandations à mettre en place dans la classe ordinaire. Cependant, Sophie aurait aimé recevoir ce rapport avant que l'école commence, mais elle a bien aimé certains « *trucs* » qu'elle essaie d'implanter. Selon elle, ces ressources aident aussi les autres élèves de la classe. Sophie signale, par ailleurs, qu'il n'y a pas de suivi du rapport en classe [E2-Eg2-P5]. La « *bureaucratie* », selon elle, fait en sorte que Sophie, depuis trois ans, prend les élèves sur son temps et leur donne une heure de francisation au moment de la récupération [E2-Eg1-P42]. Sophie fait le choix de soutenir les élèves au moment de la récupération pour ne pas pénaliser les autres élèves de la classe [E2-Eg1-P42]. Elle dit qu'elle a fonctionné de cette manière au début de cette année; elle a soutenu individuellement quatre élèves, dont les deux participantes. Par la suite, elle a réalisé que le travail de groupe seul était suffisant.

Sophie se rend compte que par son soutien, elle vient combler le manque de ressources, mais, selon elle, elle n'a pas d'autres choix : « *C'est sûr qu'on vient pallier le manque de ressources, ça c'est clair. C'est sûr que si elle [la responsable du soutien linguistique] pouvait la sortir de la classe une fois par semaine, lire des choses, ça serait beaucoup mieux. Sauf qu'à un moment donné, qu'est-ce que je fais ? Je n'ai pas le choix. Il faut que je continue à les faire progresser, donc je la prends, je ne peux pas l'abandonner et la laisser seule avec ses difficultés. Mais c'est sûr, si on a les ressources convenables à un enfant qui vient d'une classe d'accueil, elle pourra bénéficier de l'aide à mon avis. On n'a pas l'aide, mais moi dans*

ma tête, je ne peux pas dire, ah je n'ai pas l'aide, je ne fais rien! Il y a des années où j'avais des élèves en grandes difficultés, je n'en sortirais pas, et je dois couper, délaisser un peu, diminuer l'aide. Je coupe parfois sur des choses techniques » [E2-Eg2-P10].

Sophie ne trouve pas que les enseignantes, surtout les novices, sont bien outillées pour travailler dans un tel contexte. Quant à elle, elle se sent plus à l'aise au cours des années et elle intègre naturellement les ajustements [E2-Eg2-P26]. Son expérience lui permet de prévoir les difficultés de ses élèves [E2-Eg2-P27].

Ainsi, les caractéristiques de la classe sont aidantes cette année pour Sophie. Considérant que le soutien fait partie de sa tâche enseignante, elle est tout de même consciente qu'elle comble parfois le déficit dans les services de soutien offerts à l'école. D'ailleurs, elle estime qu'elle ne peut pas abandonner un élève qui a besoin de soutien. Cette vision du soutien explique probablement le rapport de Sophie aux élèves qui fera l'objet du paragraphe suivant.

Rapport aux élèves

Sophie est vigilante des besoins des élèves. Sophie intervient auprès de l'élève même si ce dernier ne cherche pas le soutien «*J'ai l'œil sur certains élèves » [E2-Eg2-P7]. C'est Sophie qui prend toujours l'initiative, parce qu'elle ne peut pas attendre quinze minutes pour que les élèves posent une question [E2-Eg2-P8]. Sophie reconnaît que son fonctionnement lui est particulier. Elle signale que le soutien offert n'est pas seulement en relation avec les objectifs d'apprentissage fixés pour la 3^e année : «*Un enfant qui a un bon texte et des bonnes idées, oui, je vais travailler plus loin évidemment »*. Elle travaille aussi sur des objectifs de 1^{re} année comme les majuscules et les points [E2-Eg2-P22].*

Selon ce qui précède, nous constatons que Sophie adapte son enseignement au contexte multiethnique. Elle aide les élèves allophones dans leur intégration, d'une part, en promouvant la culture québécoise et, d'autre part, en faisant des activités qui appartiennent à la culture des élèves. Elle adopte également un soutien collectif particulier au contexte multiethnique. Sophie considère que le soutien auprès des élèves immigrants fait partie de sa tâche d'enseignement, bien qu'elle pense que les politiques d'intégration ne répondent pas aux besoins d'élèves allophones intégrés dans des classes ordinaires. La responsabilité qu'elle se

donne au sujet de soutien des élèves influence son rapport aux élèves. En fait, Sophie prend toujours l'initiative d'aller chercher les élèves et de les soutenir. Comment Windy et Tina perçoivent-elles le contexte multiethnique ? Nous tentons de répondre à cette question dans les paragraphes qui suivent.

4.4.2 Les propos de Windy et de Tina sur leur vécu scolaire

Nous considérons important de comprendre comment les élèves s'intègrent dans une classe multiethnique ordinaire. Pour ce faire, nous leur avons posé des questions, entre autres, sur leur vécu en classe ordinaire, mais aussi, dans le cas de Windy, sur son vécu en classe d'accueil. Les entrevues générales et spécifiques effectuées avec elles nous apportent des clarifications à ce sujet.

Expérience de Windy en classe d'accueil et en classe ordinaire

Windy n'a pas eu une bonne expérience en classe d'accueil, ce qui a affecté son intégration en classe ordinaire. Windy signale en entrevue qu'elle n'est pas habituée à poser des questions en classe, parce qu'à « *l'autre école* [école où elle a fait sa classe d'accueil], *le prof n'aime pas qu'on pose des questions* » [é2-Es2-P5;6]. Dans le même ordre d'idées, Sophie nous rapporte que la mère de Windy lui a raconté que le fonctionnement de l'enseignante de l'année passée en classe d'accueil a influencé négativement le comportement de Windy en classe ordinaire. Elle est devenue démotivée; elle ne pose pas de questions en classe et n'a plus confiance en elle, dit la mère à Sophie [E2-Eg2-P1].

Expérience de Tina en classe ordinaire

Le fait que Tina soit arrivée au Québec cinq ans avant notre collecte de données et qu'elle ne soit pas passée par une classe d'accueil ne nous a pas incitée à des questionnements sur son intégration en classe ordinaire, comme c'est le cas avec les deux autres participantes de la recherche. Cependant, dans le texte que Tina a écrit dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré et que nous exposerons plus tard, nous avons noté sa position concernant son intégration sociale. Tina s'exprime au moment de l'entrevue individuelle au sujet de son intégration sociale. Elle mentionne qu'elle n'aime pas son nom et qu'elle préfère avoir un

« *nom québécois* » comme ses amies en classe. Elle ajoute qu'elle se sent « *gênée* » quand les autres ne savent pas prononcer son nom, surtout s'ils s'en moquent. C'est pour cette raison qu'elle veut « *changer* » son nom quand elle sera grande.

Après avoir mis en évidence les propos de l'enseignante et des deux élèves sur certains éléments du contexte, nous poursuivons maintenant avec la présentation des séquences de soutien proprement dites. Nous exposons 13 séquences de soutien faisant partie des cinq tâches réparties sur cinq situations d'apprentissage et d'évaluation.

4.2.3 Les séquences de soutien

En ce qui a trait au cas de Sophie et de ses deux élèves, Windy et Tina, les pratiques de soutien des tâches appartenant consécutivement à cinq situations d'apprentissage sont présentées par ordre chronologique de leur déroulement en classe. Nous rappelons que toutes les tâches suivent la même structure de présentation : un tableau descriptif de la tâche, un autre tableau qui résume les séquences de soutien, les séquences de soutien proprement dites avec les trois éléments constitutifs (l'élément déclencheur, la phase interpsychique et la phase intrapsychique), les points de vue de l'élève et de l'enseignante sur la même séquence de soutien, la synthèse de la tâche et finalement, la synthèse du cas avec les principaux constats à retenir. Nous présentons maintenant la première tâche qui consiste en trois séquences de soutien.

4.2.3.1 La tâche d'évaluation en lecture

Tableau XXIV
Description de la tâche d'évaluation en lecture

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche : évaluation en lecture	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>Le matin du mardi 23 octobre, à l'entrée des élèves en classe, Sophie écrit le plan de travail au tableau. Le plan indique les travaux que les élèves doivent faire avant la première récréation, soit dans les 90 prochaines minutes :</p> <p>Double sauvetage, travail de lecture (seul) Math : 1. au tableau 2. p. 88 3. texte</p> <p>Récréation Tous les élèves de la classe doivent commencer le travail sur l'évaluation en lecture (1). En cours de route, celui qui remet son évaluation travaille des fiches en mathématiques.</p>	<p>La tâche d'évaluation en lecture fait partie d'une SAÉ en français. La tâche est en lien avec la compétence disciplinaire « Lire et apprécier des textes variés ». Les élèves doivent compléter une carte d'organisation d'idées après avoir lu seuls un texte de lecture <i>Double sauvetage</i> de deux pages.</p> <p>La carte d'organisation des idées que les élèves doivent compléter après leur lecture individuelle du texte est un schéma. Elle est formée de huit éléments : qui ? Quoi ? Où ? Quand ? problème; tentative de solution et résultat; dénouement; fin. Les élèves doivent compléter chaque élément en faisant le lien avec le texte. Sur la carte, Sophie a écrit la réponse d'un seul élément, « quoi ? ».</p> <p>Le texte : les personnages du texte sont Pierrot et Charlotte (qui) et leur chien Charlemagne qui sont partis aujourd'hui (quand) chercher des feuilles mortes (quoi) dans la forêt en arrière de la maison (où). Ils ont découvert un oiseau blessé (quoi) et ont essayé de le sauver. Le pied de Pierrot est pris entre deux souches d'arbre (problème). Le texte relate trois tentatives de solution et leurs résultats :</p> <p>1- Charlotte prend une grosse branche pour éloigner les deux souches. La branche est trop grosse.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Sophie explique brièvement le plan du travail du premier bloc de la journée. 2- À 8h17, Sophie explique la carte d'organisation des idées à toute la classe. Elle distribue aux élèves les feuilles (le texte avec le schéma de la carte d'organisation). Elle demande aux élèves de commencer le travail individuel. [Séquence de soutien 1. Durée de l'interaction : 9 minutes]. 3- Sophie appelle à son bureau un groupe de six élèves, dont les deux participantes de la recherche et deux élèves en difficultés d'apprentissage. Elle lit le texte avec ce petit groupe. Ils se mettent ensemble par terre. Sophie envoie le petit groupe au travail individuel. [Séquence de soutien 2. Durée de l'interaction : 14 minutes]. 3- Sophie prépare des copies des fiches mathématiques pour ceux qui terminent l'évaluation en lecture. 4- L'enseignante circule entre les bureaux et répond aux questions des élèves. 5- Vers la fin de la période, à 9h22, Windy attire l'attention de l'enseignante par un regard. L'échange entre les deux dure 6 minutes. Windy remet son travail après 8 minutes. [Séquence de soutien 3. Durée de l'interaction avec l'enseignante :

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche : évaluation en lecture	Déroulement de l'activité d'enseignement
	<p>2- Charlotte prend une plus petite branche. La branche se casse.</p> <p>3- Les enfants veulent envoyer un message à leur mère par le chien Charlemagne. Le chien ne comprend rien.</p> <p>Charlotte creuse autour des racines avec les morceaux de bois pour enlever le pied de Pierrot (dénouement). Les enfants retournent heureux à la maison (fin).</p>	<p>6 minutes].</p> <p>6- Tous les élèves remettent leurs travaux à Sophie.</p>

Les séquences de soutien de la tâche d'évaluation en lecture

Dans cette tâche d'évaluation que nous venons de décrire, nous identifions trois séquences de soutien telles qu'illustrées dans le tableau XXV. Nous résumons les formes de soutien adoptées par l'enseignante, les objets et les outils de soutien. Nous décrivons par la suite les séquences de soutien proprement dites.

Tableau XXV
Résumé des séquences de soutien de l'évaluation en lecture

Séquence de soutien	Forme de soutien	Objet de soutien	Outil de soutien
1	Collectif	Langue	Exposé verbal
2	Petit groupe	Langue	Exposé verbal
3	Individuel auprès de Windy	Langue	Dialogue entre l'enseignante et Windy

Séquence de soutien 1

Dans cette séquence de soutien, l'enseignante s'adresse à toute la classe pour expliquer les différents éléments de la carte d'organisation des idées. L'exposé verbal est l'outil de soutien collectif utilisé pour développer la langue (le sens de la carte d'organisation) chez les élèves. La séquence commence avec le début de l'exposé verbal avec les élèves et se termine avec la fin de l'exposé verbal correspondant au moment où l'enseignante entame la séquence de soutien 2.

Élément déclencheur

En introduisant cette tâche, Sophie anticipe que les élèves auront de la difficulté avec le terme « tentative » qui fait partie de la carte d'organisation des idées [E2-Es1-P6]. Ceci l'amène à soutenir les élèves collectivement avant qu'ils travaillent individuellement. L'entrevue spécifique post action avec Sophie nous apporte plus d'informations sur l'élément déclencheur.

Phase interpsychique

D'abord, Sophie informe les élèves qu'elle expliquera la carte d'organisation des idées avant qu'ils commencent le travail sur la tâche d'évaluation en lecture [E2-O1-P2]. Sophie fait le tour de la carte d'organisation des idées avec les élèves. Elle donne aux élèves des indices sur la manière de trouver les réponses dans le texte. Par exemple, pour expliquer le quatrième élément « quand ? », elle incite les élèves à trouver dans le texte « *le bout de phrase qui donne le temps* » [E2-O1-P2]. Pour l'élément « problème », Sophie souligne aux élèves qu'il faut être précis dans la réponse, car « *il y a seulement deux lignes pour le problème dans la carte* » [E2-O1-P2]. Lors de l'observation, nous avons remarqué que Sophie passe un certain temps à expliquer aux élèves le sens de l'élément « tentative ». Elle leur fait une modélisation en supposant que son taille-crayon ne fonctionne plus, car il y a des mines coincées dedans. Elle leur demande ainsi de proposer des tentatives pour faire sortir les mines. Elle les aide à trouver plusieurs tentatives au sujet du taille-crayon puis leur montre la solution finale [E2-O1-P2]. Elle explique ensuite ce que signifie un dénouement : « *Ce qu'on appelle le dénouement est la solution trouvée* » [E2-O1-P2]. Pour expliquer l'élément « fin », elle donne un exemple en lien avec la problématique du taille-crayon, elle dit : « *Heureuse, Sophie arrive à écrire son texte* » [E2-O1-P2]. Vers la fin de l'exposé verbal, Sophie distribue aux élèves le texte de lecture *Double sauvetage* avec le schéma de la carte d'organisation et leur souhaite « *bonne écriture* » [E2-O1-P3]. Elle leur demande de copier sans faute les mots du texte [E2-O1-P3].

Phase intrapsychique

Les élèves se mettent à travailler. Sophie appelle chez elle Tina et Windy avec quatre autres élèves de la classe, avant qu'ils ne commencent à travailler seuls. Une nouvelle séquence de soutien est donc enclenchée. La phase intrapsychique de la séquence de soutien 1 est donc imperceptible.

Nous nous attardons maintenant sur ce que pense Sophie par rapport à la séquence de soutien 1. Cependant, il n'y a pas d'entrevue avec les élèves sur cette séquence de soutien collectif. Nous les avons interviewées après les autres séquences de soutien.

Point de vue de Sophie sur le soutien collectif

Lors de l'entrevue qui s'est tenue une semaine après l'activité en classe, Sophie explique pourquoi elle adopte un soutien collectif auprès de l'ensemble des élèves. Elle s'exprime aussi sur le même sujet au moment des deux entrevues générales qui ont eu lieu au début et à la fin de la collecte de données.

Les raisons du soutien collectif

Pour Sophie, le but de la tâche d'évaluation est de rendre l'élève « *capable de savoir les parties du récit, le début, les solutions, les tentatives; capable de retrouver les différentes parties du récit* » [E2-Es1-P2]. Comme la tâche s'est déroulée au début de l'année, Sophie vise à expliquer la carte d'organisation aux élèves. Elle déclare qu'elle « *baisse ses attentes en début d'année* », car elle ne sait pas « *le genre* » d'enfants qui va arriver en classe [E2-Es1-P5]. Selon ses dires, elle ne sait pas le pourcentage d'allophones, de francophones et à quel point les élèves sont soutenus à la maison. Cette année, par exemple, elle mentionne qu'elle a des élèves allophones plus forts que d'autres élèves de la classe qui ont le français comme langue maternelle, mais avec lesquels elle doit toujours expliquer le vocabulaire, surtout le vocabulaire de base qui leur manque, comme elle l'a expliqué pour tous les éléments de la carte, surtout l'élément « *tentative* » qui est « *difficile* » pour les élèves [E2-Es1-P6].

Une fois qu'elle a terminé son exposé oral avec les élèves, elle choisit de soutenir un petit groupe d'élèves à l'écart des autres. Nous abordons cette deuxième séquence de soutien qui s'adresse à un sous-groupe de six élèves.

Séquence de soutien 2

La deuxième séquence de soutien suit le soutien collectif. Sophie travaille avec un petit groupe de six élèves de la classe, dont Windy et Tina, pendant que les autres élèves travaillent seuls la tâche d'évaluation en lecture [E2-O1-P4]. L'exposé verbal est l'outil de soutien utilisé pour développer la langue (le sens des mots et la compréhension du texte) chez ces élèves. La séquence commence avec le début des interactions entre Sophie et le petit groupe. Pour Tina,

la séquence se termine au moment où elle remet sa feuille de travail. Pour Windy, la séquence se termine avec le début de la séquence de soutien 3.

Élément déclencheur

Sophie anticipe des difficultés linguistiques particulières chez un groupe d'élèves. Elle ne veut pas que ces difficultés bloquent leur compréhension du texte [E1-Es1-P9]. Ainsi, quelques secondes après le soutien collectif, Sophie informe l'ensemble de la classe qu'elle va « *aider quelques élèves* » [E2-O1-P3] et qu'elle veut qu'ils lisent le texte et le comprennent, seuls. Elle leur signale qu'ils peuvent venir lui poser des questions au cours de son travail avec le petit groupe [E2-O1-P3].

Phase interpsychique

Sophie demande aux élèves d'apporter leurs copies et de venir se placer par terre en avant de la classe [E2-O1-P4]. Le groupe se met par terre en cercle avec Sophie. Il est formé de quatre élèves immigrants, dont les deux participantes, et de deux élèves en difficulté d'apprentissage [E2-O1-P4]. Sophie amorce son interaction verbale en les engageant dans le soutien; elle leur explique les étapes à suivre : « *Ok, moi je vais me placer ici. On va faire ça de cette façon, la première étape, on va lire ensemble le texte et si vous avez des questions, vous me les posez. À la deuxième étape, je vous laisse lire seuls et après, si vous avez des questions, vous allez venir me les poser. Ok, ça va ?* » [E2-O1-P5].

Ensuite, Sophie explique aux élèves les raisons pour lesquelles elle lira le texte elle-même : « *Là, ce que je fais, est de lire. Parfois le fait de lire d'une façon assez rapide au lieu de lire tranquillement comme on est au début de la 3^e année, ça aide à la compréhension. Donc, c'est pour ça que c'est moi qui vais lire. Ça va ?* » [E2-O1-P5]. Les élèves l'écoutent en silence. Elle continue : « *Si jamais il y a des mots ou des expressions que vous ne comprenez pas, vous me le dites et peut-être que c'est moi qui vais m'arrêter parfois pour expliquer des choses. Ok ? On commence* » [E2-O1-P5]. À ce moment, un élève de la classe vient poser une question à Sophie, elle lui répond. Deux autres viennent aussi, elle leur répond. Elle passe ensuite à la lecture du texte. Elle lit la première phrase : « *Charlotte et Pierrot habitent une maison à la campagne derrière laquelle se trouve une petite forêt. Est-ce que vous avez une*

image dans votre tête ? ». Les élèves acquiescent d'un signe la tête [E2-O1-P6]. Tina pose une question sur le sens du mot « campagne » dans le texte. Sophie demande à une autre élève du groupe de lui répondre : « *La campagne, c'est quoi la campagne ? Est-ce que quelqu'un sait c'est quoi la campagne ?* ». Une élève dit que c'est une place où il y a des fermes. Sophie explique en fournissant des indices à Tina : « *Oui, il y a des fermes et des légumes, contrairement à la ville; nous ici, on est à la ville. En campagne, il y a moins de maisons, de magasins, es-tu déjà allée ?* ». « *Non* », répond Tina. Sophie réplique : « *Non, peut-être tu es passée par l'autoroute et tu vois qu'il y a moins de maisons, alors c'est la campagne* » [E2-O1-P7]. Un autre élève de la classe vient aussi poser une question à Sophie. Elle lui demande de relire le texte au complet et de remplir par la suite la carte d'organisation. Elle reprend la lecture, mais un autre élève de la classe vient poser une question. Sophie s'excuse alors auprès du petit groupe. Elle se lève et s'adresse à toute la classe pour gérer la situation en les incitant à travailler seuls [E2-O1-P8]. Les élèves de la classe se remettent à travailler silencieusement. Sophie revient à sa place : « *Ok, je reprends, parce que j'ai perdu le fil* ». Elle recommence la lecture [E2-O1-P9]. Tout au long du texte, Sophie explique le sens des mots difficiles, sans se centrer sur le sens du texte. Elle explique le mot « incrédule », « hirondelle », « souche ». Un élève demande ce que signifie « consterné » [E2-O1-P10]. Sophie explique le mot. Elle donne aussi des indices en lien avec les éléments de la carte d'organisation des idées : « *Là, on est dans le problème, là, on est dans les tentatives* ». Les élèves du petit groupe sont à l'écoute. Sophie termine la lecture : « *Ça va ? Est-ce qu'il y a des questions ? Je ne veux pas trop parler, sinon, je vais trop vous aider. Si vous avez des questions sur les mots, je suis prête à vous répondre* » [E2-O1-P10]. Avant de quitter le groupe, Sophie leur demande de reprendre leur place et de travailler individuellement.

Phase intrapsychique

Les six élèves reviennent à leur place et se mettent à travailler. Les autres élèves de la classe sont déjà au travail. Nous observons que Tina a accompli la tâche seule et a remis l'évaluation avant la cloche, tandis que Windy, pendant la phase intrapsychique, avait besoin d'un soutien supplémentaire, plus individualisé que nous décrirons dans la séquence de soutien 3 qui suit.

En fait, après le soutien en petit groupe, Sophie circule entre les bureaux des élèves pour superviser leurs travaux et pour répondre à leurs questions [E2-O1-P12]. Elle lit parfois ce que les élèves ont écrit sans rien dire. Sophie donne en même temps les fiches mathématiques à ceux qui ont terminé l'évaluation [E2-O1-P11]. Vingt-cinq minutes avant la fin de la période, seuls quatre élèves, les deux élèves participantes de la recherche et deux autres immigrants du groupe de soutien, travaillent encore la tâche d'évaluation en lecture. Tous les autres font des mathématiques silencieusement. À ce moment, Sophie rappelle aux élèves qu'il reste « *encore quelques minutes pour la lecture* » [E2-O1-P13]. Ainsi, Tina écrit son nom sur la feuille et va la donner à Sophie qui lui demande de commencer le travail de mathématiques [E2-O1-P13]. La consultation de sa feuille montre qu'elle a identifié correctement tous les éléments de la carte d'organisation [E2-O1-P19] [é2-A1Tina]. Quant à Windy, elle n'a pas encore remis sa feuille. Comme nous l'avons mentionné, elle a besoin d'un soutien supplémentaire que nous abordons ci-après. Mais avant, nous présentons l'échange avec les deux élèves et Sophie au sujet de la séquence de soutien 2. Nous relatons maintenant leurs points de vue.

Point de vue des deux élèves, Tina et Windy, sur la séquence de soutien 2

L'entrevue individuelle avec chacune des deux élèves le lendemain de l'activité en classe a été l'occasion pour elles de s'exprimer sur l'outil de soutien en petit groupe.

L'outil de soutien

Les deux élèves apprécient le soutien. **Tina** se souvient du soutien et mentionne que Sophie a lu le texte avec le groupe et a expliqué certains mots [é3-Es1-P9]. Elle déclare aussi que ce soutien lui a permis de poser des questions à l'enseignante qui est « *plus proche* » dans ce cas :

Ch : « *Est-ce que tu as aimé ça ?* » [le soutien en petit groupe]

T : « *Oui, parce que moi, j'aime ça, parce que comme ça, je peux demander des questions.* »

Ch : « *Et tu ne poses pas des questions dans d'autres situations ?* »

T : « *Oui, mais comme ça, la prof est plus proche.* »

Tina se souvient aussi des mots qu'elle a trouvés difficiles dans le texte : « *Madame Sophie m'a expliqué la "campagne" et la "souche"* » [é3-Es1-P9]. Elle ajoute qu'en petit groupe, l'enseignante lui « *explique des mots* », ce qui lui permet de « *comprendre le sens des mots pour travailler* ». Tina nous explique comment elle a fait la tâche : elle a trouvé qu'identifier

l'élément « où ? » n'a pas été clair pour elle [é3-Es1-P1]. La même chose pour l'élément « dénouement » et elle dit avoir lu une deuxième fois et fait des changements dans ce qu'elle a écrit pour arriver finalement à la réponse définitive. Pour l'élément « fin », elle dit avoir lu la dernière phrase pour avoir la réponse [é3-Es1-P3; 19]. Quand nous avons voulu savoir si elle avait posé une question à Sophie lorsqu'elle est revenue travailler seule à son bureau, elle nous répond que « *Non* ». En même temps, Tina affirme que le travail serait plus difficile sans le soutien en petit groupe : « *Je trouverais plus de difficulté* » [é3-Es1-P23]. Toutefois, Tina affirme qu'elle n'aime pas toujours être soutenue. Par exemple, elle n'aime pas quand l'enseignante lui demande de rester pendant les récréations pour la récupération. Dans les quatre premières semaines de l'année, Tina est restée deux fois en mathématiques et deux fois en français pour la récupération : « *C'est un peu dur pour moi* », dit-elle. Elle n'aime pas « *quand madame Sophie n'a pas le temps, et quand je suis en train de jouer dehors, sauf quand je suis avec toi* » [é3-Es1-P16].

Windy se souvient aussi du soutien. Elle signale que « *c'est facile* », mais nous ne savons pas si elle voulait dire « c'est facile » ou « ça devient facile ». Dans l'évaluation, elle mentionne aussi qu'elle « *sait tout* » :

Ch : « *Peux-tu m'expliquer ce que Sophie a fait ?* »

W : « *Elle a lu le texte et a expliqué des mots.* »

Ch : « *En quoi cela t'a aidée ?* »

W : « *C'est facile.* »

Ch : « *Est-ce que tu as posé des questions à Sophie à ce moment ?* »

W : « *Non* »

Ch : « *Pourquoi ?* »

W : « *Car je sais tout.* »

Ch : « *Si Sophie ne vous avait pas lu le texte et n'avait pas expliqué les mots, comment tu aurais travaillé dans ce cas ?* »

W : « *Je peux faire seule, car c'est facile.* »

À la question sur la difficulté de la tâche, Windy déclare à plusieurs reprises que le travail est « *facile* » :

Ch : « *Comment tu as trouvé cette évaluation ?* »

W : « *Facile.* »

Ch : « *Pourquoi ?* »

W : « *Facile* » [é2-Es1-P1].

Après avoir présenté les points de vue des élèves sur la séquence de soutien 2, nous présentons celui de Sophie sur cette même séquence.

Point de vue de l'enseignante sur la séquence de soutien 2

Une semaine après la tâche, Sophie explique les raisons pour lesquelles elle a choisi de travailler avec le petit groupe pour offrir un soutien différent de celui offert aux autres élèves. Elle explicite ses actions au moment du soutien et elle donne son point de vue sur le contexte de la classe.

Les raisons du soutien effectué

Lors de l'entrevue qui a eu lieu une semaine après la tâche, Sophie déclare qu'elle anticipe des difficultés linguistiques particulières chez le groupe d'élèves avec lequel elle a travaillé [E1-Es1-P9]. « *Je flaire les difficultés* », dit-elle [E1-Es1-P9]. Pour Sophie, le but de ce soutien est d'éviter que les élèves se sentent « *démunis devant un mot qu'ils ne comprennent pas, parce que le but, c'est qu'ils comprennent l'histoire* » [E1-Es1-P9]. Elle veut que les élèves puissent lire le texte et que le texte ait du sens pour eux. Pour cette raison, elle insiste sur le sens des mots et « *évite de faire des commentaires sur le sens du texte* » [E1-Es1-P10]. Sophie mentionne qu'elle a exclu cette fois-ci un élève du groupe, car depuis le dernier texte, il démontre qu'il est plus fort qu'elle pensait en lecture, mais elle a « *évidemment, un œil sur lui* » [E1-Es1-P12]. Elle croit aussi que la prochaine fois, un autre élève du petit groupe pourra travailler seul son texte de lecture. Cet élève, bien qu'il ne parle pas le français à la maison, est fort, selon elle.

Les actions au moment du soutien

Sophie explique certaines actions au moment du soutien qui se résument en quatre points. 1) Le fait de communiquer aux élèves les étapes du travail est « *un besoin* » pour elle et elle veut « *que les élèves sachent ce qu'on doit faire* » [E1-Es1-P18]. « *C'est rassurant pour les élèves* », dit-elle. En plus, elle veut que les élèves sachent qu'elle est « *ouverte aux questions, même si c'est une évaluation* » [E1-Es1-P18], surtout que, pour elle, c'est une « *évaluation interactive* ». 2) Lire le texte elle-même au lieu de demander aux élèves de le lire, c'est

« parce que je veux que ça ait du sens. Si l'élève va lire, parfois il n'y a pas de sens, parce qu'il va s'arrêter à décoder les mots et là, on perd le sens; c'est pour cette raison que je le lis moi-même » [E1-Es1-P19]. 3) Demander à l'élève de construire une image mentale aide à concrétiser ce qu'il lit : « En voyant le film dans leur tête, ça aide à concrétiser les choses un peu plus que juste focaliser sur les mots » [E1-Es1-P21]. Sophie ajoute qu'elle 4) n'aidera pas trop les élèves. Si elle le fait, elle ne verra plus « ce qu'ils ont compris » [E1-Es1-P23]. Sophie met fin au soutien en petit groupe, mais elle encourage les élèves à venir poser des questions individuelles : « Je leur dis : "Vous allez lire et venir me poser des questions". Donc, si l'enfant est vraiment mêlé dans le texte, il va revenir me poser des questions » [E1-Es1-P24].

Le contexte de soutien

Sophie signale en entrevue que le fait de travailler avec un petit groupe en classe fait partie de sa tâche d'enseignement [E1-Es1-P8]. Le fait de gérer plusieurs situations en même temps, comme aider un groupe d'élèves, répondre aux questions d'autres élèves et jeter un coup d'œil sur ceux qui lisent leur texte, est « vraiment la base de l'enseignement ». Elle ajoute que « parfois il y a cinq situations en même temps » qui exigent d'être bien gérées [E1-Es1-P8]. Pour ce faire, elle dit avoir développé « l'autonomie » chez ses élèves : elle donne beaucoup d'explications avant le travail des élèves, dans le but qu'ils arrivent à travailler seuls à une tâche quelconque [E1-Es1-P8; 9], ce qui lui permet de soutenir d'autres élèves en besoin. Par exemple, dans cette tâche en lecture, elle dit avoir donné toutes les informations nécessaires à l'avance au moment du soutien collectif pour que les élèves puissent travailler seuls et pour qu'elle puisse travailler avec le petit groupe [E1-Es1-P8]. Pour cette raison, elle a arrêté son soutien en petit groupe et est intervenue auprès de l'ensemble de la classe [E1-Es1-P8] en leur rappelant les consignes du travail, et ce, pour qu'elle puisse terminer son soutien en petit groupe. Pourtant, ce mode de fonctionnement est « un défi » pour Sophie : « C'est une tâche de plus pour moi », dit-elle [E1-Es1-P17]. Elle doit toujours penser, lorsqu'elle apporte du soutien à l'enfant qui a besoin d'aide : « Moi je me fais une liste; ça demande de l'effort; de réfléchir », dit-elle, et ce, contrairement à un groupe où elle n'aurait aucun élève à intégrer : « On y va, j'explique, puis c'est parti, vous le faites » [E1-Es1-P17].

Comme nous l'avons mentionné dans la deuxième séquence de soutien, Windy a besoin d'un soutien supplémentaire. Nous présentons donc la séquence de ce soutien individuel.

Séquence de soutien 3 (auprès de Windy)

Cette séquence qui consiste à soutenir Windy individuellement vient compléter les soutiens déjà effectués en grand et en petit groupe. Le dialogue est l'outil de soutien individuel utilisé pour développer la langue (la compréhension du texte) chez Windy. Le dialogue est reproduit dans ce qui suit. Au moment du soutien individuel, la plupart des élèves de la classe font les fiches en mathématiques. La séquence commence avec le début de l'interaction verbale entre Windy et l'enseignante et se termine avec la remise de la feuille du travail par Windy.

Élément déclencheur

Après le rappel de Sophie indiquant qu'il reste quelques minutes pour l'évaluation, Windy n'a toujours pas remis sa feuille. Elle regarde Sophie à l'autre bout de la classe [E2-O1-P13]; cette dernière l'aperçoit et elle se déplace vers elle. Elle se penche sur le bureau de Windy pour regarder ce qu'elle a écrit. Il y a deux éléments que Windy n'a pas faits : le « quand ? » et le « dénouement » [E2-O1-P13]. Sophie pose une question pour comprendre les difficultés de l'élève : « *Oui, qu'est-ce que tu cherches à ce moment-là ?* » Windy répond en pointant du doigt l'élément « dénouement » sans rien dire.

Phase interpsychique

Sophie commence le dialogue par une question en lien direct avec le thème du texte dans le but de saisir ce que Windy appréhende du texte:

S : « *Ça ? Est-ce que tu te souviens sans rechercher dans le texte qu'est-ce qu'ils font pour réussir à sortir le pied ?* »

W : « *Oui.* »

Sophie continue son échange avec Windy :

S : « *Dis-le-moi, cherche-le-pas dans le texte; dis-le-moi sans regarder le texte, sors-le de ta tête.* »

W : « *Le chien gratte la terre.* » Sophie coupe la parole à Windy.

S : « *Le chien, quoi ? Gratte ? Ok, est-ce que c'est le chien qui réussit à sortir le pied de Pierrot ?* »

W : « *Oui.* »

S : « *Oui ? Ok, on va relire ici. Les deux enfants regardent la souche, tout à coup... libérer son pied* ».

Sophie lit le dernier paragraphe qui mentionne qui a libéré le pied de Pierrot.

S : « *Est-ce que c'est Charlemagne qui a gratté ?* »

W : « *Non.* »

S : « *Non, c'est qui ?* »

W : « *Pierrot.* »

S : « *Pierrot a lui-même gratté autour de son pied ?* »

W : « *Oui.* »

Silence.

S : « *On va voir ici qui parle [Sophie montre le texte], quand elle dit ah voilà la solution Pierrot, est-ce que toi ça t'arrive de dire ah j'ai trouvé la solution Windy, tu ne nommes pas ton nom quand on parle, ha, alors si la personne ici parle, si elle dit ah voilà la solution Pierrot alors, ça veut dire que c'est Charlotte qui parle. Elle parle à Pierrot, tu comprends ?* »

W : « *Oui.* »

S : « *Ok, alors qu'est-ce que tu trouves donc ? Est-ce que c'est Pierrot qui gratte ? Qui creuse ?* »

W : « *Oui* »

S : « *Lis-le, relis-le à voix haute, celle-là s'il te plaît. À partir d'ici* » [lui montre par le doigt]

Windy commence à lire le paragraphe :

W : « *Ah voilà la solution Pierrot, Charlemagne est génial.* »

S : « *Génial.* »

W : « *Avec ce morceau de bois, je vais creuser autour des...* »

S : « *Creuser.* »

W : « *Creuser autour des racines [ne prononce pas le r]* »

S : « *Racines.* »

W : « *Et nous pourrons ensuite déga...* »

S : « *Dégager.* »

W : « *Dégager ton pied.* »

S : « *Ton pied, dégager ton pied, sortir ton pied, ok ?* »

Dans cette séquence de dialogue, Sophie reformule sa question. Windy répond, mais Sophie lui coupe la parole. Elle a noté que Windy a compris que c'est le chien qui gratte le sol. Sophie pose à Windy une question directe de déstabilisation : « *Le chien quoi ? Gratte ? Ok, est-ce que c'est le chien qui réussit à sortir le pied de Pierrot ?* » À la suite de la réponse incorrecte de Windy, « *Oui* » qui trouve difficile de préciser qui a gratté le sol pour libérer le pied de Pierrot, Sophie pose une autre question en prenant encore plus le contrôle de la tâche : elle lit le dernier paragraphe du texte. Sophie pose ensuite une question fermée pour vérifier la persistance de la conception chez Windy : « *Est-ce que c'est Charlemagne qui a gratté ?* » Windy répond : « *Non* ». Sophie continue sa vérification. Elle pose une question fermée à

Windy : « *Non. C'est qui ?* ». Windy donne une autre réponse incorrecte. Elle dit que c'est Pierrot. Pour Windy, c'est Pierrot qui creuse le sol. Sophie pose une autre question fermée de déstabilisation : « *Pierrot a lui-même gratté autour de son pied ?* ». Windy répond : « *Oui* ». Ainsi, Sophie augmente l'intensité du soutien; elle explique clairement le paragraphe à Windy pour lui montrer que c'est Charlotte qui parle et non pas Pierrot. Elle lui pose ensuite une question ouverte et deux questions fermées pour vérifier la persistance de sa conception : « *Ok, alors qu'est-ce que tu trouves donc ? Est-ce que c'est Pierrot qui gratte ? Qui creuse ?* ». Windy persiste « *Oui* ». Ainsi, Sophie amène Windy à lire le dernier paragraphe du texte. Sophie corrige aussi la lecture de Windy. Elle la soutient sur le plan de la prononciation. Après la lecture, vers la fin du dialogue, Sophie pose une question fermée à Windy : « *Est-ce que t'as une idée maintenant de la solution qui réussit ici ?* » Windy répond positivement. Sophie continue avec une autre question fermée : « *Oui ? Est-ce que ça va si je te laisse le faire ?* » Windy répond positivement. Sophie amène Windy à continuer seule le travail marquant ainsi la fin du dialogue : « *Ok, vas-y.* »

Phase intrapsychique

Après le dialogue, Sophie laisse Windy travailler seule. Cette dernière effectue son travail et le remet à Sophie, environ 8 minutes après le soutien. La consultation du travail de Windy et la répétition de la tâche avec elle nous apportent des informations supplémentaires sur la phase intrapsychique.

La consultation de la copie de Windy [é2-A1Windy] après la correction le lendemain du déroulement de l'activité montre que pour le dénouement, l'élève a écrit : « *Charlotte creuse autour des racines pour dégager le pied de Pierrot* ». Pourtant, dans la partie tentative, elle a écrit que le chien creuse pour libérer le pied de Pierrot. Une réponse qui contredit ce qu'elle a écrit dans le dénouement [E2-O1-P19].

Au moment de l'entrevue, le lendemain du déroulement de l'activité, nous avons demandé à Windy de nous raconter l'histoire et de nous informer sur le problème, les tentatives et les solutions [é2-Es1-P3;4;5].

Windy a bien identifié le problème : « *Le pied de Pierrot est pris entre deux souches* ». Pour les tentatives, elle répète ce qu'elle a écrit dans l'évaluation et qui comporte une partie incorrecte : « *Charlotte utilise une grosse branche, mais la branche est grosse. Elle met le chandail autour du cou de Charlemagne, mais le chien ne bouge pas. Le chien creuser pour faire sortir le pied de Pierrot* ». Pour le dénouement, elle nous donne une réponse différente de celle qu'elle a écrite dans son évaluation et elle reprend l'idée initiale qu'elle avait avant le soutien : « *Charlemagne creuse pour faire sortir le pied* ». Quand nous lui demandons de nous montrer dans le texte ce qui lui permet de donner cette réponse, Windy nous montre le dernier paragraphe du texte, particulièrement la troisième ligne que nous soulignons. Nous recopions le paragraphe : « *Les deux enfants consternés regardent la souche. Tout à coup, une poignée de terre atterrit sur les jambes de Pierrot.*

- *Charlemagne, cesse de nous lancer de la terre. Va creuser plus loin, dit Pierrot.*

- *Ah! Voilà la solution, Pierrot. Charlemagne est génial! Avec ce morceau de bois, je vais creuser autour des racines et nous pourrons ensuite dégager ton pied.*

Aussitôt dit, aussitôt fait. Pierrot put finalement libérer son pied.

Bravo Charlemagne. Tu ne seras peut-être pas acteur, mais tu es mon sauveteur.

Heureux, les enfants peuvent enfin venir en aide à la petite hirondelle ».

Pour Windy, le paragraphe signifie que c'est le chien qui a libéré le pied de Pierrot.

Que pensent Windy et Sophie de cette séquence de soutien individuel ? Leurs propos nous éclairent sur les pratiques de soutien de la tâche d'évaluation en lecture.

Point de vue de Windy sur la séquence de soutien 3

Le lendemain de la tâche, lors de la même entrevue signalée dans la séquence de soutien 2, Windy s'exprime aussi quant au soutien individuel. Elle donne son point de vue sur ses difficultés dans la tâche.

Les difficultés de Windy

Windy affirme en entrevue qu'elle « *sait tout* ». Elle trouve que même sans l'intervention de Sophie, la tâche est facile : « *Je peux faire seule, car c'est facile* ». Quand nous lui rappelons qu'elle avait déjà mentionné qu'il y avait des choses difficiles, elle nuance son propos et avoue une de ses difficultés. L'élève dit qu'en travaillant seule la tâche, elle éprouve de la difficulté à

trouver les réponses et doit lire le texte une deuxième fois pour les trouver. Voici un segment de notre dialogue :

Ch : « *Quand tu as commencé à travailler seule, qu'est-ce que tu as trouvé difficile ?* »

W : « *Rien.* »

Ch : « *Mais tu as dit qu'il y a des choses difficiles.* »

W : « *Les résultats.* »

Ch : « *Pourquoi ?* »

W : « *Car c'est difficile de trouver.* »

Ch : « *Qu'est-ce que tu as fait pour trouver ?* »

W : « *J'ai lu le texte une deuxième fois.* »

Concernant l'élément dénouement qui est l'objet de soutien, Windy déclare qu'elle l'a identifié lorsqu'elle a relu le texte encore une fois avec Sophie [é2-Es2-P18] au moment du soutien individuel. Nous présentons maintenant le point de vue de Sophie sur cette même séquence de soutien.

Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 3

Sophie déclare, lors de l'entrevue individuelle menée après la tâche, qu'elle n'arrive pas à comprendre les difficultés de Windy, puis elle avance certaines hypothèses à ce sujet. Elle donne aussi son point de vue sur les acquis de Windy après le soutien.

Les difficultés de Windy dans la tâche

Sophie se rappelle que dans l'évaluation en lecture, Windy démontre qu'elle n'a pas bien compris l'histoire du texte. Nous interrogeons l'enseignante sur les raisons qui expliqueraient, selon elle, pourquoi Windy a des difficultés après le soutien au moment de la répétition de la tâche que nous avons réalisée avec elle. Sophie réagit devant le fait que Windy conçoit toujours que c'est Charlemagne qui a creusé : « *Charlemagne! Elle n'a donc pas compris ?* » [E2-E1s-P35] Sophie confie qu'elle n'a pas pu cerner les difficultés de Windy dès le début du dialogue avec elle [E2-E1s-P30]. Sophie explique qu'elle a fait lire Windy pour « *voir pourquoi elle ne comprend pas* » [E2-Es1-P24]. Par exemple, « *la prononciation de Windy est déficiente à un point qu'elle ne comprend pas ce qu'elle lit, car elle ne prononce pas le bon mot* » [E2-Es1-P24]. C'est pour cette raison qu'elle corrige sa prononciation. Sophie considère que le problème de Windy au cours de la tâche « *est comme changé; au début elle a dit*

Charlemagne, et ça, il y a plusieurs qui m'ont écrit ça; en fait Charlemagne a donné l'idée, mais ce n'est pas lui qui a gratté, mais quand elle a compris que ce n'est pas Charlemagne, elle n'a pas compris le dialogue dans le texte » [E2-Es1-P30]. Sophie suppose que c'est probablement le dialogue dans le texte qui a mélangé Windy [E2-Es1-P36]. Selon elle, Windy avait de la difficulté « *à savoir qui parle* » dans le dialogue du texte. En même temps, Sophie trouve que c'est « *évident de savoir qui parle de quoi* » dans le texte. Par conséquent, Sophie pense que le texte est difficile pour Windy [E2-Es1-P16] : « *elle n'a pas vraiment compris ce texte-là; peut-être le concept de creuser autour des racines, elle n'a pas vu l'image dans sa tête* » [E2-Es1-P16;39].

Les progrès de Windy après le soutien

Windy a progressé et a trouvé l'une des réponses, mais cela ne signifie pas qu'elle ait bien compris, selon Sophie. L'enseignante précise que Windy a trouvé la réponse sur l'élément dénouement « *avec aide, aide, aide* » [E2-Es1-P30]. Sur ce sujet, Sophie soutient, dans l'entrevue, qu'elle est allée « *au bout de la réponse* » avec Windy, car elle a vu « *qu'elle ne comprenait pas* » [E2-Es1-P32]. Sophie ajoute qu'elle « *aime mieux aider Windy pour qu'elle puisse poursuivre les autres choses* ».

Après avoir présenté les séquences de soutien et les propos de l'enseignante et des élèves sur ces séquences, nous présentons maintenant une synthèse de la tâche d'évaluation en lecture.

Synthèse des séquences de soutien en rapport avec la tâche d'évaluation en lecture

En somme, la tâche d'évaluation en lecture consiste en trois séquences de soutien qui se sont succédé. Les trois séquences portent sur des objets de soutien en lien avec des difficultés linguistiques. Le soutien collectif vient en premier lieu, suivi d'un soutien plus particulier à un groupe d'élèves. Le soutien individuel survient à la fin pour répondre aux besoins particuliers de Windy. Pour les deux premières séquences, Sophie anticipe une difficulté linguistique chez les élèves, notamment les immigrants, ce qui déclenche le soutien. Au début des deux séquences, Sophie prend le contrôle et engage les élèves en les informant sur le soutien qu'elle apportera. Pour la séquence de soutien 1, Sophie contrôle le soutien au moment du déroulement sans aucun échange avec les élèves. Les observations ont montré que les élèves

n'interagissent pas verbalement avec elle. Dans la séquence de soutien 2, certains élèves posent des questions sur le sens des mots orientant ainsi le soutien. À la fin des deux séquences, Sophie transfère la responsabilité aux élèves en leur demandant de travailler seuls l'évaluation en lecture. Après la phase interpsychique de la séquence de soutien 2, les deux participantes exécutent la tâche. Tina la termine seule, sans aide. La consultation ultérieure de sa feuille montre qu'elle a bien travaillé la tâche. Il se peut que l'explication du sens des mots l'ait aidée à bien comprendre le texte et à répondre aux questions. Quant à Windy, elle n'a pas terminé son texte et a demandé de l'aide supplémentaire pour pouvoir terminer son travail. Donc, la séquence de soutien 3 vient répondre aux besoins particuliers de Windy dans la tâche en lien avec l'élément « dénouement ». Sophie contrôle le soutien dès le début. Elle l'amorce par une question en lien avec le sens du texte. Au cours de la séquence, Sophie échange avec Windy. Elle lui pose des questions et détecte d'autres difficultés. Elle réagit donc selon l'apport de l'élève. À la fin, elle transfère la responsabilité à Windy en la laissant terminer seule la tâche. Pendant la phase intrapsychique, Windy exécute la tâche seule et remet son travail. La consultation de sa copie et la répétition de la tâche avec elle montrent qu'elle progresse, mais elle conserve certaines difficultés en lien avec le sens du texte.

Nous exposons dans ce qui suit une nouvelle situation d'apprentissage, notamment une tâche d'écriture en français. Cette tâche consiste en quatre séquences de soutien collectif et individuel auprès de Tina et de Windy.

4.2.3.2 La tâche d'écriture sur son personnage préféré

Tableau XXVI
Description de la tâche d'écriture sur son personnage préféré

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche : écriture	Déroulement de l'activité enseignante
<p>Une tâche d'écriture sur son personnage préféré en lien avec les quatre histoires se déroule le 7 novembre. Sophie consacre environ 90 minutes pour que l'élève termine son texte d'écriture. Sophie ne donne pas trop d'explication sur l'écriture. Elle écrit les consignes au tableau :</p> <p>1) <i>Tu choisis un personnage.</i></p> <p>2) <i>Tu m'expliques pourquoi tu le préfères. Je préfère... parce que...</i></p> <p><i>Quelques lignes (environ 8).</i></p> <p>3) <i>Comparaison.</i></p> <p><i>- Monsieur CE : idées-phrases-mots-liste de mots.</i></p> <p>Pendant le travail d'écriture des élèves, Sophie circule entre les bureaux. Celui qui termine avant la sonnerie de la cloche, fait le ménage de son pupitre et lit une histoire.</p>	<p>La tâche d'écriture observée fait partie d'une situation d'apprentissage en français. C'est un projet de lecture et d'écriture « Je suis différent », travaillé dès le début de l'année jusqu'à la fin de la première étape scolaire.</p> <p>En premier lieu, il s'agit de lire avec les élèves quatre histoires sur plusieurs aspects qui portent sur la différence. Les histoires lues, par ordre chronologique, sont <i>Chrysanthème</i>, <i>Le long manteau bleu</i>, <i>Moon</i> et <i>Annabelle et la bête</i>. Il n'y a pas un temps préétabli pour la lecture de chaque histoire. Le bilan du projet à la fin de l'étape se fait en classe, en grand groupe. Nous n'avons pas observé les moments de lecture des histoires.</p> <p>Pour bien illustrer le projet, Sophie a accroché au mur, en avant de la classe, un tableau-affiche à cinq colonnes. Les éléments du tableau sont :</p> <p>1 : <i>Auteur</i></p> <p>2 : <i>Qui est différent ?</i></p> <p>3 : <i>En quoi le personnage est-il différent ?</i></p> <p>4 : <i>Comment le personnage se sent-il ?</i></p>	<p>1- Sophie lit les quatre histoires avec les élèves. [Séquence de soutien 1].</p> <p>2- Après la lecture de chaque histoire, Sophie et les élèves doivent remplir les colonnes ensemble. Il s'agit de répondre aux quatre premiers questionnements (auteur; qui est différent? En quoi le personnage est-il différent? Comment le personnage se sent-il?).</p> <p>3- Le 7 novembre, à 10h40, les élèves doivent remplir la dernière colonne sur leur personnage préféré. Ils choisissent leur personnage préféré et collent au bon endroit un <i>post-it</i> qui porte le nom du personnage. Le même jour, les élèves écrivent un texte réflexif sur leur personnage préféré</p> <p>4- Pendant qu'ils écrivent leur texte, Sophie circule entre les bureaux. Elle intervient auprès de Tina à 11h05. [Séquence de soutien 2. Durée de l'interaction avec l'enseignante : 2 minutes].</p> <p>5- Sophie intervient auprès de Windy à 11h10.</p> <p>La cloche de dîner sonne à 11h20. [Séquence</p>

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche : écriture	Déroulement de l'activité enseignante
	<p>5 : <i>Quel personnage préfères-tu ?</i></p> <p>Après la lecture de chaque histoire, Sophie et les élèves remplissent les colonnes ensemble à l'exception de la dernière colonne.</p> <p>En deuxième lieu (après la lecture des quatre histoires), la tâche d'écriture observée consiste à ce que les élèves doivent choisir leur personnage préféré des quatre histoires et coller un <i>post-it</i> qui porte le nom du personnage au bon endroit dans la cinquième colonne au tableau. Celui qui préfère Chrysanthème, par exemple, colle son <i>post-it</i> dans la cinquième colonne, dans la ligne de <i>Chrysanthème</i>. Par la suite, les élèves doivent écrire un texte réflexif sur ce personnage préféré.</p> <p>En troisième lieu, Sophie fait le bilan du projet avec les élèves.</p>	<p>de soutien 3. Interaction indirecte].</p> <p>6- Les élèves reprennent le travail sur leur texte à 13h50 jusqu'à 14h50. Pendant ce temps, Sophie intervient auprès de Windy à 14 h 10 [Séquence de soutien 4. Interaction indirecte].</p>

Les séquences de soutien de la tâche d'écriture sur son personnage préféré

Dans les tâches de lecture et d'écriture, nous identifions quatre séquences de soutien que nous illustrons dans le tableau suivant, selon leur ordre chronologique. Nous les décrivons par la suite.

Tableau XXVII
Résumé des séquences de soutien sur l'écriture de son personnage préféré

Séquence de soutien	Forme de soutien	Objet de soutien	Outil de soutien
1	Collectif	Langue/intégration culturelle	Histoires sur des aspects de la différence
2	Individuel Tina	Français/grammaire (négation)	Consignes
3	Individuel Windy	Langue/le sens du sujet d'écriture et compétence transversale, pensée réflexive	Livre
4	Individuel Windy	Langue/le sens du sujet d'écriture et compétence transversale, pensée réflexive	Tableau affiche

Séquence de soutien 1

Cette séquence de soutien consiste à lire à toute la classe des histoires sur des aspects qui portent sur la différence pour aider les élèves à écrire un texte réflexif sur leur personnage préféré. Habituellement, la lecture des histoires à toute la classe n'est pas envisagée comme étant du soutien collectif pour les élèves. Cette activité enseignante pourra avoir lieu dans n'importe quel contexte de classe. Cependant, l'utilisation intentionnelle d'un outil d'aspect multiculturel et particulier aux élèves immigrants (histoires qui portent sur les différences) et, les informations que nous apporte Sophie au moment de l'entrevue au sujet des outils nous permettent de considérer la lecture des histoires sur la différence comme étant du soutien collectif. L'outil vise à soutenir les élèves, notamment les élèves d'origine immigrante, dans une difficulté prévue en français (écrire en utilisant la comparaison) à partir de leur intégration culturelle. En d'autres mots, aider les élèves dans leur intégration culturelle à partir des histoires portant sur les différences constitue un outil de soutien pour aider les élèves dans leur difficulté en français.

Élément déclencheur

Sophie choisit un thème qui touche l'élève d'origine immigrante pour l'aider à bien écrire un texte réflexif sur son personnage préféré. En fait, Sophie est vigilante quant à l'importance d'aider l'élève immigrant dans son intégration pour qu'il puisse performer à l'école, et ce, avec des sujets qui touchent à sa culture et avec d'autres sujets en lien avec la culture québécoise.

Phase interpsychique

Sophie informe les élèves qu'ils écriront un texte réflexif sur un personnage qu'ils choisissent à partir des quatre histoires qu'ils ont déjà lues et dont les informations se trouvent sur le tableau-affiche accroché au mur. Sophie demande aux élèves, avant de commencer leur écriture, de compléter la dernière colonne du tableau qui porte sur leur personnage préféré. Ainsi, chaque élève doit choisir son personnage préféré, écrire le nom sur un *post-it* et le coller dans la cinquième colonne du tableau-affiche. L'élève passe ensuite à l'écriture du texte. Sophie explique rapidement⁴⁴ aux élèves le travail à faire tout en écrivant certaines consignes au tableau. Les élèves commencent à coller leur *post-it* sur le tableau-affiche. À 10h50, tous les élèves ont fait leur choix. Windy et Tina choisissent *Chrysanthème* comme personnage préféré. C'est l'histoire d'une souris qui se sent différente, car elle porte le nom d'une fleur. Quand ils ont terminé, les élèves reviennent à leur place pour commencer l'écriture.

Phase intrapsychique

Les élèves commencent l'écriture du texte. Sophie circule dans la classe. Ils ont trente minutes avant la cloche du dîner pour terminer leur texte. Les observations nous montrent que Tina, après dix minutes, avait écrit, seule, un texte de quelques lignes. Tina amorce son texte par la phrase suivante : « *J'aime Chrysanthème, parce que je la trouve mignonne et a un nom différent comme moi* » [E2-O2-P8]. Cette phrase sera le sujet de discussion en entrevue spécifique⁴⁵ avec Tina. Pour sa part, Windy n'a rien écrit jusqu'à ce que Sophie intervienne

⁴⁴ Nous n'avons pas questionné Sophie sur les raisons pour lesquelles elle a donné une explication rapide.

⁴⁵ Nous avons discuté de ce point dans la partie sur le point de vue général de Tina exposé au début de la présentation du deuxième cas de pratiques enseignantes de soutien.

pour la soutenir individuellement sur le sens du texte. Nous décrivons le soutien auprès de Windy dans les séquences de soutien 3 et 4. En même temps, un soutien individuel est offert à Tina et porte sur une difficulté ponctuelle qui n'affecte pas son écriture du texte. Nous présentons cette séquence de soutien 2 dans ce qui suit, mais nous rapportons d'abord le point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 1. Nous précisons qu'il n'y a pas d'entrevue avec les élèves sur cette même séquence.

Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 1

L'entrevue individuelle avec l'enseignante se déroule deux semaines après l'activité en classe. Au moment de l'entrevue, Sophie explique, entre autres, les objectifs du projet *Je suis différent* et son choix de l'outil interculturel.

Le projet et l'outil du soutien

Le projet est hors-programme, mais Sophie l'a fait, parce que selon elle, « *Ça fait partie des nouvelles façons d'enseigner* ». Elle avoue que ce n'est pas tout le monde qui le fait et qu'il exige « *énormément de travail* ». Pour elle, il y a plusieurs objectifs au projet. Le premier est de « *partir de la littérature jeunesse pour faire l'enseignement de la grammaire* » [E2-Es2-P6]. Il s'agit de voir la comparaison. L'autre objectif est de « *donner le goût, aider les élèves à lire ce genre de livres, faire les liens entre les personnages des différents livres, donner son opinion* » [E2-Es2-P6]. Outre ces deux objectifs, le troisième vise « *l'intégration* » des élèves immigrants. Pour Sophie, le choix du thème sur la différence n'est pas dû au hasard : « *J'ai choisi ce thème-là parce qu'en début d'année, pour apprendre à se connaître, il faut apprendre nos différences, nos ressemblances. C'est vraiment la connaissance de soi à partir de nos différences* » [E2-Es2-P6]. En plus, Sophie pense qu'elle n'a pas « *le choix* » de travailler un tel thème dans un contexte multiculturel [E2-Es2-P9]. Elle évoque le thème de la différence en éducation culturelle et religieuse, mais elle dit avoir « *dédoublé* » le travail et l'avoir introduit par l'intermédiaire du projet multiculturel « *Je suis différent* ». D'après l'enseignante, le projet vise à aider les allophones dans leur intégration en classe : « *J'espère qu'ils se sentent un peu plus acceptés ou intégrés, puis conscients qu'eux, leur différence, c'est peut-être linguistique, mais il y en a d'autres que c'est autre chose, puis ça fait qu'on*

forme un tout. Je leur ai parlé, en début d'année, d'un bouquet de fleurs; on aime chacune des fleurs séparément. Par contre, quand on les place toutes ensemble, les fleurs sont toutes différentes, mais c'est ce qui fait que le bouquet est beau, là » [E2-Es2-P10]. Selon Sophie, cette intégration a des répercussions sur la réussite des élèves immigrants.

Sophie nous apporte des informations complémentaires au sujet de la multiethnicité et de l'intégration des élèves immigrants. Elle travaille l'intégration sur deux plans : la valorisation des différences à partir des projets multiculturels et la valorisation de la culture québécoise pour que les élèves se familiarisent avec la société d'accueil [E2-Es2-P14]. Concernant la culture québécoise, Sophie déclare « *que particulièrement dans une école comme ici, je me fais un devoir de promouvoir la culture québécoise, pas pour discriminer, mais pour qu'ils puissent se sentir intégrés* » [E2-Es2-P13]. Elle signale qu'elle fait des choses québécoises pour que les élèves immigrants connaissent l'endroit où ils habitent. Par exemple, elle fait des activités avec les élèves sur « *les expressions québécoises* » où chaque élève doit trouver le sens d'une expression utilisée au Québec [E2-Es2-P13]. En plus, elle mentionne qu'elle va faire avec eux un projet sur la musique traditionnelle au Québec [E2-Es2-P13]. C'est cette vision que Sophie exprime sur l'intégration qui nous permet de comprendre le contexte de la mise en place de l'outil de soutien interculturel, et le considérer, par conséquent, comme étant du soutien collectif qui vise, entre autres, les élèves immigrants.

Outre le soutien collectif, Sophie offre un soutien individuel à Tina au moment de l'exécution de la tâche par les élèves. Nous le rapportons dans les lignes qui suivent.

Séquence de soutien 2

Cette séquence correspond au soutien individuel que Sophie offre à Tina pour l'aider dans une notion grammaticale dans son texte en lui donnant des consignes, et ce, après la séquence de soutien collectif. Le soutien ne concerne pas le sens du texte et n'est pas en lien avec une difficulté linguistique. La séquence démarre avec le début de l'interaction verbale entre Sophie et Tina.

Élément déclencheur

À 11h05, en circulant dans la classe, Sophie s'approche de Tina et lit à voix haute une phrase qu'elle a écrite⁴⁶ : « *J'aime [je n'aime] pas trop Moon Par ce qu'il ne dit pas ce que les parents ont fait quand ils reçoivent le message de Moon*⁴⁷ ». L'écriture de la phrase déclenche le soutien. Sophie identifie une difficulté qui concerne la forme négative. La difficulté détectée n'est pas en lien avec le contenu du soutien collectif (séquence de soutien 1).

Phase interpsychique

Sophie intervient pour expliquer à Tina une notion de grammaire sur la forme négative. Avant de le faire, Sophie informe Tina sur le soutien : « *Je vais te donner un truc que je n'ai pas donné à tout le monde encore* ». Sophie prend le crayon de Tina et pointe la phrase que l'élève a écrite. Elle lui dit : « *Quand on dit "pas", je n'aime pas, toujours "ne pas" : je n'aime pas, je n'aime plus, je n'aime jamais, on appelle ça une phrase négative. Quand tu écris j'aime pas trop Moon, qu'est-ce que j'aimerais que tu écrives à la place ?* ». Tina lui répond « *Je n'aime pas trop Moon* ». Sophie valide et encourage Tina : « *Je n'aime pas trop Moon. Alors je te donne un défi de plus, parce que tu es bonne et je pense que tu es capable de le faire* ». Sophie termine l'interaction en transférant la responsabilité à Tina : « *Si jamais il y a d'autres phrases négatives dans ton texte, j'aimerais que tu penses à ça* ». Sophie laisse Tina continuer l'écriture de son texte.

Phase intrapsychique

Vers la fin de l'interaction avec Sophie, Tina efface et corrige ce qu'elle a écrit. Elle continue son écriture seule et elle remet son texte avant la cloche.

Qu'est ce qui a motivé Sophie à mettre en place ce soutien, bien que ce ne soit pas en lien avec le sens du texte ? C'est ce que nous exposons dans ce qui suit. Il n'y a pas eu d'entrevue avec Tina sur cette même séquence de soutien.

⁴⁶ Formulation intégrale du texte de Tina.

⁴⁷ En lien avec l'histoire de Moon, une souris asiatique que les parents ont envoyée dans une boîte dans la mer pour la sauver de la guerre. À la fin de l'histoire, Moon envoie un message à ses parents d'origine.

Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 2

Sophie donne, en entrevue, son point de vue sur le soutien qu'elle a offert à Tina sur le plan grammatical. Sur ce point, elle pense que Tina « *peut évidemment comprendre la forme négative* ». En plus, elle s'attend à ce que Tina l'utilise la fois suivante [E2-Es2-P5], bien qu'elle ne l'ait pas encore expliquée aux autres élèves. Pour Sophie, Tina n'a pas eu de difficulté dans le texte. Elle a fait, selon Sophie, « *un beau texte, de beaux liens* » [E2-Es2-P4].

Bien que le soutien individuel auprès de Tina concerne une difficulté ponctuelle qui n'est pas en lien avec le sens du texte, le soutien offert auprès de Windy concerne plus le sens du texte d'écriture. Autrement dit, Sophie intervient deux fois auprès de Windy pour l'aider à écrire un texte sur son personnage préféré. Nous présentons respectivement les séquences de soutien 3 et 4.

Séquence de soutien 3 auprès de Windy

Cette séquence correspond au soutien individuel que Sophie offre à Windy pour l'aider à écrire son texte sur son personnage préféré. Le livre est l'outil de soutien individuel indirectement utilisé pour développer la langue (le sens du sujet d'écriture) chez Windy et pour stimuler sa pensée réflexive. La séquence commence avec le début de l'interaction de Windy avec l'artefact (le livre) et se termine juste avant le début de la séquence de soutien suivante, soit la séquence de soutien 4.

Élément déclencheur

En circulant entre les bureaux, 10 minutes avant la sonnerie de la cloche, soit à 11h10, Sophie prend l'initiative de vérifier le cahier de Windy pour constater qu'elle n'avait rien écrit. Cela déclenche le soutien.

Phase interpsychique

Sophie commence son intervention par une question ouverte sur le sens du texte : « *Pourquoi tu as choisi Chrysanthème ? Est-ce que tu sais pourquoi ?* ». Windy répond « *Non* ». Sophie continue son échange avec Windy et lui propose d'utiliser le livre sur Chrysanthème pour qu'elle puisse se rappeler de l'histoire : « *Tu ne sais pas vraiment ? Si tu compares aux autres, qu'est-ce qu'il y a de différent ? Essaie de réfléchir. Quand on fait un choix, c'est sûr qu'il y a une raison; ça peut être une raison très sérieuse ou plus légère, du genre j'aime les fleurs. T'auras besoin de revoir le livre, pour voir pourquoi tu l'as aimée ? Peut-être, tu as oublié ?* »

Windy acquiesce d'un signe de tête. Sophie va lui chercher le livre, le lui donne puis elle s'adresse à Windy : « *Est-ce que tu veux que je te laisse regarder et je reviens ? J'aimerais ça que tu me dises ce que tu as aimé de Chrysanthème. Si tu as besoin, tu peux aussi écrire les mots sur pourquoi tu l'aimes* » (en lui désignant le *duo-tang*). Windy prend le livre et le feuillète plusieurs fois. Elle s'arrête sur certaines pages pour les lire. Elle conserve le livre pour plusieurs minutes, puis le met de côté.

Phase intrapsychique

Windy n'a rien écrit jusqu'à la sonnerie de la cloche et à la sortie à la récréation. Elle et les autres élèves sortent pour la pause du dîner en laissant leur texte sur le pupitre. Après le dîner, à la rentrée, les élèves font un test en univers social. Après la dernière récréation, soit à 1 h 50, Sophie demande aux élèves de terminer leur texte réflexif avant la fin de la journée, soit à 2 h 50. Les élèves reprennent le travail, mais Windy n'a rien écrit avant la mise en place d'un autre soutien (voir la séquence suivante).

Comment Windy a-t-elle perçu cet outil de soutien ? Son point de vue sur cet outil fait l'objet du paragraphe suivant. Le point de vue de Sophie sera abordé après la dernière séquence de soutien.

Point de vue de Windy sur l'outil de soutien

Nous ne savons pas à quel point Windy profite du livre. En entrevue avec elle, quand nous lui demandons si elle aime utiliser le livre, elle répond par l'affirmative. Selon elle, cela l'a aidée

à trouver « *pourquoi elle aimé le nom de Chrysanthème* » et à « *écrire le texte* » [é2-Es2-P2]. Windy n'a pas pu préciser ce qu'elle a vraiment utilisé de l'histoire.

Séquence de soutien 4 auprès de Windy

Cette séquence est une continuité de la précédente. Sophie met à la disposition de Windy un autre outil pour la soutenir dans l'écriture de son texte, le tableau-affiche. La phase interpsychique s'amorce avec le début de l'interaction avec l'artefact. La fin de la phase correspond au moment où Windy cesse d'utiliser l'artefact, soit le moment de la remise de son travail.

Élément déclencheur

À 14h10, Sophie prend l'initiative une deuxième fois, de vérifier ce que Windy a écrit après avoir pris le livre. Elle constate qu'elle n'a rien écrit, ce qui déclenche une autre séquence de soutien.

Phase interpsychique

Sophie intervient. Elle incite Windy à demander de l'aide et à prendre des initiatives en lui signalant que les autres élèves se sentent à l'aise de venir poser des questions :

S : « *Tu vas manquer du temps, ma chérie. Regarde-moi, tout ce que tu as besoin de faire pour que ça aille bien, tu dois le faire. Tu vois les enfants, ils ont des questions, ils viennent me voir, ils ont besoin de savoir comment s'écrit le mot, ils s'approchent, ok. Il faut que tu te débrouilles; aller chercher ce que tu as besoin; est-ce que tu sens que tu vas avoir le temps de terminer ?* »

W : « *Oui .»*

S : « *Oui ? Pour vrai ? Ok, tu es bonne, parce que moi je trouve que tu n'as pas encore commencé. »*

Sophie propose à Windy un autre outil de soutien : le tableau-affiche. Sophie lui suggère de changer de place et de se mettre au petit bureau à côté de ce tableau affiché au mur et qui contient les informations sur les quatre histoires : « *Approche-toi, vas sur le tableau là-bas; tu peux même t'installer là-bas, tu vas être proche des informations. Ça va ? Vas-y, je vais passer te voir* ». Windy va s'installer à côté du tableau. L'observation nous montre que Windy

regarde tout le temps le tableau-affiche devant elle tout en écrivant. Windy reste assise à côté du tableau-affiche. Elle l'a utilisé tout le temps.

Phase intrapsychique

Nous avons observé que Windy travaille toujours avec le tableau-affiche. Windy remet son travail vers 14h45, alors que la majorité des élèves ont déjà remis leur texte. La consultation ultérieure du texte remis nous révèle que Windy a recopié la plupart des mots du tableau-affiche sans faire le texte réflexif. Le texte final de Windy est le suivant⁴⁸ : Je préfère Chrysanthème parce qu'elle a un nom de fleur. J'aime aussi le long manteau parce qu'il est un extraterrestre. J'aime aussi Moon parce qu'elle est une chatte. Sa maison est grande. Chrysanthème est une souris⁴⁹.

Sophie intervient deux fois auprès de Windy : que pense-t-elle de ses difficultés dans la tâche ? C'est ce que nous verrons dans ce qui suit. Il n'y a pas eu d'entrevue avec Windy sur cette séquence de soutien.

Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 4

Lors de l'entrevue qui s'est tenue après le déroulement de l'activité en classe, Sophie parle des difficultés de Windy dans la tâche.

Les difficultés de Windy dans la tâche

Sophie commente le texte de Windy. Elle trouve qu'elle a de la difficulté « à utiliser son imagination, à aller chercher toutes les informations » [E2-Es2-P1], surtout que l'activité « est de l'inférence; il ne faut pas chercher la réponse » [E2-Es2-P3]. Elle conclut que Windy n'avait pas vraiment intégré ce qu'elle voulait d'elle : « Dans le fond, je ne demandais pas un résumé, mais je veux, elle, de l'intérieur... » [E2-Es2-P2]. Selon Sophie, Windy n'a pas l'habitude d'exprimer ce qu'elle aime et ce qu'elle ressent. Sophie déclare qu'elle lui a proposé d'utiliser les livres et le tableau, car elle croit qu'elle ne se souvient pas des histoires

⁴⁸ Nous soulignons les mots qui ont été écrits au tableau-affiche et recopiés par Windy, ce qu'elle confirme en entrevue avec nous.

⁴⁹ Texte intégral du cahier de Windy.

[E2-Es2-P1]. Il se peut, selon Sophie, que Windy n'ait pas bien entendu les consignes, mais « *une fois qu'elle était là-bas (au tableau), ça s'est bien passé* » [E2-Es2-P1].

Pour terminer la présentation de cette tâche, nous proposons une synthèse qui résume les quatre séquences de soutien.

Synthèse des séquences de soutien en rapport avec la tâche d'écriture sur son personnage préféré

Les séquences de soutien sont au nombre de quatre. La séquence de soutien collectif consiste à lire aux élèves des histoires sur les différences pour les aider à écrire un texte réflexif. Sophie considère que le choix des histoires touche surtout les élèves immigrants et les aide à mieux s'exprimer. Sophie contrôle le soutien dès le début. Elle guide les élèves à utiliser le tableau-affiche pour coller leur choix du personnage préféré sur les *post-it*. Pendant le déroulement, Sophie contrôle toujours le soutien en donnant aux élèves des explications et des consignes brèves sur la manière de faire le travail. À la fin de la phase interpsychique, elle transfère la responsabilité d'exécuter la tâche d'écriture aux élèves. La phase intrapsychique correspond au travail individuel des élèves. Tina écrit seule un texte de quelques lignes. Le soutien qui lui a été apporté par la suite (séquence de soutien 2) porte sur une compétence en grammaire qui n'est pas en lien avec le sens du texte que les élèves doivent écrire. Dans la séquence de soutien 2, Sophie engage Tina dans le soutien en l'informant sur ce qu'elle va faire. Elle régule ensuite le soutien en échangeant avec l'élève. À la fin de la phase, Sophie transfère la responsabilité à Tina en lui demandant d'appliquer ce qu'elle a appris sur les autres verbes dans son texte. Dans la phase intrapsychique, Tina corrige le verbe et l'écrit à la forme négative. Cependant, nous n'avons pas fait le suivi avec elle pour voir si elle a appliqué la règle d'écriture de la forme négative pour les autres verbes du texte. Quant à Windy, il semble que le soutien collectif ne l'a pas aidée à résoudre ses difficultés dans la tâche, surtout que Sophie n'a expliqué que brièvement les consignes. Windy n'a rien écrit avant les deux interventions successives de Sophie. Les deux séquences de soutien individuel auprès de Windy sont en continuité l'une avec l'autre, car elles portent sur le même objet de soutien. Sophie intervient indirectement dans les deux séquences, ce qui rend plus difficile pour nous la distinction entre une phase et l'autre. Pour les deux séquences, Sophie contrôle le soutien au

début en questionnant Windy sur ses difficultés. Elle régule ensuite le soutien en proposant à Windy des outils comme le livre et le tableau-affiche, transférant ainsi la responsabilité à l'élève avant la fin de l'interaction. Pour la séquence de soutien 3, à la fin de la phase interpsychique, Windy met de côté le livre. Dans la phase intrapsychique, Windy n'a rien écrit. Il semble donc que le livre comme outil de soutien n'a pas aidé Windy à écrire son texte. C'est avec l'autre séquence de soutien individuel que nous avons observé que Windy écrivait son texte. En fait, la page blanche de Windy incite Sophie à lui proposer un autre outil de soutien : le tableau-affiche. Elle transfère ainsi la responsabilité à Windy qui va se placer en avant de la classe près de l'outil. Sophie augmente donc l'intensité de soutien en proposant le tableau-affiche qui comprend les éléments clés des histoires. Du déroulement jusqu'à la fin de la phase, Windy écrit en regardant toujours le tableau-affiche. Elle reste dépendante de l'outil jusqu'à la remise de son travail. La phase intrapsychique et la phase interpsychique se chevauchent. La consultation du travail de Windy et l'entrevue avec Sophie nous permettent de dire que Windy a écrit un petit texte, mais non pas un texte réflexif comme on le lui avait demandé. En fait, Windy a copié du tableau-affiche la plupart des termes qu'elle a utilisés dans son texte.

Après avoir présenté la deuxième tâche, nous passons à une nouvelle situation d'apprentissage qui porte sur une tâche de grammaire. Une seule séquence de soutien individuel auprès de Tina est présentée.

4.2.3.3 La tâche de grammaire

Tableau XXVIII
Description de la tâche de grammaire

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche : grammaire	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>Le mardi 13 novembre, les élèves travaillent en grand groupe avec Sophie sur la liste des mots de dictée et classifient ensemble les noms communs de la liste. Devant toute la classe, Sophie explique à Tina le sens du mot « avantage ».</p> <p>Au moment du soutien, les élèves de la classe sont à l'écoute. Certains d'entre eux participent à l'explication du mot.</p> <p>Ce jour-là, à l'entrée des élèves en classe, Sophie avait écrit le plan du jour au tableau :</p> <p><i>1- Vocabulaire (mots de dictée)</i> <i>2- Les groupes du nom</i> <i>3- Nos apprentissages de la 1^{re} étape</i> <i>- 10h00 : Récréation</i> <i>- EP</i> <i>- 11h20 : Repas</i> <i>- Mathématiques</i></p>	<p>La tâche de grammaire observée fait partie d'une situation d'apprentissage en français-dictée qui s'échelonne sur une semaine. Les élèves de la classe de 3^e année font une dictée de mots préparés chaque jeudi avec Alyne, l'enseignante partenaire de Sophie. Ils reçoivent la liste des mots chaque vendredi pour les apprendre pendant le <i>weekend</i>. Chaque semaine, avant la dictée, Sophie révise avec les élèves la liste des mots en classe. Elle leur demande d'appliquer les règles de grammaire qu'ils ont vues.</p> <p>Pour la tâche en grammaire que nous avons observée, les élèves doivent chercher les noms communs de la liste et les classifier en nom singulier, pluriel, féminin et masculin. La tâche dure 40 minutes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Les élèves commencent la journée par une lecture silencieuse. 2- À 8h20, Sophie explique le plan du jour aux élèves pendant deux minutes. Ensuite, elle leur demande d'identifier les noms communs sur la liste des mots. 3- Les élèves travaillent. 4- À 8h30, Sophie projette la liste des mots au tableau. Sophie choisit des élèves pour dire le nom commun qu'ils ont trouvé dans la liste et pour le classifier en mot singulier, pluriel, féminin et masculin. 5- À 8h40, Sophie demande à Tina si elle sait le sens du mot « avantage », un mot de la liste. Tina répond par la négative. Sophie lui explique le sens du mot. [Séquence 1. Durée de l'interaction : 4 minutes 45 secondes.]. [E2-O3-P1]. 6- Les élèves continuent jusqu'à 9h00 le travail sur la tâche en grammaire.

La séquence de soutien de la tâche de grammaire

Dans cette tâche de grammaire, nous identifions une seule séquence de soutien auprès de Tina. Nous représentons la séquence dans le tableau suivant. S'ensuit la description de la séquence de soutien proprement dite.

Tableau XXIX
Résumé de la séquence de soutien de grammaire

Séquence de soutien	Forme de soutien	Objet de soutien	Outil de soutien
1	Individuel	Langue	Exemples à l'oral

Séquence de soutien 1

Dans cette séquence de soutien individuel, l'enseignante explique à Tina le sens d'un mot à travers des exemples à l'oral. La séquence débute juste après que Tina réponde qu'elle ne sait pas le sens du mot « avantage » et se poursuit avec les interactions avec le groupe classe.

Élément déclencheur

Sophie projette la liste de mots de dictée sur le tableau. Elle demande aux élèves d'identifier les noms communs et de les classer selon le genre et le nombre. Le mot « avantage » fait partie de la liste. Sophie questionne Tina sur le sens du mot : « *Est-ce que tu connais c'est quoi un avantage ?* ». Tina répond : « *Non* ». La réponse de Tina et l'importance que Sophie accorde à la compréhension du sens du mot par les élèves (voir l'entrevue avec Sophie présentée ci-dessous) déclenchent la séquence de soutien.

Phase interpsychique

Juste après la réponse de Tina, Sophie voulait commencer l'explication du sens de mot quand un élève de la classe lève la main pour participer à l'exercice. Sophie lui accorde la parole⁵⁰. Sophie implique aussi d'autres élèves qui lèvent leur main pour donner des exemples sur le sens du mot. Un élève, Ribal, explique : « *Il y a deux équipes de soccer, puis là, un équipe a*

⁵⁰ Nous n'avons pas d'extrait de l'exemple que le premier élève a donné.

fait dix buts, l'autre équipe, il a fait cinq. Pour gagner, il faut faire quinze points. L'équipe qui en a dix a un avantage ». Sophie reprend en clarifiant l'exemple fourni par l'élève : « *Il a un avantage, car il en a plus, donc il est favorisé, il a un avantage* » [E2-O3-P2]. Elle s'adresse à une autre élève, Jinane : « *Tu as un autre exemple ? Ok, parle fort, on écoute* ». Jinane dit : « *Si on a beaucoup de devoirs ce soir-là, comme ça la prochaine soirée, on n'a pas beaucoup à faire* ». Sophie reprend en clarifiant l'exemple de l'élève : « *Puis tu te rends un avantage sur l'autre qui n'en a pas fait beaucoup, puis qui est pris pour en faire plus l'autre soir, c'est ça que tu veux dire ? Ok.* » [E2-O3-P2]. Ensuite, Sophie donne elle-même deux autres exemples : « *Disons qu'on joue au ballon chasseur, et que moi je suis une super vedette du ballon chasseur et que je suis dans l'équipe A et je joue contre l'équipe B. L'équipe A a vraiment un avantage, parce que je suis la vedette du ballon chasseur, alors l'équipe qui a la chance d'avoir la vedette dans son équipe et qui est très bonne, très forte, ça, c'est un avantage. Une autre chose. Je fais une course comme toi, puis moi, ben je suis plus vieille que toi, je ne suis pas très très bonne à la course; puis toi, tu es un jeune athlète, tu as un avantage sur moi. Tu réussis à courir plus longtemps. Est-ce qu'on comprend ? C'est que l'autre a plus de chance que nous de réussir quand on a un avantage* ». Un élève Toy : « *J'ai un autre* ». Sophie l'implique : « *Vas-y* ».

Toy : « *Mettons, on joue au hockey; il y en a un qui plaque. Il n'avait pas la rondelle, il va avoir pénalité : là, tu as un avantage, parce qu'il y a eu un joueur de moins* » [E2-O3-P5]. Sophie reprend en clarifiant l'exemple de l'élève et donne un autre exemple : « *Il y a une équipe de cinq contre quatre. Ceux qui sont en cinq ont un avantage. Un dernier exemple. Dans les familles qui ont plusieurs enfants, le dernier de la famille, mais des fois, il a un avantage, parce qu'il y a plein de gens pour s'occuper de lui, puis plein de gens pour lui montrer des choses. Comme chez nous là, la plus petite là, c'est très rare qu'elle attende longtemps pour avoir quelque chose. Ça peut avoir certains désavantages. Il y a des bébés gâtés parfois, mais elle a l'avantage que, quand elle a besoin de quelque chose, elle n'a pas juste, comme le premier de la famille, maman et papa qui sont parfois occupés. Elle a Gabrielle, Antoine, plein de monde pour répondre à ses besoins, alors ça c'est un avantage d'être petit. Ok ?* » [E2-O3-P4].

Sophie fait ensuite le lien avec d'autres matières scolaires comme l'ECR (éthique et culture religieuse) et l'US (univers social) : « *Quand vous allez travailler en ECR, je suis persuadée que vous allez travailler les avantages et les inconvénients du travail d'équipe, en coopération; aussi on va le faire. En univers social, on va voir c'est quoi les avantages et les inconvénients de vivre près de l'eau, dans une montagne, dans une région plus froide, dans une région plus chaude, ok ? On va assurément travailler les avantages* ». Elle leur donne ensuite le contraire du mot : « *le contraire d'un avantage, c'est un inconvénient. Un avantage nous aide, un inconvénient, ça nous aide moins, ça nous nuit, ok ?* » [E2-O3-P5]. Sophie vérifie finalement si c'est clair pour les élèves et les informe sur l'importance de ce mot qu'ils vont utiliser après : « *Ça c'est clair ? Insistez sur ce mot parce que ça va revenir beaucoup, beaucoup* » [E2-O3-P5].

Phase intrapsychique

Après l'interaction, les élèves et Sophie continuent leur tâche de classification des noms communs. La phase intrapsychique est ouverte. La répétition de la tâche avec Tina nous montre qu'elle a profité du soutien. Au moment de notre entrevue avec elle, nous lui demandons de donner un exemple de chez elle sur le mot « avantage ». Tina donne deux exemples. Le premier est : « *Ben, si on grimpe aux arbres, on fait la course de grimper aux arbres, la personne qui est plus en avant sur l'arbre, c'est lui qui aurait l'avantage, parce que il a plus la chance de gagner* » [é3-Es3-P1]. L'autre exemple est : « *Comme si ma petite sœur mhhh, veut ehhe, comme si ma petite sœur veut du chocolat et moi aussi. D'abord ma petite sœur a de l'avantage d'avoir le chocolat en premier, parce qu'elle est la plus petite* ».

Nous rapportons, dans ce qui suit, les propos de Tina et de Sophie sur cette séquence de soutien individuel.

Point de vue de Tina sur la séquence de soutien 1

Lors de l'entrevue, Tina se souvient du soutien. L'entrevue avec elle est brève et se déroule le jour même de la tâche. Elle donne son point de vue sur l'outil de soutien.

L'outil de soutien

En entrevue avec elle sur la séquence de soutien, Tina signale qu'elle a appris le mot « *aujourd'hui* », car les autres le lui ont expliqué [é3-Es3-P3] :

Ch : « Et quand est-ce, que tu as appris le sens de ce mot ? »

T : « *Aujourd'hui matin.* »

Ch : « *Comment ?* »

T : « *En expliquant.* »

Ch : « *Qu'est-ce qui t'a permis de l'apprendre ?* »

T : « *Les autres m'expliquent là.* »

Tina se souvient des exemples que les élèves et Sophie ont donnés sur le mot « avantage » et considère que c'est l'exemple sur le « *truc de ballon chasseur* » que Sophie a donné qui lui a permis de mieux comprendre [é3-Es3-P4].

Pourquoi Sophie a-t-elle décidé de soutenir Tina devant toute la classe ? Nous présentons son point de vue ci-dessous.

Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 1

À l'entrevue qui se déroule une semaine après la tâche, Sophie explique les raisons pour lesquelles elle a insisté sur l'explication du mot « avantage » avec les élèves.

Les raisons de son soutien

Sophie insiste sur le mot. Elle passe plus de quatre minutes en l'expliquant, en invitant les autres élèves à donner des exemples, car elle veut s'assurer que le mot est bien compris pour qu'ils puissent l'utiliser dans les phrases [E2-Es3-P2]. Le mot est « *important* » pour Sophie, mais « *abstrait* » et « *inobservable* » [E2-Es3-P2]. Sophie ne voulait pas que les élèves retiennent le sens anglais du mot : « *Comme il y a beaucoup d'anglophones, je ne veux pas non plus qu'il soit utilisé à l'anglaise, prendre avantage* ». Malgré cette importance qu'elle attribue au mot « avantage », Sophie dit ne pas avoir planifié le soutien avant : « *Mais, je n'avais pas pensé* » [E2-Es3-P2]. Sophie explique que l'action d'engager les autres élèves de la classe pour donner des exemples sur le sens du mot « *a comme même suscité l'intérêt des autres; ils ont cherché* ».

Pour terminer, nous passons à une synthèse de la tâche de grammaire. Nous reprenons les éléments essentiels de la seule séquence de soutien.

Synthèse de la séquence en rapport avec la tâche de grammaire

La seule séquence de soutien consiste à expliquer à Tina et aussi à tous les élèves de la classe le sens du mot « avantage ». Sophie constate que Tina ne connaît pas le sens de ce mot. Elle implique d'autres élèves pour expliquer le sens du mot au moyen d'exemples. Elle régule ainsi la séquence à travers l'échange avec les élèves. À la fin de la séquence, Sophie transfère la responsabilité aux élèves en leur rappelant de faire attention à l'utilisation du mot dans d'autres situations. Après la fin de l'interaction, Sophie poursuit la tâche avec les élèves. La phase intrapsychique est donc imperceptible, mais la répétition de la tâche avec Tina montre qu'elle a intégré le soutien. Elle nous a donné des exemples personnels sur le sens du mot « avantage ».

Une nouvelle tâche d'écriture faisant partie d'une situation d'apprentissage sera présentée sous peu. La tâche consiste en quatre séquences de soutien collectif et individuel auprès de Tina et de Windy.

4.2.3.4 La tâche d'écriture sur un sujet de son choix

Tableau XXX
Description de la tâche d'écriture sur un sujet de son choix

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche: écriture	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>La tâche d'écriture sur un sujet de son choix se déroule le 21 novembre. Le plan du jour écrit au tableau est le suivant :</p> <p>1- Petit génie (correction des fiches de vocabulaire).</p> <p>2- Mes chantiers p. 54-56.</p> <p>3- Ma plume : faire son écriture sur un sujet de son choix. <i>9h45-Récréation</i> <i>Suite Ma plume</i> <i>Après-midi :</i></p> <p>4- Math p. 49. <i>13h45- Bibliothèque.</i> <i>Récréation</i> <i>14h00- Rencontre avec Mme Annie Bacon</i> [RfS4S, 1]</p> <p>Les deux premières tâches sont faites en grand groupe. Les élèves entament tous en même temps la troisième tâche d'écriture.</p> <p>L'élève qui termine son sujet d'écriture travaille les mathématiques à la page 49.</p>	<p>La tâche d'écriture observée fait partie d'une situation d'apprentissage en français-écriture. L'élève doit développer un des trois sujets de comparaison proposés par l'enseignante au tableau. Il doit faire une comparaison en montrant les avantages et les inconvénients des deux situations de chaque sujet.</p> <p>Les trois sujets écrits au tableau sont :</p> <p>1- <i>Avoir moins de 5 ans/Aller à l'école.</i></p> <p>2- <i>Vivre au Canada (QC)/Vivre dans ton pays d'origine.</i></p> <p>3- <i>Vivre à la ville/Vivre à la campagne : chalet, camping.</i></p> <p>4- Un autre sujet est ensuite ajouté au tableau : <i>Enfant unique/Famille nombreuse.</i> [RfS4S, 1]</p> <p>En plus, l'élève peut parler de n'importe quel autre sujet de comparaison. Par exemple, certains élèves ont parlé de vivre avec la mère/vivre avec le père. Neuf immigrants sur 12, dont Windy, ont choisi le deuxième sujet. Ils ont comparé la vie au Québec avec la vie en Roumanie, en Chine, en Colombie ou au Chili [RfS4S, 8]</p>	<p>1- Le matin, en expliquant le plan du jour, Sophie avise les élèves qu'ils vont faire un travail d'écriture.</p> <p>2- Sophie travaille les deux premières tâches (1, 2) avec les élèves jusqu'à 9h15.</p> <p>3- Elle passe à l'écriture. Elle explique la situation d'apprentissage en grand groupe. Elle explique le premier sujet en donnant des exemples sur les avantages et les inconvénients d'aller à l'école et de rester à la maison. Elle continue avec le deuxième sujet sur le pays d'origine. Elle explique ensuite le troisième sujet. Elle donne des consignes. [séquence de soutien 1. Durée d'interaction : 10 minutes] [E2-O4-P3;4;5].</p> <p>4- Les élèves commencent la tâche à 9h26.</p> <p>5- Sophie circule entre les bureaux et vérifie ce que les élèves écrivent.</p> <p>6- À 9h45, les élèves sortent à la récréation. Ils rentrent à 10h05.</p> <p>7- À 10h10, Sophie intervient auprès de Windy [E2-O4-P9;10;11]. Sophie propose ensuite à Windy de travailler en dyade avec un pair, Émil. Windy et Émil</p>

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche: écriture	Déroulement de l'activité d'enseignement
		<p>travaillent ensemble [E2-O4-P12 à 30]. [séquence 2 de soutien. Interaction directe et indirecte].</p> <p>8- Sophie intervient deux fois auprès de Tina à la demande de cette dernière à 10h25 et à 10h45. [E2-O4-P31; 32] [séquences de soutien 3 et 4. Durée d'interaction: 2 minutes pour chaque séquence].</p> <p>9- À 11h00, tous les travaux sont remis.</p>

Les séquences de soutien de la tâche d'écriture sur un sujet de son choix

Dans cette tâche d'écriture, quatre séquences de soutien sont représentées telles qu'illustrées au tableau XXXI. Nous résumons les formes de soutien adoptées par l'enseignante, les objets et les outils de soutien. Nous représentons par la suite les séquences par ordre chronologique de leur déroulement.

Tableau XXXI
Résumé des séquences de soutien sur un sujet de son choix

Séquence de soutien	Forme de soutien	Objet de soutien	Outil de soutien
1	Collectif	Langue	Exposé verbal/Sujet sur le pays d'origine
2	Individuel Windy	Langue	Exposé verbal/ Livre/Langue maternelle
3	Individuel Tina	Compétences disciplinaires en français	Consigne
4	Individuel/Tina	Compétences disciplinaires en français	Dialogue

Séquence de soutien 1

Dans cette séquence de soutien collectif, Sophie explique aux élèves la tâche pour en développer le sens. En outre, Sophie choisit un sujet d'écriture d'aspect interculturel qui s'adresse particulièrement aux élèves allophones. Il consiste à comparer le pays d'origine et le Canada, et ce, pour encourager les élèves à écrire sur leurs pays. Le sujet sur les pays d'origine et l'exposé verbal sont les outils de soutien utilisés pour développer la langue (le sens des sujets) chez les élèves. La séquence commence avec le début de l'exposé verbal de Sophie et se termine, pour chaque élève, avec le début de la séquence suivante.

Élément déclencheur

Deux types de difficultés déclenchent le soutien. Premièrement, les défis linguistiques des élèves qui impliquent l'adaptation de Sophie au contexte multiethnique. La nécessité pour elle de décortiquer les tâches l'incite à expliquer les trois sujets en donnant des exemples (voir la première partie de ce chapitre). Deuxièmement, le choix d'un sujet interculturel qui touche les élèves immigrants résulte de la vigilance de Sophie qui veut qu'un tel sujet permette aux élèves d'appliquer plus facilement les règles de comparaison en grammaire, parce qu'ils connaissent leurs pays [E2-Es4-P3]. L'entrevue présentée ci-dessous clarifie davantage l'élément déclencheur.

Phase interpsychique

Sophie a déjà écrit les trois sujets au tableau. Elle ajoute le titre d'un quatrième sujet. À 9 h 15, elle s'adresse aux élèves pour leur expliquer la tâche d'écriture à faire. Sophie lit le premier sujet aux élèves et les avise qu'elle leur donnera un exemple sur les avantages et sur les inconvénients de chacun des sujets. Pour expliquer le premier sujet, Sophie donne aux élèves un exemple de chez elle : « *Moi, à la maison, la petite ne va pas à l'école. Puis les autres me disent qu'elle est chanceuse, elle reste à la maison. Ok, c'est un avantage de rester avec moi à la maison et de faire des activités que les grands ne peuvent pas faire. L'inconvénient ? Je dis à mon fils, ok, tu peux rester avec nous, mais tu dois faire la sieste, car quand on est petit, on fait la sieste. Là, il me dit "Ah non! Finalement, j'aime mieux être grand. Ça ne me tente pas de faire la sieste!" C'est un inconvénient pour les petits* » [E2-O4-P2].

Sophie explique ensuite le deuxième sujet qui pourrait toucher les élèves immigrants, car il consiste à comparer le pays d'origine avec le Canada. Elle démontre aux élèves immigrants l'importance de choisir ce sujet. Elle leur dit : « *Quelques enfants, 6 ou 7 enfants, sont nés dans un autre pays. D'après moi, on est loin de connaître quels sont les avantages d'habiter dans l'autre pays et les inconvénients comparativement aux avantages et aux inconvénients d'habiter ici. Moi, je ne peux pas savoir les avantages et les inconvénients d'habiter en Colombie, par exemple, parce que je n'ai jamais vécu en Colombie. Donc, peut-être que toi, pour nous faire connaître ton coin de pays où tu es né, tu peux nous donner les avantages et*

les inconvénients que tu as connus là-bas, comparativement aux avantages et aux inconvénients d'habiter ici. Même chose pour toi Windy, c'est encore tout frais. Même chose pour toi, pour Ella, Steph, Max, Ok ? Alors en même temps, on apprendrait un peu plus sur votre pays. Peut-être que les enfants comme Ribal, qui allait chaque année en Chine, ("non pas chaque année", dit Ribal), pas chaque année, mais il y a ceux qui vont chaque année, peut être que vous êtes, vous aussi, capables de faire le parallèle entre habiter là-bas et habiter ici. Ok ? Donc, c'est un deuxième choix, deuxième option » [E2-O4-P3].

Par la suite, Sophie passe à l'explication du troisième sujet. Elle leur donne un exemple de comparaison entre la vie à la campagne et la vie à la ville. Elle ajoute qu'elle n'a pas pensé à tous les choix et qu'ils peuvent choisir le sujet qu'ils veulent, à condition que le sujet porte sur la comparaison. Elle les informe sur l'importance de l'utilisation de l'imparfait. Elle leur donne un exemple : « *Si mon titre est À la campagne et à la ville, tout ce qui passait à la campagne est à l'imparfait, puis j'utilise la comparaison et je dis : "À la campagne, je n'avais pas de voisin tandis qu'en ville, j'en ai cinq". Alors il va y avoir une comparaison entre la première situation et la deuxième situation » [E2-O4-P4].*

Elle leur signale qu'elle va placer les mots de comparaison en avant, au tableau. Elle les encourage aussi à bien utiliser la forme négative et leur donne une phrase, en exemple : « *Je ne pouvais pas aller à la campagne à pied, mais maintenant je peux »*. Par la suite, elle leur dit de ne pas oublier le « ne » dans la forme négative. Elle ajoute qu'elle va circuler dans la classe et vérifier comment ils ont utilisé la forme, surtout qu'ils ne l'ont pas apprise encore. Même à la fin de la phase, Sophie incite les élèves immigrants à choisir le deuxième sujet d'écriture sur le pays d'origine : « *J'invite beaucoup les enfants qui ont vécu dans un autre pays à faire le deuxième sujet, car ça nous permet d'apprendre plus sur vous, mais je vous laisse quand même le choix. Je vous laisse le choix, mais j'aimerais que vous preniez ce sujet-là. Allez, soyez inspirés » [E2-O4-P5].* Sophie termine son explication en donnant des consignes générales et en demandant aux élèves s'ils ont des questions : « *Je ne vous mets pas de limite de phrases, mais plutôt une limite de temps. Est-ce qu'il y a des questions ? Faites attention aux terminaisons de l'imparfait »*. [E2-O4-P5].

Phase intrapsychique

Les élèves commencent le travail individuel à 9h26. Sophie circule entre les bureaux. Tina choisit d'écrire sur « Enfant unique/Famille nombreuse ». Elle prend la responsabilité du travail et rédige seule son texte. Windy choisit le sujet qui porte sur le pays d'origine. Elle n'a rien écrit avant la sonnerie de la cloche. Pour les deux élèves, nous considérons que la phase intrapsychique se termine avec le début de la séquence suivante de soutien de chacune, quel que soit le contenu du soutien. Nous présentons ci-dessous trois séquences de soutien individuel auprès des deux élèves. Avant de poursuivre la présentation des séquences, nous abordons les points de vue des élèves sur les raisons pour lesquelles elles choisissent leurs sujets, de même que le point de vue de l'enseignante sur les raisons du soutien.

Point de vue des élèves sur la séquence de soutien 1

Lors des entrevues individuelles avec les participantes, une semaine après la réalisation de l'activité en classe, Windy et Tina expliquent leur choix de sujet.

Le choix de sujet

Windy a choisi d'écrire sur son pays d'origine, car selon ses dires, elle « *connaît qu'est-ce qu'il y a en Chine* » [é2-Es4-P4]. Cependant, **Tina** signale qu'elle a choisi le sujet « Enfant unique/Famille nombreuse », car elle a une sœur. Elle n'a pas choisi le sujet sur le Canada et le pays natal, car elle « *n'a aucune idée* » sur son pays. « *Je ne sais pas, mais je ne voulais pas choisir ça* », dit-elle en entrevue [é3-Es4-P1]. Ça fait cinq ans que Tina n'est pas allée en Chine : « *Je ne me souviens pas* », dit-elle. Elle ajoute qu'elle ne se souvient que des pandas de son pays d'origine. Pour cette raison, Sophie signale en entrevue qu'elle n'a pas su beaucoup de choses sur Tina qui n'a pas parlé de son pays d'origine : « *On n'a pas appris autant sur elle que sur un autre enfant, comme une autre élève allophone, par exemple, qui a fait un beau texte* » [é3-Es4-P3].

Quel est le point de vue de Sophie sur les raisons du soutien et son choix du sujet interculturel ?

Point de vue de l'enseignante sur la séquence de soutien 1

Lors de l'entrevue individuelle avec elle, Sophie exprime, entre autres, les raisons pour lesquelles elle a expliqué les trois sujets aux élèves. Elle explique également comment un sujet qui touche les élèves immigrants pourrait les aider dans leur tâche d'écriture.

Les raisons du soutien et le sujet d'aspect interculturel

Sophie a mis une limite de temps pour la tâche, car il s'agit d'une « *courte situation d'écriture* », et non pas d'une histoire à développer en plusieurs étapes [E2-Es4-P1]. Sophie explique le sens des trois sujets aux élèves en leur donnant des exemples. Sur ce point, Sophie mentionne en entrevue qu'elle s'ajuste, dans un contexte multiethnique, selon les besoins des élèves. Elle devient « *plus précise* » et « *décortique les tâches plus que dans un contexte où il n'y a pas de défi linguistique* ». Pour cette raison, elle explique chaque sujet à part. Elle dit : « *J'ai enseigné à Saint-Lambert, dans une école purement québécoise. J'ai l'impression que je faisais tellement plus de choses. Je donnais probablement moins d'exemples, probablement parce que j'ai l'impression que je roule, je ne sais pas, peut-être que j'insiste* » [E2-Eg2-P8].

En outre, concernant les sujets proposés, Sophie choisit, par exprès, le sujet de comparaison entre le Canada et le pays d'origine. Elle affirme qu'elle choisit un sujet qui touche à la réalité multiculturelle de la classe : « *Je trouvais que c'est une réalité qui collait bien à notre clientèle, puis je trouve ça intéressant* » [E2-Es4-P2]. Pour elle, un tel sujet permet aux élèves allophones de « *s'apprécier* », ce qui crée « *un sentiment d'appartenance à la classe* » [E2-Es4-P3]. Sophie encourage les élèves immigrants à choisir le sujet sur les deux pays dans le but de les « *connaître* » [E2-Es4-P3]. En plus, selon elle, cela les aide dans leur écriture, car c'est facile pour eux de comparer les deux pays, « *parce qu'ils visitent leurs pays et voient les différences. Si les deux réalités sont semblables, ça va être plus difficile* » [E2-Es4-P3]. En fait, neuf de douze élèves allophones, dont Windy, ont choisi le deuxième sujet. Sophie explique cela par le fait que les élèves se sentent « *touchés* » par le sujet.

Outre le soutien collectif, Windy et Tina avaient besoin d'un soutien plus particulier. Nous nous attardons ci-dessous à trois séquences de soutien individuel, en commençant par la séquence auprès de Windy.

Séquence de soutien 2 auprès de Windy

Dans cette deuxième séquence de soutien, Sophie vise à développer le sens du texte chez Windy à travers l'exposé verbal, le livre et la langue maternelle. La séquence commence avec le début de l'interaction verbale entre Windy et Sophie et se termine avec la remise du travail par Windy.

Élément déclencheur

Deux éléments déclenchent le soutien. Premièrement, en revenant de la récréation, Sophie vérifie ce que Windy a écrit. Elle constate qu'elle a écrit une seule phrase et elle n'est pas conforme avec son titre. Windy a écrit le titre : *Enfant unique/famille nombreuse* et une phrase : « *En Chine, il y a des animaux dans ma famille* » [E2-O4-P9]. Sophie considère que Windy a une difficulté en lien avec le sens du titre. En plus, Sophie peine à comprendre les difficultés de Windy, ce qui l'incite à utiliser la langue maternelle de l'élève comme outil de soutien. L'entrevue avec Sophie, présentée ci-dessous, clarifie les éléments déclencheurs.

Phase interpsychique

Sophie pose une question à Windy pour comprendre ce que l'élève a écrit : « *Ok, j'ai une question pour toi. Tu choisis Enfant unique et famille nombreuse ou le Canada et la Chine ?* » (Elle pointe du doigt les titres au tableau) Windy ne répond pas [E2-O4-P9]. Sophie continue son questionnement auprès de Windy et fait porter le soutien sur la difficulté détectée.

S : « *Est-ce que tu le sais, toi ? Dans ta tête, tu as choisi le sujet ?* »

Silence

Sophie répète sa question

S : « *Oui ? Tu me le dis, stp.* »

Silence.

W : « *Enfant unique.* » (en chuchotant)

S : « *Enfant unique, famille nombreuse. La première phrase porte sur quel sujet ? Tu parles de quoi dans ta première phrase ?* »

W : « *La Chine.* » (en chuchotant)

S : « *Tu me parlais de la Chine. Quand on regardait un texte et qu'on a un sous-titre, et si c'est écrit le relief, de quoi parle-t-on dans l'histoire ? Quand le sous-titre, par exemple, est le relief ou le sol, on parle de quoi dans le paragraphe qui suit ? Te souviens-tu ? Ok. Sors ton Chantier et je te donne un exemple rapidement* » [E2-O4-P9;10].

Windy sort son livre *Chantier*. Sophie ouvre une page qu'elle a déjà expliquée : « *On était ici, le relief. On parle du relief, le sol, on parle du sol. Le titre nous annonce le texte. Toi, ton titre nous annonce que tu vas nous parler d'enfant unique, famille nombreuse, et là, oups tu changes de sujet et tu t'en vas en Chine. Tu comprends ? Alors tu me parles d'animaux ici ? Ok ? Tu comprends ? Alors moi, quand je viens lire ton texte, je vais être mêlée; je vais me dire "Ah! Peut-être qu'elle s'est trompée de titre ou de texte et qu'elle a changé d'idée en cours de route". Tu comprends l'idée ? Ton titre ne m'annonce pas franchement le bon sujet, vrai ou faux ? Ok ?* » [E2-O4-P11] L'élève ne réagit pas. Sophie continue son questionnement auprès de Windy, mais cette fois-ci sur la langue maternelle de Windy :

S : « *Là, j'ai une question pour toi. Est-ce que tu sens des fois qu'il y a des mots qui manquent ? Ton idée, tu as de la misère à l'écrire parce qu'il y a des mots que tu ne connais pas en français ? Est-ce que ça t'arrive ? Parce que moi, j'essayais de voir, parce que souvent j'essayais de te faire expliquer, te souviens-tu ? Toi tu parles quelle langue à la maison ?* » [E2-O4-P12].

W: « *Le cantonais.* »

Sophie reformule sa question : « *Le cantonais. Si moi je suis bonne en cantonais, est-ce que tu arrives à mieux m'expliquer, si tu parles en cantonais ?* »

Windy répond « *Oui* » [E2-O4-P12]. Ainsi, Sophie propose un outil particulier à Windy pour l'aider à développer le sens du texte écrit. Elle propose la langue maternelle de l'élève comme outil de soutien. Elle lui suggère de travailler en dyade avec Émil, un autre élève de la même ethnie et de discuter ensemble dans leur langue maternelle pour qu'elle puisse s'exprimer et écrire son texte sur le sujet qu'elle a choisi. Sophie encourage Windy à accepter cet outil de soutien :

S : « *Oui ? Puis si tu disais, par exemple à Émil, ce que tu essaies d'écrire, est-ce que ça t'aidait s'il t'aidait à mettre le mot sur le mot, parce que je sais que si je m'en allais en Chine, puis je ne parlais pas le cantonais, j'aimerais ça beaucoup avoir quelqu'un qui parle le français pour me dire, tu pourrais dire comme ça comme ça. Je me sentirais bien d'avoir quelqu'un qui m'aide. Est-ce que toi tu te sentirais bien d'avoir quelqu'un qui t'aide parfois, en écriture surtout ?* » [E2-O4-P13].

Windy acquiesce d'un signe de tête, puis Sophie demande l'opinion de Windy sur le fait d'utiliser directement cet outil de soutien : « *Oui ? Aimerais-tu qu'on essaie ce matin ? T'aimerais ça ? Ok ?* » Sans attendre la réponse de Windy, Sophie s'adresse à Émil : « *Est-ce que t'accepterais, Émil ? T'aimerais ça ? Ok ?* » Émil accepte d'un signe de tête et Windy

sourit avec malaise. Sophie l'encourage et lui repose la question sur son opinion : « *Heeeee, ok ? Parce que des fois, moi, je dois écrire une lettre en anglais, je ne suis pas quand même si pire en anglais, mais ma mère est meilleure que moi, je l'appelle. "Maman, on dit ça comment ?" Ça me fait plus de mots. Tu comprends ? Ça te tente-tu d'essayer ? Ok ?* » [E2-O4-P14]

Par la suite, Sophie essaie d'arranger les places de telle sorte que Windy soit à côté d'Émil en arrière. En plus, elle diminue ses exigences pour Émil afin qu'il puisse consacrer du temps pour soutenir Windy : « *Toi, ça va comment ton texte ? Ça ne fait rien si tu écris moins de phrases aujourd'hui, on va faire un test* ». Elle s'adresse à l'élève qui est placé à côté d'Émil et lui demande de changer de place avec Windy. Elle donne des consignes à Émil sur la façon de soutenir Windy : « *Je ne veux pas que tu lui dises les idées, mais si elle a une question, elle ne sait pas quel mot, exemple relief, si elle ne sait pas ce que ça veut dire, tu lui dis en cantonais pour qu'elle sache. Tu comprends ? Elle va te dire son idée, et toi tu vas l'aider avec les mots qu'elle ne comprend pas. Je crois que ça va donner un bon coup de pouce. Ok ? Ça te fait plaisir de faire ça ?* » Émil dit oui. Windy va se placer à côté d'Émil. Sophie encourage Windy encore une fois : « *S'il y a quelque chose qui ne va pas, Windy, ne te gêne pas, puis tu me le dis. Ok ? Vous êtes chanceux d'avoir des enfants qui parlent la même langue que vous, il faut en profiter. Ça marche ? Ok là, tes idées dans ta langue, est-ce que tu les as dans ta tête ou non ? Tu les as ? Donc, là tu vas me comparer* ». [E2-O4-P15;16;17].

Au moment de ce discours, Windy avait changé son titre et avait écrit « *Vivre au Canada/Vivre dans ton pays d'origine* » [E2-O4-P18]. Sophie note ce changement : « *Ah! tu as changé ton titre, ma cocotte, c'est ça ? Très bonne idée. Ok, tu y vas, et quand il y a un mot, une idée que tu ne connais pas en français, Émil va t'aider. Ok ? Ça marche ? Ça te fait plaisir ?* » [E2-O4-P18]. Windy hoche la tête (pour dire non). Sophie argumente : « *Pas beaucoup ? Ça ne te fait pas plaisir ? Tu n'aimes pas ça quand on trouve une façon pour t'aider ? T'aimerais-tu mieux, es-tu à l'aise ici ? Ne te gêne pas, on veut que tu sois le mieux possible, ok ? Ça marche ?* » [E2-O4-P18] Elle ne répond pas. Windy commence le travail avec Émil [E2-O4-P10]. Sophie va voir d'autres élèves. Après deux minutes, Sophie donne de loin des indices pour guider Windy dans ses idées : « *Tu as compris Windy ? Tu peux penser à*

la température, ta famille, la façon dont les rues sont faites, les gens. Est-ce qu'il y a autant de gens dans la rue ? Est-ce que les magasins sont loin ? Pense à la vie que tu as là-bas, moi je ne suis jamais allée; je ne peux pas t'aider, malheureusement » [E2-O4-P23].

Windy et Émil travaillent environ 22 minutes ensemble [E2-O4-P27]. Le dialogue entre les deux se déroule en cantonais. Émil dicte à Windy ce qu'elle doit écrire en français [E2-O4-P27]. Après 22 minutes, Émil informe Sophie que le texte de Windy est terminé. Sophie vient voir Windy. Elle essaie de comprendre ses difficultés et de l'encourager à écrire davantage dans le texte : « *Là, est-ce que toi tu arrives à sortir des idées ?* » Windy acquiesce d'un signe de tête. Sophie lui pose des questions pour comprendre ses difficultés : « *Ou c'est ça ma question tantôt, c'est parce que tu n'as pas d'idées ou c'est parce que les mots te manquent ? Tu comprends ce que je veux dire ?* » Windy fait signe que oui de la tête. *Ok ? Alors tu as de la misère à trouver des idées ?* » Windy acquiesce d'un signe de tête. Sophie semble confuse et ne semble pas savoir que faire : « *Est-ce que ça te tente quand Émil te pose des questions et te donne des idées ?* » Windy secoue la tête de haut en bas.

S : « *Ok, est-ce que c'est terminé, tu n'as pas d'autres idées ? Pour tout le reste de ce que tu te souviens, c'est pareil là-bas à ici ? Il n'y a pas de différence ? Il n'y a pas d'avantage, il n'y a pas d'inconvénient ? Est-ce qu'il y a d'autres différences ? Des avantages et des inconvénients ?* »

W : « *Non.* »

S : « *C'est tout le reste ? Ok, c'est tout, c'est-à-dire que moi, si je me transformais en Windy et que je partais là-bas, à part ces affaires-là, tout le reste, la vie, les arbres, la nourriture, les gens dans la rue, les vêtements, en tout cas je ne sais pas quelle idée donner* » [RfS4S, 27; 28; 29].

Sophie lui demande finalement de faire une autocorrection [E2-O4-P30].

Phase intrapsychique

Comme nous l'avons noté, Sophie essaie à la fin de la phase interpsychique, de guider Windy vers l'autonomie, mais Windy n'ajoute pas de phrases sur le texte qu'elle a écrit avec l'aide d'Émil. Le texte de Windy est le suivant⁵¹ : *En Chine, j'ai un animal dans ma famille avant j'avais 30 poissons mais maintenant il me reste 25 poissons. En Chine, ma maison est plus petite que ici. En Chine, je n'avais pas d'auto mais maintenant j'en ai trois autos. En Chine,*

⁵¹ Le texte est intégral.

tous les hôtels sont collés [E2-O4-P30] [é2-A4Windy]. Cependant, concernant le titre, Windy a fait une correction après l'intervention de Sophie [E2-O4-P18] et a écrit le bon titre.

Après avoir présenté les trois éléments de la séquence de soutien, nous abordons maintenant les points de vue de Windy et de Sophie sur cette séquence de soutien.

Point de vue de Windy sur la séquence de soutien 2

Lors de l'entrevue qui s'est déroulée après la tâche, Windy s'exprime au sujet des outils de soutien offerts par Sophie.

Les outils de soutien

Windy ne réalise pas ses difficultés dans la tâche. Elle signale qu'elle a trouvé « *facile* » [é2-Es4-P1;2] l'écriture du texte. En plus, elle soutient plusieurs fois qu'elle ne se souvient pas du soutien offert par Sophie au sujet du titre. C'est juste vers la fin de l'entrevue qu'elle se rappelle et mentionne qu'elle a discuté du titre avec Sophie « *Parce que j'ai écrit *Enfant unique/famille nombreuse** ». Cependant, Windy ne sait pas pourquoi elle a écrit ce titre qui ne correspond pas avec le contenu de son texte.

Concernant le travail dyadique avec Émil, quand nous lui demandons si elle a aimé ou non le soutien, Windy ne dit pas qu'elle l'a aimé, mais elle dit que le travail avec Émil est « *plus facile* » [é2-Es4-P5]. Elle explique les raisons : « *Il a dit comment écrire les mots. Les mots que je ne sais pas écrire* » [é2-Es4-P6].

Que dit Sophie de cet outil de soutien ? Comment perçoit-elle les difficultés de Windy dans la tâche ? Nous présentons son point de vue dans le paragraphe qui suit.

Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 2

Au moment de l'entrevue qui s'est déroulée une semaine après la tâche en classe, Sophie donne son point de vue sur les difficultés de Windy dans la tâche. En plus, elle explique les raisons pour lesquelles elle utilise la langue maternelle comme outil de soutien.

Les difficultés de Windy dans la tâche

Sophie déclare en entrevue qu'elle a besoin de gérer l'ensemble de la classe et non pas se centrer seulement sur Windy : « *Il faut faire attention* » et « *ne pas délaissier d'autres qui ont besoin d'aide aussi* » [E2-Es4-P4]. En fait, Sophie se sent gênée au moment de l'entrevue en signalant qu'une élève en difficulté d'apprentissage n'a pas écrit son texte parce que Sophie ne lui a pas accordé le soutien nécessaire. Sophie se justifie par le fait qu'elle a été tellement prise par Windy qu'elle a oublié l'autre élève. Sophie déclare qu'elle a été en « *mission* » avec Windy dans la tâche d'écriture : « *J'essaie de comprendre. Est-ce qu'elle est en difficulté d'apprentissage ? Est-ce qu'elle est en difficulté linguistique ? Elle manque d'imagination ? De se rappeler des événements ? Parce que même avec l'idée, elle a fini par écrire un court texte et elle n'avait que six idées pour elle* » [E2-Es4-P4].

Cette réalité incite Sophie à penser que Windy « *est en difficulté en français* » sur le plan de l'écriture d'un texte : « *C'est comme si elle a le syndrome de la page blanche; elle n'a pas d'idées. Elle fait un texte de 2^e année et non pas de 3^e année* » [E2-Es4-P4]. Selon Sophie, il y a quelque chose que Windy n'a pas compris dans la tâche. Elle déclare en entrevue que Windy « *avait choisi un titre et commençait un texte qui n'est pas en rapport avec le titre. Donc il y a quelque chose qu'elle n'a pas compris* » [E2-Es4-P5]. Confrontée à l'idée que Windy pouvait peut-être avoir oublié de changer son titre et qu'elle n'a peut-être pas une difficulté sur ce plan, surtout qu'elle a rapidement réagi et l'a changé, Sophie déclare que c'est difficile pour elle de comprendre Windy : « *Peut-être, mais je m'attendais à ce qu'elle me dise, "Ah! J'ai changé", mais elle n'a pas pris l'initiative. Peut-être j'aurai dû la questionner, ça ne m'a pas passé par la tête, mais comme elle ne réagit pas, c'est difficile pour moi de comprendre; elle n'a rien dit* » [E2-Es4-P6]. Elle ajoute qu'elle « *n'est pas convaincue* » que Windy savait vraiment écrire le titre. Sophie émet plusieurs hypothèses : « *Peut-être les consignes n'étaient pas claires pour elle; peut-être elle n'a pas vraiment compris, je ne sais pas, c'est difficile de saisir* » [E2-Es4-P6]. Sophie prend aussi en considération le problème linguistique qui pourrait empêcher Windy de comprendre ses dialogues : « *Peut-être elle ne comprend pas. C'est sûr qu'il y a quelque chose qui ne va pas très bien. Soit elle ne comprend pas très bien, soit qu'elle manque beaucoup de vocabulaire; c'est sûr qu'elle manque de vocabulaire* » [E2-

Es4-P9]. Elle répète que c'est difficile de cerner les difficultés de l'élève, car elle est « *tellement pas émotive, pas de réaction, pas de rétroaction, elle ne dit rien* » [E2-Es4-P9]. Sophie ajoute que l'élève lui dit « *toujours oui* » quand elle lui demande si elle comprend, mais elle ne sait pas si elle comprend réellement.

Le choix de l'outil de soutien

Sophie explique en entrevue les raisons qui l'ont incitée à utiliser la langue maternelle de Windy comme outil et à impliquer un autre élève pour l'aider : « *Mais on avait parlé un peu avant et ça fait longtemps que ça me trottait dans la tête, qu'est-ce que je fais pour l'aider ? Puis quand j'ai raconté une histoire la semaine passée, je les ai vus jaser, sourire et parler fort, ça serait peut-être une bonne équipe et c'est le seul avec qui elle communiquait. Au début, je n'ai pas senti qu'elle est, je ne sais pas, elle a réagi un peu émotivement je trouvais, mais je ne suis pas certaine et finalement je pense que c'est une bonne idée* » [E2-Es4-P8].

Sophie espère qu'en travaillant ensemble, Émil pourra aider Windy « *à mettre des mots sur ses réalités qu'elle a en tête et pouvoir l'écrire* » [E2-Es4-P9]. Sophie affirme qu'elle demandera à Windy si elle aimerait répéter l'expérience de travailler avec un autre élève, surtout que pour le moment, Sophie ne peut pas savoir si l'élève a aimé ou non l'expérience. Pour elle, cela peut aider Windy « *à s'intégrer, à se sentir plus à l'aise en classe, lui donner le vocabulaire de base* » [E2-Es4-P8].

Tina avait également besoin d'un soutien particulier. Au moment de l'exécution de la tâche, Sophie intervient deux fois auprès d'elle. Nous présentons donc les séquences 3 et 4 de soutien individuel auprès d'elle.

Séquence de soutien 3 auprès de Tina

Dans cette séquence, Sophie soutient Tina dans une compétence en grammaire en lui donnant des consignes. La séquence démarre avec le début de l'interaction entre les deux et se termine avec le début de la séquence de soutien 4.

Élément déclencheur

Pendant le travail individuel des élèves et au moment du travail dyadique de Windy avec Émil, Sophie continue de circuler dans la classe. Tina lève la main et appelle Sophie à son bureau. Elle pose une question à Sophie sur la manière d'écrire « m'aide ». La question de Tina déclenche le soutien. En fait, Tina choisit d'écrire sur le sujet « Enfant unique/Famille nombreuse ».

Phase interpsychique

Sophie se penche sur le bureau de Tina et parcourt des yeux sa phrase. Elle lui donne rapidement une consigne : « Elle m'aide, elle t'aide, elle nous aide, elle m'aide, le "m" remplace le moi, la personne qui parle, elle remplace toi, quand tu dis j'aime quand elle m'aide; ça veut dire quand elle aide moi. C'est vrai ? Donc, tu vas mettre un "m" apostrophe, vas-y! Écris-le! Est-ce que ça a du sens ? Parce que là, tu évites la répétition : j'aime ça quand elle aide, moi, quand elle m'aide ». Sophie termine sa consigne « Ok ? Tu as déjà vu ça ? On s'aide, elle t'aide ». Tina acquiesce de signe de tête.

Phase intrapsychique

Tina corrige rapidement l'écriture de son mot et continue son travail. Une autre séquence de soutien suit. Comme la séquence de soutien est brève, les entrevues avec les actrices sont jumelées avec la prochaine séquence que nous exposons ci-dessous.

Séquence de soutien 4 auprès de Tina

Cette séquence consiste à soutenir Tina dans une autre compétence en grammaire à travers un dialogue. La séquence commence avec le début de l'interaction entre Tina et Sophie.

Élément déclencheur

Tina appelle Sophie. Elle prend encore une fois l'initiative et lui pose une question sur la justification d'un groupe nominal qu'elle a utilisé dans son texte « *Le plus grand morceau du gâteau* ». La question de Tina déclenche le soutien.

Phase interpsychique

Sophie lit la phrase de Tina. Elle ne lui donne pas une réponse rapide, mais elle échange avec elle. Sophie pose une question en lien direct avec la difficulté : « *Bon, c'est quoi le nom dans ça ? C'est ça qui est dur, c'est un morceau. Il est comment ce morceau ? Ok, alors ce morceau, il est comment ?* » Tina répond « *Grand* ». Sophie continue à poser des questions sur les constituants du groupe nominal. Sophie diminue le nombre d'actions requises pour Tina. Elle fragmente l'exercice en posant des questions spécifiques. Le dialogue est reproduit ci-dessous :

S : « *Il est grand, morceau est le plus grand, où est le déterminant ? C'est le, c'est vraiment difficile, car tu as fait un excellent groupe de noms, il vient dire que c'est le plus grand et ça (le gâteau), c'est un complément, ce n'est pas un morceau de pizza, c'est pas un morceau de casse-tête, c'est un gâteau. C'est un complément, ça vient avec ça, mais c'est un complément, on le justifie pas, j'ai juste demandé le déterminant et l'adjectif, ok ? Morceau, c'est masculin ou féminin ?* »

T : « *Masculin.* »

S : « *Singulier ou pluriel ?* »

T : « *Singulier.* »

À la fin du dialogue, Sophie donne elle-même la réponse à Tina « *Singulier, est-ce que tu l'écris au singulier à ce moment ? Non, féminin pluriel. Donc, il faut que tu l'enlèves (le "es" du "grandes") Ok, ça marche ?* » Tina répond par « *Oui* ».

Phase intrapsychique

Tina corrige rapidement ce qu'elle a écrit. Sophie la laisse continuer son texte. La phase est ouverte. Nous présentons les points de vue de Tina et de Sophie sur les séquences 3 et 4 du soutien.

Point de vue de Tina sur les séquences de soutien 3 et 4

Au moment de l'entrevue qui s'est déroulée avec elle après la tâche, Tina explique ses difficultés dans la tâche.

Les difficultés de Tina dans la tâche

Tina trouve le sujet à développer « *difficile* » au début [é3-Es4-P2], parce qu'elle « *ne savait pas quoi faire* ». C'est sa collègue qui lui a expliqué ce qu'il fallait faire [é3-Es4-P4]. Tina se souvient de ses difficultés dans son texte : « *Je ne sais pas si le nom est morceau ou gâteau; et si m'aide, sur le m, je ne sais pas si ça prend un "m" ou non* ». C'est pour cette raison qu'elle a demandé l'aide de Sophie. Que pense Sophie de ces séquences de soutien ?

Point de vue de Sophie sur les séquences de soutien 3 et 4

En entrevue, Sophie compare le niveau de Tina aux autres élèves forts de la classe.

Le niveau de Tina dans la tâche

Sophie signale en entrevue que le soutien qu'elle a offert à Tina est « *à la hauteur d'autres élèves forts qui ont le français comme langue maternelle* » [E2-Es4-P14] et même, c'est plus avancé parfois, comme c'est le cas avec l'écriture de « m'aide » [E2-Es4-P10]. Sophie considère Tina « *de niveau 3^e année forte, même* » [E2-Es4-P10], car selon elle, « *ça fait longtemps que Tina est à l'école* » [E2-Es4-P10]. Pour cette raison, elle peut la soutenir sur le plan de la structure et des accords.

Après avoir présenté les quatre séquences de soutien, nous procédons à une synthèse de la tâche d'écriture.

Synthèse des séquences de soutien en rapport avec la tâche d'écriture sur un sujet de son choix

En somme, quatre séquences de soutien sont présentées. Une séquence de soutien collectif, une séquence de soutien individuel auprès de Windy et deux séquences de soutien individuel auprès de Tina. En premier lieu, le soutien collectif vise à expliquer aux élèves les trois sujets d'écriture. La proposition d'un sujet qui porte sur les pays d'origine des élèves immigrants vise à les aider à s'intégrer et à mieux s'exprimer en écriture, car le sujet les concerne. Sophie prend le contrôle de la tâche dès le début et engage les élèves en les informant qu'elle leur expliquera et donnera des exemples sur les sujets. Sophie régule le soutien pendant le

déroulement de la séquence sans échanger avec les élèves. Les observations montrent qu'elle passe de l'explication d'un sujet à un autre sans que les élèves interagissent verbalement. À la fin, elle transfère la responsabilité aux élèves pour travailler seuls à la tâche. Tina rédige son texte. Elle pose ensuite deux questions à Sophie (séquences de soutien 3 et 4) qui concernent des compétences en grammaire sans avoir de lien avec l'objet de soutien de la séquence de soutien collectif. Windy pour sa part n'a écrit qu'une phrase, ce qui a déclenché la séquence de soutien individuel 2. Cette séquence se caractérise d'abord par une intervention directe puis par une intervention indirecte de la part de Sophie. Elle est en continuité avec la séquence de soutien 1, car il s'agit du même objet de soutien qui concerne des difficultés linguistiques en lien avec le sens du texte. Sophie augmente l'intensité de soutien en proposant à l'élève un outil particulier : sa langue maternelle. Au début, Sophie prend le contrôle du soutien en questionnant Windy sur ce qu'elle a écrit et sur le sujet qu'elle a choisi, dirigeant ainsi le soutien de façon à résoudre la difficulté. Dans le déroulement, Sophie agit d'abord directement pour aider Windy à corriger son titre. Elle lui montre la manière dont on écrit les titres dans les livres. Au cours de l'interaction avec Sophie, Windy se corrige. Ayant peine à comprendre les difficultés de Windy dans cette tâche et dans d'autres, Sophie lui propose ensuite un autre outil de soutien : travailler en dyade dans sa langue maternelle avec Émil, un autre élève de la classe. Sophie négocie la mise en place de cet outil de soutien avec Windy. Par la suite, elle transfère la responsabilité à Windy, lui demandant de démarrer son travail avec Émil. Windy travaille avec lui et écrit un petit texte. Elle reste dépendante d'Émil jusqu'à la fin de son texte. Un chevauchement entre les deux phases marque cette séquence. L'autorégulation et la résolution des difficultés par Windy commencent dans la phase interpsychique au moment de l'interaction avec Émil. Vers la fin de la phase interpsychique, Sophie reprend la régulation de la séquence tout en essayant d'inciter Windy à ajouter plus d'informations dans son texte. L'élève n'a rien ajouté, se contentant du texte qu'elle a rédigé avec Émil.

Quant à Tina, les deux séquences de soutien individuel auprès d'elle ne sont pas en continuité l'une avec l'autre ni en continuité avec la séquence de soutien collectif. Tina écrit son texte seule, elle n'a donc pas de difficulté avec le sens du texte. Les deux difficultés qu'elle signale ne sont pas d'ordre linguistique. Dans les deux séquences, les questions de Tina déclenchent le soutien. Sophie prend le contrôle des séquences dès le début. Dans la séquence 3, Sophie

soutient Tina au moyen d'une consigne. L'enseignante contrôle le déroulement et la fin de la phase interpsychique sans échanger avec Tina. Elle lui donne la réponse à la fin de la phase. Ainsi, dans la phase intrapsychique, Tina corrige son texte selon la réponse donnée par Sophie. Pour la séquence de soutien 4, la régulation de la séquence se fait à travers la négociation entre les deux. Cependant, à la fin de la phase, Sophie change de stratégie et donne la réponse à Tina. Cela affecte la phase intrapsychique. Comme l'autre séquence, la résolution de la difficulté se fait par Sophie et Tina ne fait que corriger le texte.

Nous passons maintenant à la dernière situation d'apprentissage. Nous présentons une partie d'une tâche d'écriture d'un conte, formée d'une seule séquence de soutien.

4.2.3.5 La tâche d'écriture d'un conte

Tableau XXXII
Description de la tâche d'écriture d'un conte

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche : écriture	Déroulement de l'activité enseignante
<p>La tâche d'écriture (corriger son plan) se déroule le mardi 11 décembre. Sophie avait écrit au tableau les tâches que les élèves devaient faire au cours de la semaine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Verbe aller + phrases à l'imparfait</i> - <i>Révision du GN</i> - <i>Correction du test de math</i> - <i>Corriger son plan (conte Noël)</i> - <i>Écriture du conte</i> <p>Ce jour-là, elle ajoute au tableau une nouvelle tâche que les élèves doivent faire le matin : <i>Chantier p. 79</i> (nous avons décrit cette tâche dans la situation précédente).</p> <p>Chaque élève travaille à son rythme. Tous les élèves commencent avec <i>Chantier</i>, puis chacun continue avec la tâche qu'il n'a pas encore faite. Pendant qu'ils travaillent <i>Chantier</i>, Sophie appelle des élèves à son bureau, dont Tina, pour discuter avec eux de leur carte d'organisation du conte de Noël.</p>	<p>La tâche observée fait partie d'une situation d'apprentissage en français-écriture qui s'échelonne sur trois semaines avant les vacances de Noël. La situation d'apprentissage consiste en plusieurs tâches :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- faire sa carte d'organisation qui comprend plusieurs éléments : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? problème, tentatives, solutions et fin. C'est la même carte que Sophie a utilisée avec les élèves dans la SAÉ1 en lecture. 2- Écrire son texte au brouillon. 3- Autocorriger 4- Copier son texte au propre. <p>Seule une partie de la première tâche est observée le 11 décembre.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Le matin, après s'être installés, les élèves commencent la lecture silencieuse de la page 79 du texte, comme c'est indiqué au tableau. 2- Après 15 minutes, Sophie arrête les élèves et leur explique le plan de la semaine écrit au tableau, puis la première tâche dans le livre <i>Chantier</i>. 3- Les élèves commencent à 8h45 le travail sur <i>Chantier</i>. La tâche consiste à lire un texte sur le père Noël soleil et à compléter un tableau de comparaison⁵². 4- À 8h58, Sophie appelle Tina à son bureau, en avant de la classe, pour discuter avec elle de sa carte d'organisation. Tina a commencé à l'écrire le 5 décembre et Sophie l'a corrigée. Tina fait la file. À son tour, après quelques minutes, elle échange avec Sophie pendant 11 minutes et 3 secondes. Tina revient à sa place, efface et corrige son plan. Elle travaille

⁵² Les trois premiers points du déroulement sont les mêmes que ceux mentionnés dans la situation d'apprentissage décrite avant celle-ci.

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche : écriture	Déroulement de l'activité enseignante
		<p>sur son plan jusqu'à la récréation vers 10h00. [Séquence de soutien 1. Durée de l'interaction avec l'enseignante est environ 11 minutes].</p> <p>5- Les autres élèves font des tâches différentes selon leur rythme de travail. Les élèves sortent à la récréation à 10h00.</p>

Les séquences de soutien de la tâche d'écriture d'un conte

Dans cette tâche d'écriture, nous identifions une séquence de soutien que nous illustrons dans le tableau qui suit :

Tableau XXXIII
Résumé de la séquence de soutien de l'écriture d'un conte

Séquence de soutien	Forme de soutien	Objet de soutien	Outil de soutien
1	Individuel	Langue/cohérence du texte	Dialogue

Séquence de soutien 1

La séquence consiste à soutenir Tina dans l'écriture de la carte d'organisation à travers un dialogue, et ce, pour développer la cohérence dans l'écriture du texte de Tina. La séquence commence avec le début du dialogue entre les deux et se termine au moment où Tina résout la tâche (un moment que nous n'avons pas observé).

Élément déclencheur

Sophie a déjà commenté à l'écrit la carte d'organisation relative au texte que les élèves doivent rédiger sur le père Noël. Sophie appelle Tina à son bureau pour discuter de sa carte d'organisation.

Phase interpsychique

Tina se déplace en avant de la classe pour rejoindre Sophie à son bureau. Sophie lui tend la carte d'organisation corrigée⁵³ et lui pose une question ouverte en lien avec le thème du texte

⁵³ Le plan que Tina a écrit la semaine précédente est le suivant : (nous soulignons les commentaires de Sophie)
Qui : (Tina n'a rien écrit)
Où : dans la maison (quelle ?)
Quand : (Tina n'a rien écrit)
Titre : (Tina n'a rien écrit)
Problème : le chat s'est perdu dans le pays secret
Le chat est le cadeau de Catherine
Tentative : le chat crie le plus fort qu'il peut, mais personne ne l'entend. Il fait ses plus drôles grimaces, mais personne ne rit. (il est seul!!)

[E2-O5-P7] : « Là, la première chose que je veux que tu me fasses, c'est que j'aimerais que tu me dises si j'ai à filmer ton histoire, c'est quoi la première scène ? Si j'ai une caméra, c'est quoi le début du film ? Je suis où ? Qui est là ? C'est le matin ? Le soir ? Qui est là ? Tu es dans la maison ? Qu'est-ce que vous faites ? »

Tina répond « Il y a le chat. »

Sophie continue son dialogue avec Tina. Nous le reproduisons ci-dessous :

S : « Ok, qu'est-ce qu'il fait le chat ? »

T : « Il est dans un cadeau sous le sapin. »

S : « Ok, donc au début, c'est l'histoire d'un chat qui est dans une boîte ? Excuse-moi. » (elle répond à la question d'une élève pendant quelques secondes)

S : « Donc, qu'est-ce qu'il fait le chat ? »

T : « Le chat gratte, il veut sortir. »

S : « De la boîte ? Alors le chat gratte tellement fort qu'il va sortir de la boîte. Puis est-ce que c'est le matin, le midi, le soir ? »

T : « C'est le soir. »

S : « C'est le soir ? »

T : « Oui. »

S : « Ok, c'est joli, c'est beau. Ok, raconte-moi l'histoire, pourquoi il veut sortir de la boîte ? »

T : « Parce que c'était le chat du père Noël, il l'a mis dans la boîte. »

S : « Par exprès ? Par accident ? »

T : « Parce que Catherine veut avoir un chat. »

S : « Et là lui, il voulut lui donner son chat, mais le chat n'est pas content, il ne veut pas rester là, c'est ça ? »

T : « Il ne veut pas être dans une boîte. »

S : « Ok. »

T : « Il est sorti en frappant la porte, après il est tombé dans le sapin, le sapin magique là, il est tombé dans le sapin dans le pays secret du père Noël. »

S : « Donc, en tombant dans le sapin magique, il se retrouvait dans le panier du père Noël. Ok, là moi, j'essaie de comprendre que ton problème est que le chat se trouve perdu ailleurs, c'est ça ? »

Sophie lit ce que l'élève a écrit (nous soulignons ce que Sophie lit) « Puis, est-ce que ok, elle crie plus fort, personne ne l'entend et fait ses plus drôles grimaces. Là je ne comprends pas, parce qu'il est tout seul, mais quand il crie, c'est sûr qu'il n'y a personne avec lui, c'est cette tentative ici que je ne comprends pas. Est-ce que tu peux m'aider à m'expliquer ? C'est très drôle. J'aimerais ça que tu le reprennes quelque part, sauf que dans mon film, moi, je regarde ton histoire, le petit chat se retrouve dans le monde secret du père Noël, il est seul, il crie, personne ne l'entend. »

Solution : il marche jusqu'à une petite maison le père Noël le ramasse et le ramène chez lui. (c'est près de la maison du père Noël ?) [E2-O5-P6] [é3-A5Tina]

S : « Est-ce que tu comprends ce que je ne comprends pas ? »
T : Silence
S : « Ok, je répète. Tu m'as dit que le chat se retrouve seul dans le pays du père Noël, vrai ou faux ? »
T : « Oui. »
S : « Il crie, personne ne l'entend, vrai ou faux ? »
T : « Oui. »
S : « Ok, là même s'il fait des grimaces, c'est sûr que personne rit, il est tout seul, tu me suis ? Comprends-tu ? Comprends-tu qu'il y a quelque chose qui ne va pas au niveau du sens ? Ok. On s'entend. »
T (Après un petit silence), mais il fait des grimaces pour que le sapin magique rie. »
S : « Ok, donc il essaie de le faire rire le... »
T : « Le sapin pour que le sapin lui laisse sortir. »
S : « Mais là, est-ce qu'il est dans le monde du père Noël ou il est pris dans le sapin; je ne comprends pas. Dans le sapin, c'est un monde secret du père Noël ? »
T : « Le sapin est magique. »
S : « Oui, ça je le comprends, mais la magie là, est ce qu'elle se passe à l'intérieur du sapin ? »
T : « Oui. »
S : « Ok. »
T : « Au centre. »
S : « Donc physiquement, il se retrouve au centre du sapin, donc il fait des grimaces pour faire rire le sapin pour qu'il puisse sortir ou faire réagir le sapin, ok. Il va falloir que tu m'expliques : le chat s'est perdu, ok, là il faut que tu me dises, en sortant de la boîte, il est tombé dans le sapin, puis il est resté coincé à l'intérieur du sapin, puis ça se trouvait dans un monde secret du père Noël. C'est ça ? Ok. Tout ça, c'est correct, j'ai compris ça. Hhhh, un moment donné, il faut que tu mentionnes aussi qu'elle, parce que tu m'écris que le chat, elle, le cadeau. »
Sophie aux élèves : « Excusez, est-ce que je peux savoir ce que vous faites en file ? J'ai tout expliqué pour que vous soyez autonomes. Donc, je ne veux pas de file. Tu ne restes pas planté-là, mon chéri, tu me donnes ça, tu vas travailler. Maxime, tiens, tu allais travailler ça un peu. » 1mn
S : « Ok, donc tu vas m'expliquer ça ici, le monde secret, il est au centre, il fait des grimaces, puis le chat, c'est quoi son but ? Parce que c'est supposé être un cadeau à Catherine. Est-ce qu'il préfère retourner comme cadeau à Catherine ou bien il préfère retourner avec le père Noël ? Il cherche le père Noël partout. »
T : « Il veut retourner avec Catherine. »
S : « Et comment il va faire ça ? Il marche jusqu'à une petite maison, là il sort de l'arbre, il sort de la maison, puis il se met à marcher ? Oui, c'est ça ? Il va retrouver son chemin ? Là, ici tu dis il marche jusqu'à une petite maison, le père Noël le ramasse et le ramène chez lui, est-ce que c'est la maison du père Noël ? »
T : « Oui. »
S : « Ok. Tu vas me le dire. » (elle écrit des choses). « Ok ? Ce n'est pas évident. Ça peut être la maison de n'importe qui ? » « Puis ici, c'est quoi ton titre ? »
T : (Silence)
S : « C'est qui ton personnage principal ? De qui on parle, tout au long de l'histoire ? »

T : « Du chat. »

S : « Oui, il va falloir que tu me dises quelque chose avec le chat, l'aventure du chat ou je ne sais pas quoi. »

T : « Mais le père Noël ramasse et l'emmène chez Catherine. »

S : « Ah ok, parce que tu as dit chez lui. »

T : « Chez lui, ça veut dire chez Catherine. »

S : « Chez lui, c'est masculin donc, je m'attends à ce que ça soit chez le père Noël; si tu veux dire chez Catherine, vu que ça fait longtemps qu'on n'en a pas parlé, tu dis chez Catherine. Ok ? »

Dans le dialogue reproduit ci-haut, au début, Sophie coupe la parole à Tina qui a commencé à raconter son histoire et lui pose une série de questions sur les détails de son histoire. Tina répond à toutes les questions. Sophie répète parfois les propos de Tina. Un élève interrompt le dialogue, puis Sophie reprend le rythme. Sophie lit et mentionne qu'elle ne comprend pas une tentative que Tina a écrite. « *Est-ce que tu peux m'aider à m'expliquer ?* », lui demande-t-elle. Ensuite, Sophie vérifie avec Tina si elle a réalisé ce qu'elle n'avait pas compris. Tina ne répond pas. Un autre élève interrompt le dialogue. Sophie lui répond rapidement, puis répète les propos de Tina qui valide et justifie une idée que Sophie a mal comprise. Sophie valide et évoque un autre problème. Elle exprime encore une fois sa difficulté à comprendre l'histoire de Tina. Tina lui explique. Sophie répète l'histoire pour confirmer à Tina qu'elle comprend bien. Sophie s'adresse aux élèves qui font la file, puis elle reprend avec Tina et évoque un autre point qu'elle n'a pas compris. Sophie pose des questions pour comprendre le « *but* » du chat. Elle pose des questions et Tina répond et valide. Sophie pose ensuite une question sur le titre. Elle donne des indices à Tina pour qu'elle trouve son titre. Tina retourne au problème évoqué avant, elle justifie une idée que Sophie a mal comprise. Sophie guide Tina vers la fin de l'histoire en lui donnant des indices sur les caractéristiques de l'histoire. Elle pointe directement une erreur dans ce qu'elle a écrit et qui n'est pas compréhensible pour Sophie. Elle vérifie ensuite avec elle si elle est prête à travailler seule.

S : *Puis, est-ce qu'il va convaincre le petit chat de rester avec Catherine parce qu'elle est gentille ? Parce que lui, il n'a pas le goût de rester, il va falloir que le père Noël lui dise, je ne sais pas, qu'à chaque année, il va venir le voir... Il faut que ça se termine bien; il ne faut pas que ça se termine alors que le chat est triste parce qu'il est avec Catherine. Ça peut se terminer alors que le chat est content, Catherine est contente et qu'ils vont retourner vers le père Noël, peu importe, je ne sais pas qu'est-ce que tu vas décider. Parce que ça (la fin que l'élève a écrite) ne marche pas comme ça, on dirait qu'il ramène chez le père Noël. Ça va ? Tu es prête à aller commencer ?* [E2-O5-P 14].

T : « Oui. »

Phase intrapsychique

La phase intrapsychique est ouverte. Notre observation se termine à la sonnerie de la cloche. Après le dialogue avec Sophie, Tina revient à sa place, elle efface des choses et corrige son plan. Nous avons consulté la feuille de Tina [é3-A5Tina] juste après la sonnerie de la cloche : elle a complété le « qui ? » et le « quand ? » en utilisant ce qui est écrit au tableau. Elle a écrit le titre en utilisant la suggestion de Sophie. La nouvelle version du plan après l'intervention de Sophie est le suivant (nous mettons en gras ce que Tina a ajouté) :

Qui : **Minou le chat**

Sapin de Noël

Le père Noël

Où : *dans la maison*

Quand : **une soirée de Noël neigée**

Titre : **aventure de Noël**

Problème : *le chat s'est perdu dans le pays secret*

Le chat est le cadeau de Catherine

Tentative : *le chat crie le plus fort qu'il peut, mais personne ne l'entend. Il fait ses plus drôles grimaces **au sapin**, mais ~~personne~~ **il** ne rit.*

Solution : *il marche jusqu'à une petite maison le père Noël le ramasse et le ramène chez ~~lui~~ **Catherine*** [é3-A5Tina]

Donc, Tina a suivi les commentaires de Sophie pour corriger sa carte d'organisation des idées. Que pensent Tina et Sophie de cette séquence de soutien ? Leurs points de vue sont présentés dans ce qui suit.

Point de vue de Tina sur la séquence de soutien 1

Tina donne son point de vue sur le soutien et sur les commentaires de Sophie lors des brèves entrevues après le déroulement de l'activité.

Le soutien et les commentaires de Sophie

En entrevue avec elle, Tina signale qu'elle utilise un outil de chez elle pour développer ses idées : « *J'ai lu des pleins d'histoires et c'est comme mélange* » [é3-Es5-P3]. Tina essaie de nous expliquer le soutien de Sophie. Elle croit que Sophie a discuté de son problème, car le problème qu'elle a écrit « *le chat s'est perdu dans le pays secret. Le chat est le cadeau de Catherine* » n'est pas un problème et qu'il fallait l'écrire « *quelque part* » [é3-Es5-P1]. En

plus, elle signale qu'il fallait savoir ce qu'était le début : « *Je suis dans la maison, la maison c'est le début* ». Elle sait aussi que dans la solution, Sophie lui demande de remplacer « *chez lui* » par « *chez Catherine* ». Cependant, il semble que l'élève n'est pas d'accord avec tous les commentaires de Sophie. Par exemple, elle ne sait pas pourquoi Sophie n'a pas compris les tentatives : « *Elle (Sophie) a dit qu'il n'y a pas une personne et moi je vais faire rire le sapin et non pas la personne* ». Tina explique : « *J'ai dit personne, mais il ne faut pas, parce que c'est déjà il n'y a personne, mais après j'ai dit que c'est pour faire rire le sapin* » [é3-Es5-P6].

Quel est le point de vue de Sophie sur ses actions au moment du soutien ?

Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 1

Au moment de l'entrevue avec elle, Sophie décrit la raison pour laquelle elle commence son soutien par une question ouverte.

Les actions de Sophie

Aux dires de Sophie, les raisons pour lesquelles elle commence son soutien avec une question ouverte et demande aux élèves d'imaginer leurs histoires comme un film visent à les aider à situer le contexte de l'histoire [E2-Es5-P1]. Selon Sophie, la première scène d'une histoire doit être « *bien décrite : on voit qui, on voit où, on voit quand, on voit tout ça* » pour que les lecteurs « *accrochent* ». Elle ajoute qu'elle demande aux élèves de fermer leurs yeux « *Qu'est-ce que vous voyez ? C'est ça qu'il faut décrire. Est-ce qu'il y a de la neige ? Il fait noir ? Clair ? Il fait chaud ?* » [E2-Es5-P1].

Au point suivant, nous présentons une synthèse de la tâche qui reprend les éléments essentiels de la séquence de soutien mentionnée ci-dessus.

Synthèse de la séquence de soutien en rapport avec la tâche d'écriture d'un conte

En somme, Sophie soutient Tina dans la cohérence de ses idées du conte de Noël. Au début de la phase interpsychique, Sophie contrôle le soutien en demandant à Tina de raconter son histoire. La régulation du soutien se fait à travers l'échange avec Tina. L'apport de Tina dans le dialogue oriente le soutien selon ses besoins et ses difficultés. À la fin du dialogue, Sophie transfère à Tina la responsabilité d'accomplir la carte d'organisation des idées. Tina se met à travailler seule. Elle complète l'écriture de sa carte et apporte aussi des corrections.

Pour le deuxième cas, nous avons présenté les points de vue généraux de l'enseignante et des deux élèves sur le contexte de la classe. Par la suite, nous avons présenté les 13 séquences de soutien qui font partie de 5 tâches appartenant elles-mêmes aux 5 situations d'apprentissage. Nous avons également introduit les points de vue spécifiques de l'enseignante et des deux élèves sur les séquences de soutien collectif, en petit groupe et en individuel. La présentation de chaque tâche a été suivie par une synthèse de la tâche concernée. Nous terminons cette partie avec une synthèse générale de ce deuxième cas.

4.2.4 La synthèse du deuxième cas

Dans cette partie, nous proposons une analyse transversale des différentes séquences de soutien du deuxième cas. Nous procédons de la même façon que pour le premier cas. En premier lieu, nous brossons un tableau récapitulatif des trois éléments des différentes séquences de soutien. Nous présentons les éléments déclencheurs, la phase interpsychique, plus particulièrement les formes du soutien, les objets du soutien, les outils de soutien et les actions des actrices dans cette phase. Pour la phase intrapsychique, nous regardons les interactions de l'élève avec le soi, c'est-à-dire le progrès et les acquis de l'élève dans la tâche. En deuxième lieu, nous faisons ressortir du tableau des constats généraux en lien avec les différentes séquences de soutien.

Tableau XXXIV
Synthèse du deuxième cas

Tâche	Séquence et durée	Élément déclencheur	Phase interpsychique					Phase intrapsychique
			Forme du soutien	Objet du soutien	Outils	Actions les plus distincts chez l'enseignant (par ordre de déroulement)	Actions les plus distincts chez l'élève	
Évaluation en lecture 90 mn	S1 9 mn	Sophie prévoit des défis linguistiques	Collectif	Langue	Exposé verbal	Réduire les degrés de liberté; informer; guider et démontrer	Les élèves sont à l'écoute.	Les deux élèves n'ont pas eu le temps de travailler seules
	S2 14mn	Sophie prévoit des défis linguistiques	Petit groupe	Langue	Exposé verbal	Réduire les degrés de liberté des élèves en leur lisant le texte de lecture; informer sur le sens de quelques mots; impliquer des élèves; guider; ...	Tina pose une question sur les sens d'un mot. Windy ne pose aucune question	Les deux élèves travaillent seules. Windy avait besoin du soutien supplémentaire
	S3 6 mn	Windy appelle Sophie par un	Individuel/ Windy	Langue	Dialogue	Réduire les degrés de liberté;	Windy répond aux questions.	Windy complète la tâche. la répétition de la

Tâche	Séquence et durée	Élément déclencheur	Phase interpsychique					Phase intrapsychique
			Forme du soutien	Objet du soutien	Outils	Actions les plus distincts chez l'enseignant (par ordre de déroulement)	Actions les plus distincts chez l'élève	
		regard				démontrer; donner la charge.		tâche avec elle montre qu'elle conserve certaines difficultés
Écriture sur son personnage préféré 90 mn	S1 Indéterminé	Sophie prévoit des défis linguistiques	Collectif	Compétence transversale, pensée réflexive	Histoires sur les différences	Lire des histoires sur les différences (informer)	Les élèves sont à l'écoute.	Les deux élèves travaillent seules. Tina écrit son texte. Windy n'a rien écrit
	S2 2 mn	Détecter une difficulté dans la forme négative	Individuel/ Tina	Français/grammaire (négation)	Consigne	Guider	Tina réagit rapidement et intègre le soutien	Tina se corrige au moment de l'interaction avec Sophie
	S3	Sophie réalise que Windy n'avait rien écrit	Individuel/ Windy	Langue/ le sens du sujet d'écriture et compétence transversale, pensée réflexive	Livre	Guider (proposer une ressource)	Windy prend le livre	Windy n'a rien écrit
	S4	Sophie réalise que Windy n'avait rien	Individuel/ Windy	Langue/le sens du sujet d'écriture et	Tableau affiche	Guider (proposer une	Windy se place à côté	Windy écrit un texte qui ne répond pas aux

Tâche	Séquence et durée	Élément déclencheur	Phase interpsychique					Phase intrapsychique
			Forme du soutien	Objet du soutien	Outils	Actions les plus distincts chez l'enseignant (par ordre de déroulement)	Actions les plus distincts chez l'élève	
		écrit		compétence transversale, pensée réflexive		ressource)	du tableau	exigences de la tâche
Grammaire 20 mn	S1 5 mn	La réponse négative de Tina	Individuel/ Tina	Langue	Échange	Impliquer des pairs; démontrer	Tina ne pose pas des questions	La répétition de la tâche avec Tina montre qu'elle a saisi le sens du mot
Écriture (sujet de son choix) 120 mn	S1 10 mn	Sophie prévoit des défis linguistiques	Collectif	Langue /Intégration culturelle	Exposé verbal /Sujet sur le pays d'origine	Expliquer; donner des exemples (démontrer)	Personne n'est intervenu	Les deux élèves travaillent seules. Tina écrit seule son texte. Windy avait besoin de soutien supplémentaire
	S2 Plus de 30 mn	Sophie trouve que le titre écrit par Windy ne conforme pas le début de son texte	Individuel/ Windy	Langue	Exposé verbal /Livre/ Langue maternelle	Démontrer; donner des consignes (guider); installer des conditions de classe pour la	Windy répond en chuchotant; elle a utilisé l'outil sans donner une acceptation	Windy écrit son texte avec l'aide de son ami

Tâche	Séquence et durée	Élément déclencheur	Phase interpsychique					Phase intrapsychique
			Forme du soutien	Objet du soutien	Outils	Actions les plus distincts chez l'enseignant (par ordre de déroulement)	Actions les plus distincts chez l'élève	
		Sophie ne comprend pas les difficultés de Windy				mise en place du nouvel outil	claire	
	S3 2 mn	Tina signale une difficulté	Individuel/ Tina	Compétences disciplinaires en français	Consigne	Démontrer	Se corriger	Tina se corrige et poursuit son écriture
	S4 2 mn	Tina signale une difficulté	Individuel/ Tina	Compétences disciplinaires en français	Dialogue	Réduire les degrés de libertés; démontrer	Tina répond à toutes les questions	Tina se corrige et poursuit son écriture
Écriture (Noël)	S1 11 mn	Qualité du texte	Individuel/ Tina	Langue/ cohérence du texte	Dialogue	Se questionner pour comprendre l'histoire de Tina	Tina est active. Elle répond; justifie et fait seule une action	Tina intègre les commentaires de Sophie

Constats généraux du deuxième cas

En général, cinq tâches appartenant à cinq situations d'apprentissage et d'évaluation sont documentées. Les séquences de soutien sont au nombre de treize. L'analyse transversale des différentes séquences de soutien nous permet de ressortir certains constats que nous présentons maintenant.

Pour les éléments déclencheurs, Sophie prend **l'initiative** du soutien dans dix des treize séquences. En fait, elle prend l'initiative dans toutes les séquences de soutien collectif et en petit groupe, dans trois des quatre séquences de soutien individuel auprès de Windy et dans trois des cinq séquences auprès de Tina. Elle prévoit des difficultés chez l'ensemble de la classe ou chez un groupe d'élèves. Également, elle constate des difficultés chez l'une ou l'autre élève participante. Les difficultés qui déclenchent le soutien évoluent au moment de l'interaction entre l'élève et l'enseignante.

Pour les phases interpsychiques, trois **formes de soutien**⁵⁴ sont observées chez Sophie : le soutien collectif, le soutien en petit groupe et le soutien individuel. Sur un total de treize séquences, le soutien est collectif à trois reprises; il se fait une seule fois en petit groupe alors que les autres séquences consistent en du soutien individuel. **Le temps** accordé aux séquences diffère d'une séquence à l'autre. La durée des séquences de soutien collectif et en petit groupe atteint neuf, dix et quatorze minutes chacune. La durée des séquences de soutien individuel atteint environ deux minutes dans la plupart de séquences, excepté une séquence auprès de Tina et une autre auprès de Windy dont la durée atteint jusqu'au dix et onze minutes.

Concernant **les objets de soutien**, ils sont d'ordres linguistique et disciplinaire (compétence en français) et concernent aussi une compétence transversale (développer la pensée réflexive). En plus, Sophie tient compte des difficultés d'ordre culturel chez les élèves récemment intégrés en classe ordinaire. Dans la même tâche, d'une séquence à une autre, nous avons constaté en ce qui concerne les objets de soutien que : 1) l'objet de soutien est la même d'une séquence de soutien à une autre. Par exemple, pour Windy, dans la tâche d'évaluation en lecture, l'objet de soutien est linguistique dans les trois séquences de soutien. 2) L'objet de soutien varie d'une

⁵⁴ Les formes de soutien seront plus déployées dans la dernière partie de ce chapitre.

séquence de soutien à une autre. Par exemple, pour Tina, dans la tâche d'écriture sur un sujet de son choix, les objets de soutien diffèrent d'une séquence à une autre.

Plusieurs **outils** sont utilisés par Sophie. Nous citons le langage verbal qui vient au premier rang (dialogue, exposé verbal, consigne, échange et la langue maternelle de Windy). Sophie a aussi utilisé le livre, les histoires sur les différences, le tableau-affiche et le sujet sur le pays d'origine. Tous les outils sont directement médiatisés (dix séquences de soutien) à l'exception du livre, le tableau-affiche et la langue maternelle (trois séquences de soutien) qui sont indirectement médiatisés.

Concernant les interactions entre l'enseignante et l'élève ou les élèves, nous présentons dans ce qui suit **les actions** observées au moment du soutien collectif, puis au moment du soutien individuel.

Pour les séquences de soutien collectif, dans la tâche d'évaluation en lecture, **Sophie** engage les élèves en leur communiquant ce qu'elle va faire. Elle réduit le degré de liberté des élèves en faisant le tour des éléments de la carte d'organisation des idées. Elle fait aussi une démonstration en expliquant aux élèves les différents éléments de la carte d'organisation des idées, dont le mot « tentative », et en donnant un exemple sur la fin de l'histoire. Elle les guide également en leur donnant des indices et en soulignant les caractéristiques de la tâche. Elle leur explique le sens du terme « dénouement ». À la fin de l'interaction, Sophie leur transfère la responsabilité de l'exécution de la tâche. Dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré, Sophie lit les histoires aux élèves. Déjà dans la tâche d'écriture sur un sujet de leur choix, Sophie fait une démonstration aux élèves en donnant des exemples sur les sujets qu'ils doivent développer. Elle implique deux fois les élèves immigrants en les encourageant à choisir le sujet sur le pays d'origine. Elle informe les élèves sur l'importance de l'utilisation de l'imparfait et de la forme négative et leur donne des exemples. À la fin de l'interaction, elle transfère la responsabilité de l'exécution de la tâche aux élèves. Tous les élèves sont à l'écoute.

Pour la séquence de soutien en petit groupe, Sophie engage les élèves dans le soutien en leur expliquant les étapes et les raisons du soutien et en les incitant à demander l'aide. Sophie

réduit ainsi le degré de liberté des élèves en leur lisant le texte. Elle définit le sens de quelques mots. Elle implique un autre élève pour qu'il explique le sens du mot à Tina. Sophie guide et informe Tina sur le sens d'un mot. Elle gère la classe en répondant aux questions des autres élèves et les guide en donnant des indices sur les éléments de la carte. Windy est à l'écoute. Tina pose une question sur le sens du mot.

Pour les séquences de soutien individuel, dans la tâche d'évaluation en lecture, Sophie pose (au début du dialogue) des questions pour comprendre la difficulté de Windy. Elle réduit le degré de liberté de l'élève dans la tâche en lui lisant le dernier paragraphe du texte. Elle lui explique le paragraphe. Par la suite, Sophie l'oriente vers une action en lui demandant de lire le texte. Vers la fin de ce soutien, elle lui transfère la responsabilité de terminer seule la tâche. Aussi, les actions de Sophie auprès de Windy, dans les deux séquences de soutien individuel (dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré) consistent à la guider en lui proposant des artefacts à utiliser pour savoir écrire le texte.

Au moment de la tâche d'écriture sur un sujet de son choix, Sophie guide Windy en lui donnant les consignes sur la façon d'écrire le titre. Elle réfère à un livre pour lui montrer un modèle d'écriture de titre dans un texte. Sophie propose par la suite un nouvel outil à Windy : le recours à la langue maternelle. Elle contrôle la frustration de Windy en l'encourageant à utiliser l'outil de soutien et demande son opinion sur l'utilisation immédiate de cet outil. Sophie change l'environnement physique de la classe pour mettre sur place le soutien en réorganisant les places des élèves.

Dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré, Sophie explique à Tina la forme négative de la phrase. Dans la tâche de grammaire sur le sens du mot « avantage », Sophie implique d'autres élèves en acceptant leur intervention. À plusieurs reprises, elle reformule l'exemple amené par l'élève. Elle donne elle aussi des exemples. Dans la tâche d'écriture sur un sujet de son choix, dans la séquence de soutien 3, Sophie informe Tina sur l'écriture du mot « m'aide » et dans la séquence de soutien 4 de la même tâche, Sophie lui pose des questions spécifiques pour l'aider à trouver l'accord du groupe nominal. À la fin du dialogue, Sophie lui donne elle-même la réponse. Dans la tâche d'écriture sur le père Noël, au début de l'interaction, Sophie pose une question ouverte à Tina, puis elle lui coupe la parole et la guide en lui posant des

questions spécifiques. Sophie gère la classe tout en répondant aux questions des élèves. Elle dirige Tina vers une action en lui demandant d'expliquer ce qu'elle a écrit. Sophie contrôle la frustration de Tina en validant ce qu'elle dit et lui pose des questions pour mieux comprendre son histoire. Elle la guide en lui donnant des indices pour qu'elle trouve un titre. À la fin, elle transfère la responsabilité à Tina pour compléter son histoire en lui donnant quelques indices.

Concernant les actions de **Windy** dans les séquences de soutien individuel, elle répond aux questions posées par Sophie sans entreprendre d'action et suit le rythme des questions de Sophie. À l'exception du regard qu'elle échange avec l'enseignante lors de l'évaluation en lecture, aucune autre initiative de la part de l'élève n'est observée.

Tina, pour sa part, se montre plus active lors du soutien. Elle prend parfois l'initiative en demandant de l'aide, comme ce fut le cas lors de la tâche d'écriture sur un sujet de son choix. Enfin, au cours du soutien, elle répond à toutes les questions, se corrige rapidement, justifie ce qu'elle écrit et pose des actions par elle-même, comme nous avons pu l'observer au moment de la tâche d'écriture sur le père Noël.

Pour **la phase intrapsychique**, nous regardons le progrès et les acquis des deux élèves dans la tâche après l'interaction avec l'enseignante. L'analyse des différentes phases intrapsychiques des séquences de soutien qui concernent Tina nous permet de dire que l'élève démontre une certaine autonomie après chaque interaction à visée de soutien avec l'enseignante. L'analyse des différentes phases intrapsychiques des séquences de soutien qui concernent Windy montre que l'élève a besoin d'une suite de séquences de soutien pour développer son autonomie et pour montrer un certain progrès dans la tâche.

Donc, la synthèse du deuxième cas nous a permis de constater que c'est l'enseignante qui prend surtout l'initiative du soutien, car elle prévoit ou elle constate une difficulté chez l'élève. Dans d'autres séquences, l'une ou l'autre élève signale une difficulté. La difficulté qui déclenche le soutien évolue au cours de l'interaction avec l'enseignante. L'enseignante utilise trois formes de soutien : le soutien individuel, en petit groupe et collectif. Plusieurs outils de soutien sont mis en place pour soutenir l'élève. Certains outils sont directement utilisés au moment des interactions entre l'élève et l'enseignante comme l'exposé verbal, le dialogue et

autres. D'autres outils sont indirectement utilisés au cours des interactions entre l'enseignante et Windy comme le livre et le tableau-affiche. L'analyse transversale des différentes séquences de soutien montre que la langue, les compétences en français et les compétences transversales sont les objets de soutien. Cette analyse nous a permis également de ressortir les différentes actions de l'enseignante et des deux élèves au moment de leur interaction. Pour terminer, l'analyse des phases intrapsychiques montre que le progrès de Windy dans la tâche n'est pas automatiquement atteint après chaque séquence de soutien. Pourtant, Tina démontre plus d'autonomie après chaque séquence de soutien.

Nous avons présenté les deux cas de pratiques enseignantes de soutien. Nous avons rapporté les points de vue généraux des deux enseignantes et des trois élèves sur le contexte du travail et de la classe. Nous avons présenté 9 tâches et les 22 séquences de soutien qui y sont reliées. Nous avons également introduit les points de vue spécifiques des participantes sur les séquences de soutien. À la fin de chaque cas de pratiques, nous avons fait une synthèse générale des différentes séquences de soutien qui forment le cas. Maintenant, nous procédons à une analyse transversale des deux cas. Nous faisons ressortir des constats et nous dégagerons des similarités et des particularités entre les deux cas.

Avant de le faire, nous avons trouvé important de dresser un tableau pour numéroté les 22 séquences de soutien pour faciliter au lecteur le suivi des séquences de soutien.

Tableau XXXV
Numérotation des séquences de soutien

Carla												
Tâche d'évaluation en mathématiques		Tâches d'appréciation				Tâche de résolution des exercices en mathématiques			Tâche d'autocorrection en écriture			
1-SS collectif	2-SS individuel	3-SS Individuel	4-SS individuel	5-SS collectif	6-SS individuel	7-SS individuel	8-SS petit groupe	9-SS individuel				
Sophie												
Tâche d'évaluation en lecture			Tâche d'écriture sur son personnage préféré				Tâche de dictée	Tâche d'écriture sur un sujet de son choix				Tâche d'écriture
10-SS collectif	11-SS petit groupe	12-SS indiv. Windy	13-SS collectif	14-SS indiv. Tina	15-SS indiv. Windy	16-SS indiv. Windy	17-SS indiv. Tina	18-SS collectif	19-SS indiv. Windy	20-SS indiv. Tina	21-SS indiv. Tina	22-SS indiv. Tina

4.3 L'ANALYSE TRANSVERSALE ET LES CONSTATS GÉNÉRAUX DES DEUX CAS

Dans ce qui précède, nous avons exposé les résultats de deux cas de pratiques de soutien de Carla et de Sophie auprès de leurs élèves immigrantes intégrées dans une classe du primaire. Les 22 séquences de soutien reliées à 11 tâches ont été présentées séparément. À l'aide de l'élément déclencheur, de la phase interpsychique, de la phase intrapsychique et également des points de vue des enseignantes et de leurs élèves, nous avons décortiqué les pratiques de soutien proprement dites. Cet exercice nous a permis de réaliser une analyse verticale en profondeur de chaque cas et, plus particulièrement, des séquences de soutien liées à une même tâche, puis de l'ensemble des séquences de soutien de chaque enseignante.

Afin de compléter ce chapitre de présentation des résultats, nous portons un regard d'ensemble sur les pratiques de soutien des deux enseignantes et nous présentons les éléments saillants issus de la comparaison entre les deux cas. Afin de dégager les constats généraux concernant les pratiques de soutien de deux enseignantes, nous réalisons initialement une analyse transversale des propos généraux des enseignantes quant à leur contexte de travail et de propos des élèves quant à leur vécu scolaire. Ensuite, nous procédons à l'analyse transversale des séquences de soutien et des trois éléments qui les ont structurées : l'élément déclencheur; la phase interpsychique et la phase intrapsychique. Pour chaque constat découlant des analyses transversales, nous présentons les régularités ainsi que les singularités de chacun des deux cas à l'égard de pratiques enseignantes de soutien. Nous commençons par l'analyse transversale des propos généraux des deux enseignantes suivie de l'analyse transversale des propos généraux des trois élèves.

4.3.1 Le contexte de travail des enseignantes

Selon notre cadre théorique, nous situons les pratiques enseignantes de soutien dans le cadre de l'analyse du travail réel en classe. En ce sens, nous avons introduit au début de la présentation de chaque cas les points de vue généraux des enseignantes, c'est-à-dire leurs perceptions de leur contexte de travail, notamment en ce qui a trait aux caractéristiques de la classe, le programme scolaire, les services de soutien offerts à l'école et leurs rapports aux

élèves. Ces informations donnent un aperçu des contraintes auxquelles elles doivent faire face dans leur travail et de la manière dont elles s'y prennent pour soutenir les élèves.

Ainsi, grâce à l'analyse transversale des propos généraux des deux enseignantes, nous avons constaté que chacune, à sa manière, tient compte des facteurs relevant de son contexte de travail pour mettre en place les pratiques de soutien auprès de leurs élèves. Ces facteurs concernent l'école, notamment l'offre de services pour appuyer le soutien aux élèves et la classe proprement dite, c'est-à-dire, le contexte multiculturel dans lequel elles œuvrent quotidiennement. Nous décrivons ces facteurs ci-dessous.

Le contexte de l'école

D'entrée de jeu, nous avons constaté que les enseignantes cherchent, du mieux qu'elles peuvent, à tenir compte des contraintes liées au contexte de travail dans lequel elles œuvrent, notamment, en ce qui a trait au manque ou au peu des services de soutien offerts aux élèves immigrants. Ainsi, on peut prétendre qu'elles composent avec cette réalité pour répondre aux besoins des élèves. Elles se fixent des objectifs, elles se donnent des buts à atteindre, elles adaptent leurs interventions bref, elles se donnent comme responsabilité de combler en partie ce manque de ressources, ce qui, en empruntant à la terminologie de l'ergonomie du travail, équivaut à dire qu'elles se prescrivent des tâches de soutien.

En ce sens, nous avons constaté que les deux enseignantes sont attentives au fait que les élèves récemment intégrés en classe ordinaire ne bénéficient pas ou très peu d'autre soutien à l'école que celui qu'elles offrent elles-mêmes en classe. Ainsi, les deux enseignantes s'adonnent au soutien de leurs élèves avec peu ou sans appui extérieur, selon leurs propres visions du soutien. Sophie, par exemple, se sent concernée par l'intégration scolaire des élèves, car elle considère que le soutien fait partie de sa tâche enseignante et qu'elle est totalement responsable de tout élève immigrant nouvellement intégré en classe, même si l'école ne lui fournit pas suffisamment de soutien ou du moins celui dont elle juge nécessaire à ses élèves. Carla, pour sa part, considère qu'elle n'est pas responsable de la totalité du soutien en classe et que cette responsabilité revient à l'orthopédagogue, surtout si l'on considère que dans le rapport d'évaluation de Jana, on a suggéré des activités en lien avec le son des lettres, une

intervention à laquelle Carla ne s'estime pas formée. Ainsi, elle juge qu'elle peut remédier seulement à une partie du travail auprès de Jana puisque l'autre partie du soutien reviendrait à l'orthopédagogue.

Bref, les deux enseignantes cherchent à répondre au déficit dans les services de soutien offerts à l'école par leurs pratiques de soutien. Le soutien en classe, toutefois, est parsemé de contraintes et influencé par différents facteurs avec lesquels elles doivent composer dans le quotidien. Comment tiennent-elles compte de ces facteurs et contraintes pour mettre en place le soutien ? C'est ce que nous verrons dans le paragraphe qui suit.

Le contexte de la classe

En ce qui concerne le contexte de la classe proprement dit, nous avons constaté que les deux enseignantes ont une attitude positive envers le travail dans un contexte multiethnique et le considèrent comme une richesse et une ouverture vers le monde. Elles jugent que ce contexte devient une réalité à laquelle il faut s'adapter. Ainsi, elles ajustent leurs pratiques de soutien, s'il y a lieu, selon ce contexte, tout en tenant compte des caractéristiques de la classe telles que le cycle et le niveau⁵⁵, le nombre d'élèves et le nombre de ceux qui bénéficient de plans d'intervention. Ces caractéristiques entraînent des répercussions sur la charge de travail des enseignantes et, par conséquent, sur les décisions qu'elles prennent pour mettre en place le soutien. Plus particulièrement, la prise en compte des caractéristiques de la classe influe au moins sur deux points : **les décisions au sujet de la mise en place du soutien et la manière d'aborder le programme scolaire.**

Quant **aux décisions sur la mise en place du soutien**, les deux enseignantes s'avèrent attentives aux besoins particuliers des élèves dans un contexte hétérogène. Soulignons par ailleurs que le fait d'avoir enseigné dans une école monoethnique les a aidées à comparer l'enseignement dans les deux milieux et surtout à identifier les besoins des élèves en contexte multiethnique. Toutes les deux ajustent ainsi leurs pratiques aux besoins des élèves

⁵⁵ Pour la classe de 6^e année (la deuxième année du 3^e cycle), les élèves doivent atteindre les objectifs et développer les compétences à la fin de l'année scolaire. Pour la classe de 3^e année (la première année du 2^e cycle), les élèves ont encore une autre année scolaire pour l'atteinte des objectifs et le développement des compétences.

immigrants, tout en considérant les caractéristiques de la classe. Par exemple, lorsqu'elles enseignent, elles insistent souvent sur l'explication du sens des mots et sur les notions de base en français, et bien qu'elles le fassent de façon collective⁵⁶, elles ciblent, en fait, les élèves immigrants en particulier. C'est dans cette optique que Carla nous a expliqué que lorsqu'elle fournit plus d'explications au groupe, bien que ses explications bénéficient à l'ensemble de la classe, elle cherche à s'assurer que Jana comprenne bien. Les propos de Sophie vont dans le même sens; elle donne de consignes aux élèves au début de chaque tâche pour qu'ils puissent travailler seuls, ce qui lui donne du temps pour soutenir individuellement ceux qui en ont besoin. Bref, la décision de soutenir collectivement les élèves n'est pas anodine, mais un choix calculé quant à la manière de gérer le soutien en classe.

Sur ce point, Sophie ajoute qu'elle a un « *bon groupe* » en 3^e année et qu'elle a une certaine marge de manœuvre pour mettre en place les pratiques de soutien individuel, puisqu'elle n'a qu'une seule élève qui a un plan d'intervention et une autre qui vient d'une classe d'accueil.

Carla, quant à elle, a un avis quelque peu différent sur le soutien qu'elle offre. Comme elle enseigne à une classe de 6^e année, cela l'incite à promouvoir l'autonomie des élèves pour les préparer à l'école secondaire. Ainsi, elle pense qu'il ne faut pas, à cet âge, prendre les élèves par la main, comme parfois il lui arrive de le faire avec Jana. Par ailleurs, huit élèves dans sa classe bénéficient de plans d'intervention; un certain nombre d'élèves immigrants, dont une vient d'une classe d'accueil, éprouvent d'importantes difficultés linguistiques. Bref, tout cela fait en sorte que le temps pour se consacrer à Jana est limité puisqu'elle se doit de soutenir tous ses élèves.

Quant à **la manière d'aborder le programme scolaire**, les deux enseignantes cherchent à composer avec les caractéristiques de la classe, mais elles sont aussi contraintes par les exigences spécifiques de chaque niveau d'enseignement au regard du cursus scolaire. Selon ses termes, Sophie « *jongle avec le programme scolaire* ». Pour elle, le fait d'enseigner à une classe de 3^e année lui donne une marge de manœuvre pour composer avec le programme. Ainsi, elle ne se limite pas à ce qui est prescrit dans les manuels. Elle développe davantage

⁵⁶ Nous présenterons plus tard, dans une autre section, la façon dont les enseignantes prévoient les difficultés linguistiques et s'ajustent en conséquence en adoptant le soutien collectif.

d'activités et de projets multiculturels dans le but d'aider les élèves immigrants dans leur intégration. Elle développe aussi des activités sur la culture québécoise pour familiariser les élèves immigrants avec la culture de la société d'accueil. À l'opposé, parce qu'elle doit préparer ses élèves de 6^e année à l'examen du ministère, Carla se limite à ce qui est « *prescrit dans le manuel* » et pour cette raison, elle insiste sur ce qui est requis en français et en mathématiques pour les préparer à l'examen et ne développe pas de textes particuliers pour les élèves immigrants.

En résumé, l'analyse transversale des propos généraux des deux enseignantes nous a permis de constater, en premier lieu, qu'elles s'adaptent au contexte de l'école, notamment, au déficit dans les services de soutien offerts aux élèves immigrants et se donnent la responsabilité de soutenir leurs élèves en classe. Cependant, on remarque qu'elles n'ont pas la même vision de leur rôle de soutien quant à ce déficit. En effet, pour Sophie, le soutien en classe fait partie de sa tâche enseignante dans son intégralité tandis que pour Carla, c'est l'orthopédagogue qui devrait effectuer le travail qu'elle fait en classe avec Jana. En deuxième lieu, nous avons pu constater que les deux enseignantes adaptent plus facilement le soutien pour le groupe classe que pour un élève en particulier. La mise en place du soutien individuel est assujettie aux caractéristiques de la classe ce qui restreint Carla qui ne peut consacrer plus de temps au soutien individuel auprès de Jana. Enfin, en troisième lieu, les enseignantes composent également avec les caractéristiques du groupe classe, notamment les exigences qui changent d'un niveau d'enseignement à l'autre, pour aborder le programme scolaire. C'est ce que nous avons observé chez Sophie qui, avec sa classe de 3^e année, se sent plus à l'aise pour jongler avec le programme en ajoutant par exemple des activités multiculturelles alors que Carla ne peut pas se soustraire aux exigences de l'examen du ministère en insistant sur les mathématiques et le français.

Après avoir présenté ces quelques constats découlant de l'analyse transversale des propos généraux des deux enseignantes sur leur contexte de travail et l'incidence sur leurs pratiques de soutien, nous rapportons les constats relativement aux points de vue généraux des trois élèves.

4.3.2 Le vécu scolaire des élèves

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique, nous accordons dans notre recherche une importance particulière au point de vue des élèves que nous considérons comme actrices principales dans le processus de coconstruction de sens lors du soutien. Ainsi, au début de ce chapitre, nous avons introduit leur propos sur leur vécu scolaire, afin de comprendre leur histoire et par conséquent leurs manières d'agir en classe ordinaire. Rappelons que deux des trois élèves sont passées par une classe d'accueil, tandis que Tina a été directement intégrée en classe ordinaire dès la maternelle. De l'analyse de leurs propos, il ressort **la problématique de l'intégration scolaire** des élèves immigrants et particulièrement celle de la discontinuité culturelle, soit le choc culturel qu'éprouvent les élèves immigrants lorsqu'ils sont transférés d'une classe d'accueil à une classe ordinaire ou lorsqu'ils arrivent de leur pays et intègrent directement des classes ordinaires.

Ainsi, Jana se voit comme étant la « *nouvelle* » par rapport aux autres élèves habitués au groupe classe, alors qu'elle ne l'est pas. De plus, la présence de garçons en classe est une nouvelle expérience pour elle puisque dans son pays d'origine elle n'a pas été dans une classe mixte. Jana n'aime pas être soutenue devant tous les élèves de la classe et se sent gênée, surtout qu'elle croit que les garçons vont se moquer d'elle. Pour sa part, Windy avait eu une mauvaise expérience en classe d'accueil. Selon elle, l'enseignante de la classe d'accueil ne permettait pas aux élèves de poser de questions, ce qui l'a démotivée en classe ordinaire. Finalement, Tina se sent gênée que son prénom ne soit pas « *québécois* ». Elle raconte qu'à la maternelle des élèves se sont moqués de son prénom. Elle voulait d'ailleurs le changer par un autre, « *québécois* », comme ses amies de la classe. Tina, d'ailleurs se sent gênée si son nom n'est pas bien prononcé. Bref, le vécu scolaire des trois élèves teinte d'une certaine manière leur rapport au soutien. Nous explorerons cet aspect lors de l'interprétation de nos résultats.

Passons maintenant à l'analyse transversale des séquences de soutien proprement dites, notamment, les éléments déclencheurs, les phases interpsychiques et les phases intrapsychiques, tout en essayant de dégager les principaux constats qui en découlent.

4.3.3 Les séquences de soutien

Nous avons défini une séquence de soutien comme étant : 1) une interaction entre enseignante-élève(s); 2) dans le but de soutenir; 3) par l'intermédiaire d'un outil; 4) un élève (des élèves); 5) dans une difficulté dans une tâche ou dans une partie de tâche qui lui est difficile. Tout en considérant cette définition, nous avons découpé chaque séquence de soutien en trois éléments (l'élément déclencheur, la phase interpsychique, la phase intrapsychique) afin de comprendre la mise en œuvre du soutien, son déroulement grâce aux interactions entre l'élève et l'enseignant dans la phase interpsychique et sa continuité grâce au travail individuel de l'élève dans la phase intrapsychique. Nous présentons dans cette partie les principaux constats découlant de l'analyse transversale des 22 séquences de soutien présentées précédemment. Nous ressortons les régularités en ce qui a trait à l'analyse de chacun de ces trois éléments, ce faisant, nous mettons en lumière également les singularités relatives à chaque cas en ce qui a trait au soutien prodigué par les enseignantes.

Nous commençons par les principaux constats relatifs aux éléments déclencheurs.

4.3.3.1 L'élément déclencheur

Les éléments déclencheurs, comme le nom l'indique, déclenchent les séquences de soutien. Ils précèdent la phase interpsychique et la provoquent. En effet, les difficultés de l'élève dans une tâche donnée deviennent, dans le cas où les enseignantes en tiennent compte, des éléments déclencheurs qui les incitent à mettre en place les pratiques de soutien. Ainsi, les éléments déclencheurs nous ont permis de repérer les séquences de soutien de l'ensemble d'actions caractérisant l'activité d'enseignement que nous avons observée. En d'autres termes, les éléments déclencheurs nous ont permis d'identifier le moment où une séquence d'enseignement relève du soutien, car elle vise à aider l'élève ou les élèves dans une difficulté donnée.

Ces difficultés, cependant, ne sont pas toujours clairement définies par les enseignantes. Il se peut qu'elles perçoivent une difficulté chez l'élève sans qu'elles soient capables de l'identifier initialement. Malgré cela, elles mettent en place le soutien, quitte à identifier, voire à saisir le

type de la difficulté éprouvée par l'élève après, au moment de leur interaction avec cette dernière.

Nous avons constaté **trois types d'éléments déclencheurs** en lien avec les difficultés⁵⁷ éprouvées par les élèves observées. Le premier est issu d'une difficulté anticipée par l'enseignante avant la réalisation de la tâche. Le deuxième découle d'une difficulté constatée (repérée) par l'enseignante au cours de l'exécution de la tâche. Enfin, le troisième relève d'une difficulté signalée par l'élève immigrante elle-même au cours de l'exécution de la tâche.

Les éléments déclencheurs incitent les deux enseignantes à soutenir les élèves pour surmonter leurs difficultés dans la tâche tout en gérant l'ensemble de la classe. Certaines difficultés, comme nous l'avons vu, sont prévues par l'enseignante (difficulté anticipée); d'autres sont imprévues (difficultés signalées ou constatées) et apparaissent au cours de la tâche. Quelles soient anticipées ou imprévues, elles ont une influence sur la manière de diriger et de réguler le soutien dans la phase interpsychique et il semblerait qu'il est plus facile pour les enseignantes de composer avec une difficulté anticipée que de composer avec une difficulté constatée ou signalée sur le coup.

Dans ce qui suit, nous étayons les constats généraux relatifs aux trois types d'éléments déclencheurs et les difficultés respectives (anticipées, constatées par l'enseignante et signalées par l'élève en cours de tâche).

Difficultés anticipées par les deux enseignantes

Les difficultés anticipées sont prévues par les enseignantes avant la réalisation de la tâche en classe. Œuvrant dans un contexte multiethnique, les deux enseignantes anticipent à plusieurs reprises des difficultés en lien avec les tâches à réaliser par les élèves. En fait, l'expérience en enseignement et la présence d'élèves allophones caractérisant le contexte multiethnique aident les enseignantes à prévoir certaines difficultés chez les élèves, avant même qu'ils se mettent au travail. Bien entendu, nous avons pu identifier ce type de difficulté *a posteriori* grâce aux

⁵⁷ Cependant, il est possible que les difficultés qui provoquent initialement la séquence de soutien changent en cours de route. Nous allons revenir sur ce point un peu plus tard dans cette partie au moment d'aborder la phase interpsychique.

entrevues effectuées avec les enseignantes. Ces difficultés anticipées déclenchent le soutien. D'ailleurs, cinq séquences de soutien sont déclenchées par des difficultés anticipées par les enseignantes : quatre séquences de soutien collectif (1; 10; 13; 18) et une séquence de soutien en petit groupe chez Sophie (séquence numéro 11). Il faut souligner, cependant, que **la nature des difficultés anticipées** par les deux enseignantes n'est pas toujours du même ordre, car les difficultés peuvent être d'ordre linguistique ou culturel.

Dans les faits, nous avons constaté que généralement les difficultés anticipées sont d'ordre linguistique, c'est-à-dire relatives au sens de certains mots de vocabulaire et au sens général du texte. Les deux enseignantes, possédant une expérience dans des écoles monoethnique et multiethnique, identifient rapidement le niveau linguistique des élèves, et ce, dès le début de l'année scolaire. En conséquence, elles prévoient le soutien pour ceux qui pourraient éventuellement éprouver les difficultés qu'elles anticipent.

Outre les difficultés linguistiques anticipées par les deux enseignantes, nous avons pu constater, dans le cas de Sophie, des difficultés d'ordre culturel chez les élèves allophones, surtout ceux qui sont récemment intégrés en classe ordinaire. Effectivement, les 12 ans d'expérience de Sophie en enseignement dans des écoles surtout multiethniques, l'ont aidée à prévoir les difficultés éprouvées par les élèves d'origines diverses qui vivent plusieurs expériences d'intégration.

Outre les séquences de soutien déclenchées par des difficultés anticipées par les enseignantes, nous avons pu observer également des séquences de soutien déclenchées par des difficultés constatées par l'enseignante au cours de la réalisation de la tâche et d'autres par des difficultés signalées par les élèves. Nous nous attardons maintenant sur les difficultés constatées par les enseignantes et puis sur celles qui sont signalées par les élèves.

Difficultés constatées par les deux enseignantes

Comme nous venons de le voir, les deux enseignantes anticipent des difficultés qui déclenchent le soutien mis en œuvre dès lors de la présentation des tâches. Or, nous avons constaté également qu'au cours de la réalisation de la tâche, les enseignantes constatent des difficultés chez les élèves. Ces difficultés sont donc imprévues. Les enseignantes les repèrent

en vérifiant la façon dont les élèves travaillent les tâches proposées ou encore en leur posant directement des questions. Devant le constat des difficultés, les enseignantes interviennent, s'il y a lieu, pour les aider à progresser dans la tâche, tout en composant avec les différents facteurs et contraintes du contexte particulier de leur classe.

Ainsi, nous avons constaté que parmi 22 séquences de soutien analysées, 12 relèvent de difficultés constatées⁵⁸. Celles-ci sont **de différentes natures** et, parfois, bien qu'identifiées, elles ne sont **pas clairement cernées** par les enseignantes au début du soutien, car c'est au cours de l'action que la nature de la difficulté apparaît.

Concernant **la nature des difficultés constatées**, nous avons pu observer que les difficultés constatées chez les élèves par les enseignantes au cours de l'exécution des diverses tâches sont de natures différentes. Elles sont de nature linguistique ou encore elles renvoient à des compétences disciplinaires en français et en mathématiques ou à des compétences transversales.

Les difficultés constatées qui déclenchent une séquence de soutien ne sont **pas nécessairement cernées** par l'enseignante au début. C'est au cours de l'interaction entre l'enseignante et l'élève (phase interpsychique) que la difficulté se clarifie. Par exemple, dans la tâche d'évaluation en mathématiques, dans la séquence de soutien individuel 2, Carla s'aperçoit que Jana est toujours devant une page blanche, ce qui est un indice d'une difficulté qui s'annonce et un déclencheur du soutien. Or, ce n'est que pendant l'interaction avec Jana que la nature de la difficulté est identifiée par Carla.

Outre ces séquences de soutien déclenchées par des difficultés constatées par les enseignantes lors de l'exécution des tâches, nous avons également observé des séquences de soutien déclenchées par des difficultés signalées par les élèves. Nous les présentons ci-après.

⁵⁸ Les séquences sont celles des numéros 2, 3, 4, 5, 6, 7, 14, 15, 16, 17, 19 et 22.

Difficultés signalées par l'élève immigrante

Nous venons de mentionner que les enseignantes anticipent et constatent des difficultés. Cependant, les élèves elles-mêmes signalent certaines difficultés aux enseignantes qui agissent, s'il y a lieu, en conséquence. Ces difficultés signalées par les élèves au cours de l'exécution des tâches ont déclenché, lorsque les enseignantes les ont considérées, quatre séquences de soutien individuel⁵⁹ et une séquence de soutien en petit groupe qui s'est déroulée hors classe. Deux constats émergent ici correspondant respectivement à **la fréquence** des séquences de soutien déclenchées par des difficultés signalées par les élèves et à **la nature** de ces difficultés.

Quant à la fréquence, nous avons constaté que les séquences de soutien déclenchées à la suite de difficultés signalées par les élèves sont peu nombreuses. Pendant la collecte de données au début de l'année scolaire, les élèves ont rarement pris l'initiative de demander de l'aide : Jana et Windy ont signalé une seule fois leurs difficultés alors que Tina l'a fait à deux reprises. Ce constat semble avoir un lien avec les expériences d'intégration des élèves et la discontinuité qu'elles ressentent.

En rapport avec **la nature** des difficultés signalées par les élèves, nous avons constaté qu'elles sont de natures diverses. Elles sont autant d'ordre linguistique (sens du texte) que d'ordre des compétences disciplinaires en français et en mathématiques. Par exemple, dans la tâche d'évaluation en lecture, Windy mentionne à Sophie sa difficulté avec le mot « dénouement ». Dans la tâche d'écriture sur un sujet de son choix, les difficultés signalées par Tina tournent autour des questions en lien avec des compétences en grammaire (écriture de « m'aide » et l'accord du groupe nominal). Dans la tâche d'écriture avec Carla, la difficulté précisée par Jana a trait à une compétence en grammaire, l'accord du mot « bizarre ». Toujours avec Carla, dans la séquence de soutien vécue hors classe, Jana signale une difficulté en lien avec une compétence en mathématiques.

⁵⁹ Les séquences de soutien sont celles des numéros 9, 12, 20 et 21. La séquence 8 est celle qui s'est déroulée hors classe.

Donc, devant les constats des difficultés, les enseignantes décident d'intervenir ou non pour soutenir les élèves dans les tâches. Nous supposons que le choix d'intervenir ou pas relève du jugement de l'enseignante. C'est ce que nous verrons dans le dernier chapitre. En effet, l'enseignante prend en compte plusieurs éléments, tels que la nature de la difficulté et le contexte même de la classe pour démarrer le soutien. Une fois que l'enseignante décide de transformer la difficulté en un élément déclencheur, elle entre en interaction avec l'élève ou les élèves pour résoudre conjointement la difficulté dans la tâche. Par la suite, l'enseignante laisse l'élève à elle-même, celle-ci poursuit seule la résolution de la tâche. Donc, la mise en place du soutien, la manière dont il se coconstruit au moment des interactions entre l'élève et l'enseignante et le moment du travail individuel de l'élève s'illustrent dans les phases interpsychiques et intrapsychiques de chaque séquence de soutien.

Afin de poursuivre notre analyse transversale des deux cas et d'en dégager les constats concernant les séquences de soutien, nous mènerons successivement une analyse transversale des phases interpsychiques et intrapsychiques des différentes séquences de soutien décrites dans les parties un et deux de ce chapitre. Nous commençons par la phase interpsychique, suivie par la phase intrapsychique.

4.3.3.2 La phase interpsychique

Dans la section précédente, nous avons vu qu'une difficulté, anticipée, constatée ou signalée, déclenche une séquence de soutien. Ce soutien se déroule grâce aux interactions entre l'enseignant et l'élève. Ce sont ces interactions que nous avons appelées la phase interpsychique. Dans les séquences de soutien, la phase interpsychique s'enclenche avec le début de l'interaction verbale entre l'enseignante et l'élève (ou les élèves) et se termine avec la rupture de l'interaction verbale entre elle et l'élève (ou les élèves). En plus, le soutien consiste dans certaines séquences à suggérer à l'élève un ou plusieurs outils susceptibles de l'aider à surmonter la difficulté dans la réalisation de la tâche sans que l'enseignante soit physiquement présente. Dans ces séquences, l'interaction considérée au cours de la phase interpsychique est indirecte, puisqu'elle se fait entre l'élève et l'outil.

Dans ce qui suit, nous faisons une analyse transversale des phases interpsychiques des 22 séquences de soutien. Nous verrons que les constats dégagés apportent des éclairages divers sur les formes de soutien, les objets de soutien, les outils de soutien et les interactions proprement dites des enseignantes et de leurs élèves.

D'une façon générale, nous avons constaté que les enseignantes composent avec **trois formes de soutien** : le soutien individuel, le soutien en petit groupe et le soutien collectif. La forme du soutien dépend du **type de la difficulté** (anticipée, constatée et signalée) qui a déclenché le soutien et de la nature de la difficulté (linguistique ou autre). Quant aux **objets du soutien**, nous avons constaté qu'ils sont de natures variées et qu'ils évoluent au cours de l'interaction des enseignantes avec les élèves puisque, pendant le soutien, chemin faisant, les enseignantes tiennent compte de nouvelles difficultés. **Les outils** mis en œuvre par les enseignantes sont variables, mais la langue est l'outil le plus utilisé. Pour soutenir, les enseignantes manœuvrent **les interactions** dans la phase interpsychique, elles contrôlent et régulent le soutien et transfèrent, à la fin, la responsabilité de la réalisation de la tâche à l'élève seule, ouvrant ainsi la porte à la phase intrapsychique.

Regardons les constats qui en découlent au sujet de formes de soutien.

Les formes de soutien

En premier lieu, l'analyse de l'ensemble de séquences de soutien des cas de deux enseignantes permet de ressortir **trois formes de soutien** mobilisées par les enseignantes : les soutiens collectif, individuel et en petit groupe. Cette dernière forme est adoptée notamment par Sophie. En deuxième lieu, nous avons constaté que les formes de soutien dépendent, à un certain point, du **type d'élément déclencheur**, issu d'une difficulté anticipée, constatée ou signalée et également **de la nature de la difficulté**.

Le soutien collectif

Dans le cadre de cette recherche, le soutien collectif se vit quand les deux enseignantes s'adressent à toute la classe pour soutenir les élèves dans une tâche donnée. Cinq séquences de soutien collectif (1; 5; 10; 13; 18), découlant de cinq tâches, ont été observées. Trois constats

émergent de l'analyse de ces cinq séquences. Le premier concerne **le lien entre cette forme de soutien, le type et la nature des difficultés**. Nous avons constaté que le soutien collectif répond aux difficultés anticipées de natures linguistique et culturelle chez les élèves et aussi aux difficultés constatées qui renvoient à une compétence transversale. Le deuxième a trait au **temps alloué par les deux enseignantes au soutien collectif**. Nous avons remarqué que les enseignantes consacrent plus de temps au soutien collectif qu'aux autres types de soutien. Le troisième porte sur **les limites de ce type de soutien par rapport aux besoins des élèves immigrants**, dans le sens que le soutien collectif ne couvre pas nécessairement tous les besoins des élèves. Nous développons ces constats dans ce qui suit.

Quant aux liens entre **le soutien collectif, le type et la nature des difficultés**, nous constatons que les enseignantes adoptent le soutien collectif pour répondre à des difficultés de nature linguistique et culturelle anticipées avant la réalisation d'une tâche. Les enseignantes prévoient donc du soutien collectif et interviennent avant que les élèves commencent le travail individuel de la tâche.

Concernant les difficultés de nature linguistique, dans trois tâches en écriture et en mathématiques, nous avons observé que les deux enseignantes mettaient en place un soutien collectif au début de la tâche de façon à encadrer les élèves immigrants et à les préparer à la tâche⁶⁰. Ce soutien, comme nous l'avons expliqué précédemment, est planifié, car il est mis en œuvre dès le début de la présentation de la tâche aux élèves. Ainsi, les enseignantes lisent et expliquent les questions et les exercices; elles donnent des indices et elles expliquent le sens des mots difficiles.

En plus, les observations ont montré que Carla adopte le soutien collectif également lorsqu'elle constate une difficulté commune chez les élèves, renvoyant à leurs compétences de jugement critique dans la tâche d'appréciation d'un texte. Ainsi, au moment de la réalisation de la tâche par les élèves, Carla lit à haute voix le texte qui sert de modèle, produit par l'un des élèves.

⁶⁰ Il s'agit des tâches que nous avons observées dès le début. Il se peut que les autres tâches dont nous n'avons pas observé le début contiennent aussi du soutien collectif.

Nous avons aussi constaté que le soutien collectif chez Sophie répond à l'anticipation de difficultés d'ordre culturel. Pour cette raison, elle cherche à lire des histoires sur les différences et demande aux élèves d'écrire des textes sur leur pays d'origine. Ces deux tâches multiculturelles mises en place par Sophie ne sont pas improvisées. Lors des entrevues générales et spécifiques, elle a expliqué que, par ses tâches, elle visait explicitement à soutenir l'élève immigrant dans son intégration interculturelle, car un élève qui se sent appartenir à la culture de la classe à travers des tâches multiculturelles performe mieux et se sent plus à l'aise de s'exprimer sur un sujet qu'il connaît déjà. Comme mentionné auparavant, Sophie ne se limite pas à ce qui est prescrit dans les manuels; elle adapte son programme scolaire de 3^e année à la réalité multiethnique de sa classe en ajoutant des outils et des activités culturels qui ne sont pas prescrits dans le programme.

Concernant **le temps alloué au soutien collectif**, l'observation des tâches dans les deux classes montre que les deux enseignantes consacrent environ dix minutes au début de la tâche pour donner des explications à l'ensemble des élèves avant de leur demander de travailler seuls, tout en pilotant la classe en même temps. Ainsi, le soutien collectif aide les enseignantes à mieux contrôler et à diriger la classe, parce que tous les élèves sont ciblés par le soutien. Cela permet également aux enseignantes d'étaler la durée de leur intervention.

Toutefois, il s'est avéré évident que le **soutien collectif est limité par rapport à tous les besoins des élèves dans une tâche donnée**, notamment à ceux des élèves immigrants. En effet, les interactions entre les enseignantes et l'ensemble de la classe au moment du soutien collectif ne permettent pas aux enseignantes de prendre en compte toutes les difficultés individuelles et particulières à chaque élève⁶¹. Ainsi, dans toutes les tâches que nous avons observées, le soutien collectif est suivi par des séquences de soutien individuel ou en petit groupe.

En résumé, le soutien collectif vise surtout à répondre aux difficultés linguistiques et culturelles anticipées et aux difficultés linguistiques constatées par les enseignantes. Comme elles s'adressent à toute la classe, les enseignantes consacrent environ dix minutes au soutien.

⁶¹ Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre « interprétation ».

Bien que ce soutien linguistique vise surtout les élèves immigrants, il ne couvre pas nécessairement tous leurs besoins. Ainsi, d'autres formes de soutien en petit groupe et individuel sont mises en place visant des difficultés plus particulières des élèves immigrants. Nous présentons maintenant le soutien en petit groupe.

Le soutien en petit groupe

Dans le cadre de cette recherche, le soutien en petit groupe consiste à ce que l'enseignante travaille particulièrement avec un groupe d'élèves qu'elle choisit, pendant que le restant de la classe travaille individuellement. Il n'a été observé qu'une seule fois dans la classe de Sophie en réponse aux difficultés anticipées de nature linguistique, et hors classe avec Carla⁶².

Dans les faits, le soutien en petit groupe a eu lieu à la suite du soutien collectif découlant de l'anticipation par Sophie des difficultés linguistiques chez l'ensemble des élèves dans la tâche d'évaluation en lecture. Comme nous avons pu le constater, il s'est fait auprès d'un petit groupe d'élèves, dont les deux participantes à notre étude. Il correspond à un niveau de soutien plus personnalisé et plus adapté à ce petit groupe d'élèves, surtout parce qu'il y a davantage d'échanges entre l'enseignante et ces élèves. Ce type de soutien répond mieux à leurs besoins, car il permet à l'enseignante de déceler un peu plus facilement leurs difficultés. Néanmoins, bien que Tina, l'une des deux élèves participantes, ait bien réalisé la tâche seule après le soutien en petit groupe, Windy, pour sa part, a demandé de l'aide supplémentaire à Sophie au moment de réaliser seule la tâche, déclenchant ainsi une nouvelle séquence de soutien, cette fois-ci, individuel.

Passons maintenant à la présentation de la troisième forme de soutien, le soutien individuel, qui est la forme de soutien la plus fréquemment utilisée en classe selon nos observations.

⁶² Chez Carla, le soutien en petit groupe se déroule en récupération, dans un contexte hors classe, dans la tâche de résolution des exercices en mathématiques. Comme nous visons les pratiques de soutien dans le contexte réel de la classe, nous considérons que la séquence de soutien pendant la récupération n'est pas un objet d'analyse, mais nous l'abordons ici comme un exemple.

Le soutien individuel

Dans le cadre de notre recherche, le soutien individuel consiste à soutenir individuellement une élève dans la tâche ou dans une partie de la tâche qui lui est difficile. Au total, nous avons identifié 15 séquences de soutien individuel dans les deux cas de pratiques enseignantes, découlant de neuf tâches observées. Trois constats émergent de ces séquences en lien avec **le type (constatées ou signalées) et la nature des difficultés; le temps consacré au soutien individuel** et finalement, **la fréquence des séquences de soutien individuel** qui sont plus nombreuses que les autres. Nous dégageons les constats ci-dessous.

En lien avec **le type et la nature du soutien**, nous avons constaté, initialement, que dans la phase interpsychique, les séquences de soutien individuel surviennent notamment à la suite d'une difficulté constatée par l'enseignante ou signalée par l'élève. En fait, au cours de la réalisation de la tâche, les enseignantes repèrent des difficultés chez l'élève en vérifiant son travail ou en le questionnant. En général, nous avons observé que les enseignantes circulent entre les bureaux des élèves, lisent ce qu'ils ont écrit, leur posent des questions directes et interviennent en conséquence. Plus particulièrement en lien avec la **nature des difficultés**, les enseignantes répondent à des difficultés de natures diverses. Il s'agit de difficultés : a) d'ordre linguistique, par exemple dans la tâche d'évaluation en lecture chez Sophie et dans la tâche d'écriture chez Carla; b) d'ordre des compétences disciplinaires, en mathématiques chez Carla et en grammaire chez Sophie; c) d'ordre de la compétence transversale lors les tâches d'appréciation chez Carla et les tâches d'écriture sur son personnage préféré chez Sophie. Ainsi, nous pouvons supposer que le soutien individuel semble plus adapté aux besoins des élèves puisqu'il répond à une difficulté spécifique et particulière. Il ne s'agit pas, le cas échéant, d'une difficulté linguistique en général chez les élèves.

Concernant **le temps consacré au soutien individuel**, nous avons constaté que la durée moyenne des séquences de ce type de soutien se limite à environ trois minutes et qu'elle dépend de son contexte de déroulement. Par exemple, la séquence de soutien individuel (7) qui se déroule au moment de la tâche de résolution en mathématiques chez Carla, réalisée collectivement par les élèves avec l'enseignante, ne dépasse pas les deux minutes. Cependant, la durée augmente pour la séquence de soutien individuel (9) qui se déroule au moment de la

tâche d'écriture d'un conte, une tâche individuelle au cours de laquelle chaque élève travaille individuellement. Dans cette séquence et dans toute autre séquence qui fait partie d'une tâche individuelle, Carla peut consacrer plus de temps à Jana.

Par rapport à **la fréquence des séquences de soutien individuel**, nous avons constaté qu'elles sont plus nombreuses que les séquences de soutien collectif et en petit groupe chez les deux enseignantes. Comme nous l'avons mentionné auparavant, les enseignantes se prescrivent des tâches de soutien pour accrocher les élèves immigrants, notamment Jana et Windy qui viennent d'une classe d'accueil, ce qui demande par la suite un suivi individuel pour s'assurer qu'elles fonctionnent bien dans les tâches. Cela semble expliquer la raison pour laquelle l'initiative est prise par les deux enseignantes dans la plupart des séquences de soutien auprès de Jana et de Windy qui viennent d'une classe d'accueil.

En résumé, le soutien individuel vise à soutenir les élèves dans une difficulté constatée par l'enseignante ou signalée par l'élève dans des compétences variées. Il semble plus adapté aux besoins des élèves, ce qui explique sa fréquence en classe par comparaison avec les autres formes de soutien. Cependant, nous avons constaté, comme mentionné pour l'exemple de Carla, qu'il n'est pas facile de consacrer beaucoup de temps au soutien individuel, surtout dans les tâches qui se font collectivement.

Nous venons de développer les constats spécifiques liés aux formes de soutien. Nous présentons dans ce qui suit, les constats en lien avec les objets de soutien.

Les objets de soutien

Nous avons mentionné qu'il y a trois types de difficultés qui déclenchent le soutien : les difficultés anticipées, les difficultés constatées et les difficultés signalées. Ces difficultés précèdent la phase interpsychique. Dès lors que les enseignantes décident d'en tenir compte et de soutenir l'élève, la phase interpsychique commence et la difficulté devient **un objet de soutien**. D'abord, l'analyse des différentes phases interpsychiques nous permet de constater que les objets de soutien sont **de nature variée** et qu'en général les enseignantes prennent l'initiative du soutien notamment lorsqu'il est question de soutenir dans la langue d'enseignement. Puis, nous avons constaté que dans une même séquence de soutien, un ou

plusieurs objets de soutien caractérisent la phase interpsychique, ce qui, enfin, renvoie à **la dynamique du soutien proprement dite**. En d'autres termes, **dans une même séquence, les objets de soutien peuvent changer ou évoluer**. Nous avons aussi constaté que dans une même tâche, d'une séquence à l'autre, l'objet de soutien peut être le même, ce qui renvoie à la **continuité du soutien auprès d'une élève en particulier**. Nous développons ces constats dans ce qui suit.

Concernant **la nature des objets de soutien**, les 22 séquences de soutien analysées lors de la phase interpsychique montrent que les enseignantes soutiennent les élèves dans des difficultés qui concernent la langue et des compétences disciplinaires et transversales en français et en mathématiques. Par ailleurs, et comme nous l'avons déjà évoqué, Sophie prend en compte des difficultés de nature culturelle chez les élèves immigrants.

Dans les séquences de soutien dont l'objet est notamment la langue, ce sont les enseignantes qui prennent l'initiative. Rappelons, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, que la langue comme objet de soutien caractérise les séquences de soutien collectif chez les deux enseignantes. Dans ces séquences, mais aussi dans celles vécues en petit groupe et en individuel qui visent le développement de la langue (sens du texte, sens du titre, sens des mots difficiles), ce sont les deux enseignantes qui prennent l'initiative du soutien. Cette prise d'initiative est un ajustement et une adaptation de l'enseignante à la réalité de la classe : dans les entrevues avec les enseignantes, les deux affirment que le soutien linguistique est une particularité au contexte multiethnique et que cet ajustement dans leurs pratiques (expliquer le sens des mots, lire le texte, répéter les consignes...) ne serait pas aussi fréquent dans un contexte monoethnique.

Avant de présenter ces deux constats par rapport à **la dynamique et à la continuité du soutien**, nous dressons un tableau qui fournit de plus amples renseignements au sujet de l'évolution des difficultés des élèves au cours d'une séquence de soutien à l'autre et dans une même séquence. Plus précisément, le tableau XXXVI montre la difficulté anticipée, constatée ou signalée, qui a déclenché le soutien. Le tableau expose également les difficultés ou les objets de soutien dans la phase interpsychique. Pour chaque séquence, nous décrivons la dynamique de soutien.

Tableau XXXVI
Évolution des difficultés des élèves et des objets de soutien

Tâche	Séquence	Difficulté / Objet de soutien		Dynamique du soutien
		Élément déclencheur	Phase interpsychique	
Enseignante Carla				
1 Évaluation mathématique	1 SS1 collectif	Difficulté linguistique anticipée par Carla		Toute la séquence tourne autour de la même difficulté qui porte sur le sens des mots
	2 SS2 individuel	Difficulté imprécise : Carla constate que Jana n'a pas dépassé la page blanche	- Concerne une compétence en mathématiques constatée - Sens d'un mot signalé par Jana	Deux difficultés alternent. Carla commence le soutien sur la compétence en mathématiques, puis elle considère la deuxième difficulté en lien avec la difficulté linguistique. En ce sens, le soutien individuel peut être une continuité du soutien collectif
2 Appréciation 1	3 SS1 individuel	Jugement critique constaté par Carla		La difficulté est précise au début. Tous les outils de soutien (commentaires et texte modèle) concernent la même difficulté. L'absence de l'interaction directe rend difficile l'apparition d'une nouvelle difficulté. Les 4 séquences sont en continuité
3 Appréciation 2	4 SS2 individuel			
	5 SS3 collectif			
4 Appréciation 3	6 SS4 individuel			
5 Exercice arrondissement	7 SS1 individuel	Difficulté imprécise : Jana donne une réponse incorrecte	Une des étapes de l'arrondissement / constatée	Le soutien de Carla concerne plusieurs difficultés en lien avec les étapes d'arrondissement
	8 SS2 petit groupe	Difficulté imprécise : Jana signale un besoin d'aide	Une des étapes de l'arrondissement et écriture des nombres/ signalée (hors classe)	Cette séquence est en continuité avec la première, car il s'agit de la même difficulté pour l'élève. Le soutien de Carla concerne les étapes d'arrondissement, mais Jana signale d'autres difficultés et Carla les considère

Tâche	Séquence	Difficulté / Objet de soutien		Dynamique du soutien
		Élément déclencheur	Phase interpsychique	
6 Autocorrection de l'écriture d'un conte	9 SS1 individuel	Accord du mot « bizarre », difficulté signalée par Jana	Utilisation du dictionnaire et utilisation 2 fois du mot « bizarre » / constatée	Carla soutient Jana dans la difficulté signalée par elle, mais aussi dans deux autres difficultés constatées par Carla. La séquence tourne donc autour des 3 difficultés
Enseignante Sophie				
7 Évaluation en lecture	10 SS1 collectif	Difficulté linguistique anticipée par Sophie		La séquence tourne autour de la même difficulté. Le manque d'échange ne laisse pas apparaître d'autres difficultés
	11 SS2 petit groupe	Difficulté linguistique anticipée par Sophie	Difficultés sur le sens des mots signalées par certains élèves du groupe	Sophie considère les difficultés signalées par les élèves. La deuxième séquence complète la première et est en continuité. Il s'agit du même objet de soutien, mais dans deux contextes différents (grand groupe, petit groupe)
	12 SS3 individuel Windy	L'élément « dénouement » signalé par Windy	Difficulté dans la compréhension du sens du texte / constatée	L'objet de soutien au début est en continuité avec les deux séquences précédentes. L'échange sur la difficulté à travers le dialogue conduit à d'autres difficultés constatées au moment de l'interaction. Sophie s'ajuste selon les difficultés qu'elle constate dans les réponses de Windy
8 Écriture sur son personnage préféré	13 SS1 collectif	Difficultés linguistique et d'intégration culturelle de l'élève immigrant anticipées par Sophie		Sophie choisit des histoires d'aspect multiculturel pour les lire aux élèves
	14 SS2 individuel Tina	Difficulté de Tina d'écrire correctement une phrase avec la forme négative / constatée par Sophie		Une seule difficulté construit la séquence qui n'est pas en lien avec le contenu du soutien collectif. Il s'agit d'un soutien ponctuel qui se termine dans l'action
	15 SS3 individuel Windy	Difficulté pour Windy d'écrire un texte réflexif / constatée par Sophie		Une seule difficulté construit chacune des deux séquences qui sont donc en continuité. La difficulté de Windy n'est pas en lien avec le contenu du soutien collectif. Il n'y a pas de nouvelles difficultés qui surgissent, car il n'y a pas d'interaction directe entre les deux
	16 SS4 individuel Windy			

Tâche	Séquence	Difficulté / Objet de soutien		Dynamique du soutien
		Élément déclencheur	Phase interpsychique	
9 Tâche grammaire	17 SS1 individuel Tina	Sens du mot « avantage » constaté par Sophie		Toute la séquence tourne autour de la même difficulté
10 Écriture sur un sujet de son choix	18 SS1 collectif	Difficultés linguistiques anticipées par Sophie.		Toute la séquence tourne autour de ces deux difficultés : Sophie explique les sujets et encourage les élèves immigrants à choisir le texte sur leur pays d'origine
	19 SS2 individuel Windy	Sens du titre constaté par Sophie qui remarque que Windy a mal écrit le titre	Sens du titre /Sens du texte Windy n'a pas écrit son texte / constatée par Sophie	La séquence tourne au début autour de la difficulté détectée par Sophie, qui implique alors un autre élève pour aider Windy à écrire son texte, ce qui lui permet de comprendre les raisons des difficultés de Windy. La séquence porte donc sur les deux difficultés de Windy. Elle est en continuité avec le soutien collectif, car il s'agit du même objet de soutien
	20 SS3 individuel Tina	Écriture de « m'aide » signalée par Tina		Chacune des deux séquences tourne autour d'une difficulté. Les deux ne sont pas en lien avec la séquence de soutien collectif et ne sont pas en continuité l'une par rapport à l'autre. Il s'agit d'un soutien ponctuel qui se termine dans l'action
	21 SS4 individuel Tina	Accord du groupe nominal signalé par Tina		
11 Écriture sur PN	22 SS1 individuel Tina	Cohérence de l'histoire / constatée par Sophie		La séquence commence avec la difficulté constatée par Sophie. D'autres difficultés surgissent au cours de l'interaction, ce qui influe sur l'interaction entre les deux

En ce qui a trait à **la dynamique du soutien**, nous avons constaté que dans une même séquence, un ou plusieurs objets de soutien marquent la phase interpsychique. Plus particulièrement, deux cas de figure émergent ici : 1) le soutien dans la phase interpsychique se rattache à une seule difficulté / objet de soutien qui est la même que celle qui a déclenché le soutien ou 2) la difficulté qui a déclenché le soutien évolue et d'autres difficultés apparaissent au moment de l'interaction avec l'élève. Ainsi, le soutien prodigué par les enseignantes s'inscrit dans un continuum, dans un mouvement dynamique et non linéaire, en fonction des différentes difficultés éprouvées par les élèves.

Le tableau XXXVI permet de clarifier les deux cas de figure qui se rapportent à la dynamique du soutien chez les deux enseignantes, soit à l'évolution des objets du soutien dans une même séquence.

Le soutien dans la phase interpsychique se rattache à la même difficulté que celle qui a déclenché le soutien

Nous avons constaté que la difficulté qui a déclenché le soutien se maintient tout au long de la phase interpsychique dans 14 séquences de soutien, plus précisément dans 5 séquences de soutien collectif et dans 9 séquences de soutien individuel. Par exemple, au moment des 5 séquences de soutien collectif (1, 5, 10, 13 et 18), seules les difficultés anticipées par les enseignantes font l'objet du soutien, parce qu'elles utilisent l'exposé verbal, sans échanger avec les élèves. Dans ces séquences, les élèves sont à l'écoute. Il n'y a pas apparition de nouvelles difficultés chez l'élève. L'enseignante agit donc selon ses propres plans et estimations des difficultés. C'est elle qui contrôle et met fin à la séquence de soutien.

Dans le même sens, l'objet du soutien est resté le même dans 9 séquences de soutien individuel. Seules les difficultés signalées par l'élève ou constatées par les enseignantes font l'objet de soutien. Ainsi, dans 4 séquences de soutien individuel auprès de Tina (14, 17, 20 et 21), appartenant respectivement aux tâches d'écriture sur son personnage préféré, tâche de grammaire et tâche d'écriture sur un sujet de son choix, l'objet de soutien est resté le même, car la difficulté signalée ou constatée est ponctuelle. Par exemple, dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré, la difficulté qui a déclenché le soutien et qui est l'écriture avec la

forme négative, est la seule qui a été discutée entre Sophie et Tina au moment des interactions. Dans les 5 autres séquences de soutien individuel (3, 4, 6, 15 et 16), l'objet de soutien est resté le même, car les interactions entre l'élève et l'enseignante sont indirectes. Il n'y a donc pas d'échange entre les deux; les élèves interagissent avec les outils. Il s'agit des trois séquences de soutien individuel (3, 4 et 6) auprès de Carla dans les tâches d'appréciation; les deux séquences (15 et 16) auprès de Windy dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré.

La difficulté qui a déclenché le soutien évolue et d'autres difficultés apparaissent au moment de l'interaction avec l'élève

L'analyse des éléments déclencheurs et des phases interpsychiques a mis en évidence l'évolution de la difficulté de l'élève qui a déclenché le soutien et l'apparition d'autres difficultés au cours de l'interaction dans la phase interpsychique dans 9 séquences de soutien, plus précisément dans deux séquences de soutien en petit groupe⁶³ (8 et 11) et dans six séquences de soutien individuel (2, 7, 9, 12, 19 et 22).

Dans toutes ces séquences, de nouvelles difficultés apparaissent, en raison des échanges entre les enseignantes et l'élève au moment de la phase interpsychique. Les deux enseignantes découvrent de nouvelles difficultés et ajustent leurs interventions selon ces difficultés qui émergent au moment même du soutien. Elles prennent des décisions en considérant les nouvelles difficultés, ce qui aboutit à une coconstruction de la pratique de soutien. Nous donnons quelques exemples. Au moment du soutien en petit groupe (11) dans la tâche d'évaluation en lecture chez Sophie, au cours de l'interaction, les élèves posent des questions sur le sens des mots et Sophie s'ajuste en conséquence. Dans la tâche d'évaluation en mathématiques, pour la séquence de soutien individuel (2), Carla a commencé son soutien sur un objet qui concerne des compétences en mathématiques, puis une autre difficulté de nature linguistique est signalée par l'élève. Carla en tient compte. Ainsi, l'apport de Jana guide l'enseignante qui ajuste ses interventions. Dans la tâche d'écriture d'un conte, pour la séquence de soutien individuel (9), plusieurs difficultés sont discutées entre Jana et Carla, comme l'écriture du mot « bizarre », l'utilisation du dictionnaire et le synonyme du mot

⁶³ Nous parlons de la séquence de soutien en petit groupe déroulée hors classe chez Carla.

« bizarre ». Dans la tâche d'évaluation en lecture, pour la séquence de soutien individuel auprès de Windy (12), Sophie tient compte de la difficulté signalée par Windy concernant le « déroulement ». Elle commence son soutien, puis elle découvre d'autres difficultés en lien avec la compréhension du sens du texte par Windy. Sophie s'ajuste pour répondre aux besoins de l'élève. Cette évolution sera l'objet de l'interprétation dans le dernier chapitre.

En ce qui a trait à **la continuité du soutien**, nous avons constaté que dans certaines tâches, l'objet de soutien est le même d'une séquence à l'autre, ce qui soulève une répétition du soutien. Le tableau XXXVI permet de clarifier ce constat. Chez Carla, par exemple, dans la tâche d'évaluation en mathématiques, la séquence du soutien collectif (1) consiste à aider les élèves dans une difficulté linguistique. Par la suite, la séquence de soutien individuel auprès de Jana (2) consiste en une difficulté dans une compétence en mathématiques, mais aussi linguistique. Dans les tâches d'appréciation, d'une séquence à l'autre (3, 4 et 6), l'objet de soutien est toujours le développement du jugement critique chez Jana. Dans la tâche de résolution en mathématiques, les deux séquences en classe et hors classe (7; 8) portent sur le concept d'arrondissement en mathématiques. Chez Sophie, dans la tâche d'évaluation en lecture, les trois séquences de soutien collectif, en petit groupe et individuel auprès de Windy (10, 11 et 12) portent sur des difficultés linguistiques. Dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré, la séquence de soutien collectif et les deux séquences de soutien individuel auprès de Windy (13, 15 et 16) portent sur les mêmes objets de soutien, soit en langue et dans une compétence transversale, le développement de la pensée réflexive de l'élève. Pour la tâche d'écriture sur un sujet de son choix, les séquences de soutien collectif et individuel auprès de Windy (18 et 19) portent sur la langue. Bref, chez Jana et Windy, le même objet de soutien s'étale sur deux ou trois séquences de soutien, ce qui nous permet de parler de la continuité du soutien. Nous y reviendrons.

En résumé, l'objet de soutien peut rester le même ou évoluer à l'intérieur d'une même séquence de soutien, et ce, dépendamment de la forme du soutien, du type de la difficulté (constatée, signalée ou anticipée), et aussi de l'outil de soutien. Par ailleurs, d'une séquence à l'autre, les objets de soutien peuvent être les mêmes pour une même tâche, ce qui assure une continuité dans le soutien pour l'élève immigrante en difficulté.

Nous avons vu jusqu'à présent les formes et l'objet de soutien qui caractérisent la phase interpsychique. Nous continuons avec les outils de soutien.

Les outils de soutien

Dans le cadre de nos observations, nous avons constaté que les enseignantes utilisent plusieurs outils de soutien au moment de leur interaction avec les élèves (phase interpsychique). Les outils sont cependant retirés vers la fin de la phase interpsychique, lorsque l'interaction entre les enseignantes et les élèves prend fin. L'analyse transversale des séquences de soutien, notamment des phases interpsychiques, permet de ressortir **trois constats** à l'égard des outils de soutien. Premièrement, les deux enseignantes utilisent des **outils de nature variée**, mais surtout le langage verbal, et Sophie, plus particulièrement, utilise des outils multiculturels. Deuxièmement, nous avons aussi constaté que **l'exposé verbal est l'outil utilisé** dans toutes les séquences de soutien collectif et que, troisièmement, les enseignantes **combinent parfois un outil physique avec le langage verbal**. Nous développons les constats dans ce qui suit.

Concernant la **nature**, les outils mobilisés par les enseignantes sont variés, mais ils découlent surtout du langage verbal qui se manifeste sous forme de dialogue, d'exposé verbal, d'échange et de consignes. Nous observons d'autres outils comme le schéma-modèle utilisé par Carla, le livre, le tableau-affiche, par exemple. Sophie, comme nous l'avons déjà mentionné, utilise des outils multiculturels, comme la langue maternelle de l'élève.

En rapport **avec l'exposé verbal**, l'analyse des 22 séquences montre que c'est l'outil privilégié par chacune des deux enseignantes pour toutes les séquences de soutien collectif visant à aider les élèves dans leurs difficultés linguistiques. L'enseignante s'adresse à toute la classe en expliquant et en lisant sans qu'un échange prenne place avec les élèves.

Pour la **combinaison des outils**, pour certaines séquences de soutien individuel dont les difficultés constatées sont de nature linguistique, les enseignantes utilisent plusieurs outils pour soutenir l'élève. Parfois, elles combinent le langage verbal à des outils physiques. Dans la tâche d'évaluation en mathématiques, pour la séquence de soutien individuel (2), pour expliquer le sens du mot « chacune » à Jana, Carla utilise le langage verbal et un schéma-modèle avec des crayons. Dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré, dans les deux

séquences de soutien individuel auprès de Windy (15 et 16), Sophie échange avec elle en lui recommandant d'utiliser des outils comme le livre en classe et le tableau-affiche. Dans la tâche d'écriture sur un sujet de son choix, pour la séquence de soutien individuel (19), Sophie recommande à Windy de travailler avec un autre élève et en recourant à sa langue maternelle.

Pour résumer, les deux enseignantes utilisent plusieurs outils pour soutenir les élèves, notamment le langage verbal. En outre, Sophie utilise des outils d'ordre culturel pour aider les élèves immigrantes dans leur intégration. Dans les séquences de soutien individuel à visée de soutien linguistique, pour mieux soutenir leurs élèves, les deux enseignantes combinent le langage verbal avec un outil physique comme le schéma-modèle, le tableau-affiche, par exemple. Le choix d'un outil par l'enseignante et sa mise en œuvre a des répercussions sur le déroulement du soutien et c'est ce que nous verrons dans le chapitre interprétation.

Jusqu'à présent, nous avons vu que la phase interpsychique s'enclenche à partir des difficultés anticipées et constatées par les enseignantes et signalées par les élèves. Les interactions entre l'enseignante et l'élève dans cette phase s'appuient sur plusieurs formes de soutien dans le but d'aider l'élève dans un objet de soutien, grâce à des outils que les enseignantes mettent en œuvre. Pour compléter l'analyse transversale des phases interpsychiques des séquences de soutien, nous faisons ressortir des constats qui renvoient aux interactions proprement dites.

Les interactions proprement dites entre l'enseignante et les élèves

Nous avons affirmé que ce sont les interactions entre l'enseignante et les élèves qui caractérisent la phase interpsychique. Par les interactions, l'enseignante vise à soutenir l'élève dans la tâche selon plusieurs manières d'agir. Rappelons que par la synthèse faite à la fin de la présentation de chacun des deux cas de pratiques enseignantes, nous avons mis en évidence les actions des enseignantes et des élèves au moment de la phase interpsychique. Nous avons ainsi remarqué que les actions des enseignantes consistent surtout à guider (donner des indices, fournir des commentaires), informer, démontrer, expliquer, engager les élèves, fragmenter la tâche de l'élève, suggérer des outils, hâter l'élève, donner la réponse, entre autres. Concernant les actions des élèves, il s'agissait plutôt de répondre aux questions, demeurer à l'écoute, poser

une question, entre autres. Nous présentons, dans ce qui suit, six constats en lien avec ces interactions.

Nous avons constaté que 1) **la nature** des interactions entre l'enseignante et chacune des élèves est surtout directe. 2) Les actions des deux enseignantes sont **généralement similaires entre elles et d'une forme de soutien à l'autre**, elles relèvent surtout de l'étayage. 3) Les actions des enseignantes **ne suivent pas une hiérarchie particulière**. 4) Le début de la phase interpsychique est marqué par **une prise de contrôle du soutien de la part des enseignantes**. 5) Le déroulement de la phase interpsychique se caractérise par **une prise de contrôle du soutien de la part des enseignantes qui varie dépendamment de la séquence**. 6) À la fin de la phase interpsychique, les enseignantes **transfèrent généralement la responsabilité** aux élèves pour poursuivre individuellement les tâches.

Concernant **la nature** des interactions, l'analyse transversale des séquences de soutien montre que l'interaction entre les enseignantes et l'élève est directe dans 16 des 22 séquences de soutien, en ce sens que l'enseignante est physiquement présente au moment du soutien. Dans les 6 autres séquences (3; 4; 6; 15; 16; 19), l'interaction entre les enseignantes et l'élève est indirecte, en ce sens que les enseignantes ne sont pas physiquement présentes au moment du soutien. Dans ces séquences, les interactions de l'élève se font avec des outils proposés par l'enseignante. Par exemple, Carla soutient Jana dans les tâches d'appréciation à partir de commentaires écrits. Sophie, pour sa part, soutient Windy dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré au moyen de deux outils, le livre et le tableau-affiche, sans intervenir directement. Elle la soutient aussi en lui proposant de travailler avec son ami dans sa langue maternelle dans la tâche d'écriture sur un sujet de son choix.

En ce qui a trait à **la similarité**, l'analyse transversale des actions des enseignantes dans les deux cas montre qu'elles sont généralement similaires entre elles, d'une forme de soutien à l'autre. Il n'y a pas d'action qui distingue une forme de l'autre, sauf qu'au moment du soutien collectif, les enseignantes ne posent pas de questions et ne donnent pas de réponses directes aux élèves. D'une enseignante à l'autre, les mêmes actions sont observées sauf que Sophie implique les élèves de la classe dans le soutien dans la tâche portant sur l'explication du mot « avantage », une action que nous n'avons pas observée chez Carla. Dans les séquences de

soutien collectif, en petit groupe et individuel, la majorité des actions des enseignantes relèvent de l'étayage (Cloutier, 2009; Rodgers, 2005; Vallat, 2012; Wood *et al.*, 1976; Wood et Wood, 1996). D'autres actions comme donner une réponse rapide à l'élève, la hâter, formuler une conclusion rapide relèvent du contre-étayage (Accardi, 2009; Bucheton, 2009; Vallat, 2012). Un exemple de contre-étayage est celui où, dans la séquence de soutien individuel dans la tâche d'évaluation en mathématiques, Carla interrompt Jana, la hâte, conclut et répond rapidement.

En rapport avec **la hiérarchie** dans les actions des enseignantes à travers les différentes séquences, nous avons constaté que les actions ne suivent pas, dans une même séquence, une hiérarchie à l'égard de l'intensité du soutien. Autrement dit, nous n'avons pas constaté d'une action à l'autre, que l'intensité de soutien suivait un rythme décroissant ou croissant. Nous allons voir dans le chapitre interprétation comment les actions des enseignantes varient selon les actions des élèves et selon l'évolution des difficultés.

Concernant **la prise de contrôle du soutien** par les enseignantes au début de la phase interpsychique, nous avons constaté, dans toutes les séquences de soutien, que c'est toujours l'enseignante qui fait la première action dans la phase interpsychique. Rappelons que le début de cette phase correspond à la première action mise en place par l'enseignante, à la suite de sa décision de transformer la difficulté anticipée, constatée ou signalée en élément déclencheur. Ce faisant, les enseignantes se positionnent comme des guides pour l'élève. D'une certaine façon, l'enseignante, qui est plus compétente que l'élève pour résoudre la tâche, assure la guidance dans la réalisation de la tâche dès le début de la phase interpsychique. Par la suite, les enseignantes régulent la prise de contrôle du soutien.

La prise de contrôle est parfois accompagnée d'une tentative pour engager les élèves dans le soutien. Dans la phase interpsychique des cinq séquences de soutien collectif chez Sophie et Carla, de la séquence en petit groupe chez Sophie et de la séquence de soutien individuel aussi chez Sophie, l'une ou l'autre enseignante engage les élèves en les informant sur ce qu'elle fera pour les soutenir et les met au courant du déroulement du soutien. Dans les cinq séquences de soutien collectif (1, 5, 10, 13 et 18) et dans la séquence en petit groupe (11), les enseignantes ont informé les élèves qu'elles voulaient leur lire et leur expliquer la tâche avant de

commencer le travail individuel. Nous avons également observé cette même action dans une des séquences de soutien individuel (14) chez Sophie quand elle a informé Tina qu'elle la soutiendra sur l'écriture des verbes à la forme négative. Dans les séquences où les enseignantes ne communiquent pas aux élèves leur intention de soutien, nous avons noté qu'elles commencent leur interaction en insistant directement sur une difficulté de l'élève. Par exemple, dans la tâche d'évaluation en mathématiques, dans la séquence de soutien individuel (7), Carla amorce la phase interpsychique par la question « *Où est ton unité ?* »

Par ailleurs, lors de la **prise de contrôle** du soutien au moment du déroulement de la phase interpsychique, les enseignantes varient leurs actions et ajustent l'interaction avec l'élève, s'il y a lieu. Soulignons que le déroulement constitue le moment entre le début et la fin de la phase interpsychique. C'est le moment le plus long et qui est illustratif des actions des enseignantes et des élèves. La durée du déroulement varie d'une phase à l'autre : environ dix minutes dans les séquences de soutien collectif et deux minutes dans les séquences de soutien individuel. Trois cas de figure généraux montrent comment la prise de contrôle du soutien, pendant le déroulement se manifeste d'une séquence à l'autre. 1) L'enseignante varie sa prise de contrôle au moment de l'interaction avec l'élève, en l'augmentant ou en la diminuant. 2) Elle contrôle le soutien tout au long du déroulement de la phase interpsychique. 3) Elle transfère la prise de contrôle du soutien à l'élève et à l'outil. Nous développons ces trois cas dans ce qui suit.

Les enseignantes varient leur prise de contrôle au moment de l'interaction avec l'élève

Les enseignantes varient la prise de contrôle du soutien au moment du déroulement de la phase interpsychique dans neuf séquences de soutien individuel⁶⁴ et dans la séquence de soutien en petit groupe⁶⁵ chez Carla (hors classe), et ce, au moment de leur interaction verbale. En général, elles diminuent leur prise de contrôle donnant lieu à l'apport de l'élève ou elles l'augmentent, réduisant ainsi le rôle de l'élève dans le soutien. Cet ajustement dépend de l'apport de l'élève, des difficultés qui évoluent au cours de l'interaction, mais aussi de l'apport des autres élèves et donc du contexte de la classe.

⁶⁴ Ces séquences sont celles des numéros 2, 7, 9, 12, 14, 17, 20, 21 et 22.

⁶⁵ Séquence de numéro 8.

Les enseignantes contrôlent le soutien tout au long du déroulement de la phase interpsychique

Les enseignantes contrôlent le soutien tout au long du déroulement de la phase interpsychique dans les cinq séquences de soutien collectif (1, 5, 10, 13 et 18) et dans la séquence de soutien en petit groupe chez Sophie (11). Dans ces six séquences, l'interaction entre l'enseignante et les élèves s'appuie davantage sur un exposé verbal de la part de l'enseignante que sur un échange entre les interlocuteurs. Les observations montrent que les élèves étaient à l'écoute, ils interagissaient avec les enseignantes au cours de la phase interpsychique sans nécessairement s'exprimer verbalement en soutien collectif ou en le faisant brièvement en soutien en petit groupe. Pour leur part, les enseignantes expliquent, lisent, informent, donnent des indices. Elles gardent le contrôle du soutien tout au long du déroulement de la phase en fournissant des indices qu'elles soupçonnent pouvoir aider l'élève, sans toutefois pouvoir le valider d'une certaine façon à l'aide des propos verbalisés par les élèves. Le déroulement du soutien semble ainsi dépendre, dans le cas du soutien collectif, de l'apport des enseignantes, en fonction de leur propre compréhension du soutien, sauf dans la séquence en petit groupe où certains élèves ont posé des questions.

Les enseignantes transfèrent la prise de contrôle du soutien à l'élève et à l'outil

Dans la phase interpsychique, les enseignantes transfèrent à l'élève la responsabilité de contrôler le soutien à travers l'outil dans six séquences de soutien. Dans ces séquences, l'interaction entre l'enseignante et l'élève est indirecte et l'élève interagit avec un outil suggéré par l'enseignante. Il s'agit des trois séquences de soutien individuel dans la tâche d'appréciation chez Carla (3, 4 et 6) où elle a utilisé les commentaires écrits comme outil. Il s'agit aussi des deux séquences de soutien individuel dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré chez Sophie (15 et 16), qui a suggéré à Windy l'utilisation des deux outils, le livre et le tableau-affiche et de la séquence de soutien individuel dans la tâche d'écriture sur un sujet de son choix (19) où Sophie a suggéré à Windy de travailler avec un autre élève dans sa langue maternelle. Dans ces séquences, l'enseignante guide l'élève en lui suggérant l'outil. L'élève est par la suite laissé seul avec son outil. Dans ces séquences, la fin de la phase interpsychique n'est pas distincte du déroulement.

Concernant le dernier constat en lien avec **le transfert général de la responsabilité aux élèves** de poursuivre individuellement les tâches vers la fin de la phase interpsychique, trois cas de figure apparaissent. 1) Les enseignantes transfèrent la responsabilité aux élèves vers la fin de la phase interpsychique. 2) Les enseignantes transfèrent la responsabilité à l'élève pendant le travail conjoint. 3) Les enseignantes contrôlent la fin de la phase interpsychique. Nous développons ci-dessous. Auparavant, rappelons que la fin de la phase interpsychique correspond aux dernières actions de l'enseignante qui précèdent la rupture de l'interaction avec l'élève ou les élèves.

Les enseignantes transfèrent la responsabilité aux élèves vers la fin de la phase

À la fin de la phase interpsychique, les enseignantes transfèrent la responsabilité aux élèves pour accomplir individuellement les tâches dans 11 séquences de soutien, plus précisément dans les 5 séquences de soutien collectif (1, 5, 10, 13 et 18), les deux séquences de soutien en petit groupe (8 et 11) et les quatre séquences de soutien individuel (2, 12, 17 et 22). Le transfert de responsabilité à la fin de la phase interpsychique fait des avances pour la phase intrapsychique, qui est, le cas échéant, distincte de la phase interpsychique. Le transfert de responsabilité des enseignantes à l'élève consiste à lui demander, vers la fin de l'interaction, de poursuivre seule la tâche, puis de mettre ainsi fin à l'interaction. En effet, dans les séquences de soutien collectif et en petit groupe observées, les enseignantes ont soutenu les élèves puis leur ont demandé directement d'achever seuls la tâche et ce sont leurs paroles qui terminaient l'interaction avec eux. Par exemple, dans la tâche d'évaluation en mathématiques, une séquence de soutien collectif (1), Carla a terminé son exposé verbal avec les élèves en leur souhaitant « *bon succès!* » et en leur demandant de commencer le travail individuel. La même chose dans les trois séquences de soutien individuel : dans la tâche d'évaluation en lecture, dans la séquence de soutien individuel auprès de Windy (12), Sophie a terminé l'interaction en disant à Windy : « *Est-ce que t'as une idée maintenant de la solution qui réussit ici ? Oui ? Est-ce que ça va si je te laisse le faire ? Ok, vas-y.* » Dans la tâche d'écriture d'un conte, dans la séquence de soutien individuel auprès de Tina (22), Sophie termine son échange en lui demandant : « *Ça va ? Tu es prête à aller commencer ?* » Dans la tâche de grammaire (17),

Sophie explique à Tina le sens du mot « avantage » à voix haute transférant par la suite aux élèves la responsabilité d'utiliser le mot dans d'autres contextes.

Pourtant, dans la séquence de soutien individuel (2) de la tâche d'évaluation en mathématiques, au moment de la séquence individuelle auprès de Jana, c'est l'élève qui interrompt le soutien et demande à l'enseignante de mettre fin à l'interaction.

Les enseignantes transfèrent la responsabilité à l'élève pendant le travail conjoint

Les enseignantes travaillent conjointement avec l'élève tout au long de la phase interpsychique pour qu'elle surmonte la difficulté signalée ou constatée dans la tâche, dans deux séquences de soutien individuel (9 et 14). Dans ces séquences, l'enseignante échange avec l'élève jusqu'à ce que cette dernière trouve la réponse qui concerne la difficulté. Par la suite, l'élève poursuit seule la tâche. Par exemple, dans la séquence de soutien individuel dans la tâche d'écriture (9), Carla échange avec Jana jusqu'à ce que cette dernière trouve seule la réponse à l'accord du mot « bizarre ». Dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré (14), Tina trouve la réponse qui concerne la difficulté en lien avec l'écriture de la forme négative et poursuit seule la tâche.

Les enseignantes contrôlent la fin de la phase interpsychique

Les enseignantes décident de la prise de contrôle du soutien à la fin de la phase interpsychique dans trois séquences de soutien individuel (7, 20 et 21). L'enseignante, plutôt que de diminuer la prise de contrôle du soutien ou de la remettre à l'élève, l'augmente. En effet, dans la séquence de soutien individuel (7) dans la tâche de résolution des exercices en mathématiques auprès de Jana, Carla donne la réponse finale à l'élève. Dans les deux séquences de soutien individuel (20 et 21) auprès de Tina dans la tâche d'écriture sur un sujet de son choix, Sophie a fini en donnant elle-même la réponse qui concerne la difficulté ou l'objet de soutien aux élèves à la fin : l'écriture du mot « m'aide » et l'accord du groupe nominal.

Au terme des interactions proprement dites qui caractérisent la phase interpsychique des séquences de soutien, le but des enseignantes est toujours le soutien. Les enseignantes agissent croyant aider l'élève à surmonter sa difficulté. La majorité des actions des deux enseignantes

relèvent de l'étayage, mais cela ne signifie pas nécessairement que ces actions favorisent la performance de l'élève dans la tâche. Les actions des enseignantes n'ont aucune signification en dehors de leur contexte. En d'autres termes, nous ne pouvons pas regarder une action séparément des autres actions et séparément du moment de son déroulement. Pour cela, l'analyse des actions des enseignantes dans les trois moments de la phase interpsychique permet, d'une part, de suivre les mêmes moments dans les différentes séquences de soutien et, d'autre part, de mieux comprendre les manières d'agir des enseignantes dans chaque moment, ainsi que la transition entre les deux phases. Nous avons constaté plusieurs cas de figure qui décrivent les postures des enseignantes d'une séquence à l'autre. Au début, nous avons constaté que les enseignantes prennent le contrôle du soutien, car elles possèdent des compétences en lien avec la difficulté de l'élève. Quand les séquences de soutien sont prévues ou que les enseignantes se sentent prêtes, elles informent les élèves sur le soutien et les y engagent. Une fois le soutien débuté, l'enseignante poursuit ses interactions en variant sa prise de contrôle de soutien. Elle diminue sa prise de contrôle donnant lieu à l'apport de l'élève ou elle l'augmente réduisant ainsi le rôle de l'élève dans le soutien. Il arrive aussi que l'enseignante contrôle le soutien tout au long du déroulement de la phase et qu'elle transfère le contrôle du soutien à l'élève et à l'outil. Vers la fin de la phase interpsychique, l'enseignante demande directement à l'élève de poursuivre la tâche seule, tout en interrompant l'interaction avec elle. Il se peut aussi que l'enseignante aide l'élève à trouver la réponse au moment même de la phase interpsychique, ou qu'elle lui donne elle-même la réponse sans lui transférer explicitement la responsabilité. Le transfert de responsabilité est un critère de fin d'interactions. À la rupture de l'interaction, la phase intrapsychique s'installe. C'est le moment où l'élève travaille seule pour résoudre la tâche qui lui a été difficile.

Ces constats que nous venons de rappeler aident à mieux comprendre la manière dont les enseignantes composent avec les difficultés des élèves et interagissent avec elles pour les soutenir, mais quels sont les effets de ces pratiques sur l'apprentissage des élèves ? Nous complétons notre analyse transversale des pratiques enseignantes de soutien par l'analyse des phases intrapsychiques, c'est-à-dire les phases au cours desquelles les élèves travaillent seules pour exécuter les tâches qui leur ont été difficiles.

4.3.3.3 *La phase intrapsychique*

Dès lors que les interactions visant le soutien dans la phase interpsychique se terminent, les élèves sont laissées seules pour poursuivre la tâche. Nous parlons alors de la phase intrapsychique. Au moment de cette phase, les élèves assument une certaine autonomie pour exécuter seules la tâche. Ainsi, nous avons constaté initialement que les élèves **montrent un certain progrès** dans cette phase en ce qui a trait à leur difficulté et c'est vérifiable par les séquences de soutien individuel où nous pouvons regarder le travail des élèves juste après le soutien. Par contre, pour les séquences de soutien collectif et en petit groupe, il n'y a pas d'indicateur de progrès chez les élèves, car nous ne savons pas quelles étaient les difficultés des élèves avant le soutien collectif et ce qu'elles ont réalisé après le soutien. Pour mieux comprendre la phase intrapsychique, difficilement accessible, nous avons répété ultérieurement trois tâches avec les élèves : les tâches d'évaluation en mathématiques et en lecture et la tâche de dictée (sens du mot « avantage »). Ce détour nous a permis d'avoir une idée plus claire sur cette phase et de repérer ou non le progrès des élèves après l'intervention de l'enseignante en rapport à ces trois tâches.

Un second constat qui se dégage a trait au fait que la phase intrapsychique n'est pas toujours distincte de la phase interpsychique. Il arrive que **les deux phases se chevauchent**, ce qui rend difficile l'observation du progrès des élèves.

Bref, en considérant le progrès des élèves et le chevauchement des phases, quatre cas de figure émergent. 1) Les élèves progressent dans la réalisation de la tâche après la rupture de l'interaction avec les enseignantes. 2) Les élèves progressent dans la réalisation de la tâche avant la rupture de l'interaction avec les enseignantes. 3) Les élèves progressent dans la réalisation de la tâche grâce à leur interaction avec les outils de soutien. 4) Le quatrième cas de figure met en évidence l'absence de tout indicateur de progrès, notamment dans les séquences de soutien collectif et en petit groupe.

Les élèves progressent dans la réalisation de la tâche après la rupture de l'interaction avec les enseignantes

Nous avons constaté que les élèves progressent dans la réalisation des tâches dans trois séquences de soutien individuel (2, 12 et 22) après la rupture de l'interaction avec l'enseignante. Dans ces séquences, les phases intrapsychiques sont distinctes des phases interpsychiques, car l'enseignante demande aux élèves de poursuivre la tâche après la rupture de l'interaction. La distinction entre les deux phases rend plus facile le suivi du progrès de l'élève. Par exemple, dans la tâche d'écriture d'un conte de Noël, Tina complète la carte d'organisation pour écrire un conte (séquence 22). Jana résout seule l'évaluation en mathématiques après l'intervention de Carla (séquence 2). Windy complète seule l'évaluation en lecture portant sur l'élément « dénouement » après le soutien de Sophie (séquence 12). Plus particulièrement, dans les deux dernières séquences, la répétition des deux tâches avec les élèves nous a donné des indices sur leurs progrès. Dans ces deux dernières séquences, le progrès des élèves est le résultat d'une succession de deux séquences de soutien auprès de Jana et trois séquences de soutien auprès de Windy.

Les élèves progressent dans la réalisation de la tâche avant la rupture de l'interaction avec les enseignantes

Au moment de l'interaction dans six séquences de soutien individuel, nous avons constaté que les élèves résolvent la difficulté ou ce sont les enseignantes qui leur donnent la réponse après avoir échangé avec eux sur leurs difficultés. Ainsi, dans ces six séquences, la phase intrapsychique n'est pas distincte; elle commence dans la phase interpsychique, avant la fin de l'interaction. Il y a un chevauchement des deux phases. Pour les deux séquences au moment où les élèves trouvent les réponses dans le cadre des interactions avec les enseignantes (9 et 14), nous mentionnons : 1) celle de Jana dans la tâche d'écriture où elle a résolu la difficulté de l'accord du mot « bizarre » en interaction avec Carla; 2) celle de Tina dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré, où elle a résolu la difficulté d'écriture de la forme négative en interaction avec Sophie. Pour les quatre séquences où les enseignantes donnent la réponse aux élèves (7, 17, 20 et 21), nous mentionnons : 1) celle de Carla, à la fin de la phase interpsychique dans la tâche de résolution des exercices en mathématiques, où elle a donné la

réponse à Jana; 2) celle où Sophie et d'autres élèves ont donné à Tina le sens du mot « avantage » dans la tâche de grammaire; 3) Les **deux** séquences où Sophie a fourni la réponse à Tina dans la tâche d'écriture d'un sujet de son choix.

Les élèves progressent dans la réalisation de la tâche grâce à leur interaction avec l'outil de soutien

Nous avons constaté que le progrès des élèves se fait grâce à leur interaction avec des outils mobilisés par l'enseignante dans six séquences de soutien⁶⁶, dans les tâches d'appréciation chez Carla et les tâches d'écrire un texte sur son personnage préféré et un texte sur un sujet de son choix chez Sophie. Les six séquences individuelles rattachées à ces tâches sont marquées par deux phases qui se chevauchent, car nous ne savons pas à quel moment l'élève met fin à son interaction avec l'outil ni à quel moment la phase intrapsychique s'installe.

En ce qui concerne les tâches d'appréciation, après trois séquences de soutien consécutives avec le même outil (3, 4 et 6), soit les commentaires écrits, Jana progresse graduellement pour développer l'écriture de son texte d'appréciation.

Par rapport à la tâche sur son personnage préféré, Windy, a réussi à vaincre la page blanche et à écrire son texte après deux séquences de soutien consécutives (15 et 16). Dans cette tâche, Sophie a augmenté l'intensité du soutien d'une séquence à l'autre et a proposé des outils variés. Elle a dit à Windy d'utiliser le livre, puis elle lui a demandé de se servir du tableau-affiche qui contient tous les renseignements sur les personnages des histoires.

Dans la tâche d'écriture d'un texte sur un sujet de son choix, Windy a écrit le texte après son travail dyadique avec Émil dans sa langue maternelle (19). Cela se fait après deux séquences de soutien consécutives.

⁶⁶ Les séquences sont celles de numéros 3, 4, 6, 15, 16 et 19.

Il n'y a pas d'indicateur de progrès chez les élèves pour les séquences de soutien collectif et en petit groupe

Nous avons constaté qu'il n'y a pas d'indicateur de progrès chez l'élève après les séquences de soutien collectif et en petit groupe. Pourtant, nous avons estimé que la réalisation de la tâche par l'élève seule, après le soutien collectif et en petit groupe, peut être un indice du progrès chez l'élève, mais nous ne savons pas si les élèves rencontrent effectivement les difficultés telles qu'anticipées par les enseignantes. Sans avoir observé les effets du soutien, nous avons toutefois recueilli quelques indices relatifs au progrès des élèves ou aux effets du soutien notamment lors des entretiens individuels après le soutien. Par exemple, dans la tâche d'évaluation en lecture, nous avons observé que Tina exécute la tâche au complet après les deux séquences de soutien collectif et en petit groupe, mais nous ne savons pas si elle avait des difficultés ou non dans la tâche et à quel point le soutien collectif et en petit groupe l'ont effectivement aidée.

Bref, comme nous l'avons mentionné dans la présentation de ce chapitre, par comparaison avec la phase interpsychique, il ne nous a pas été évident de documenter la phase intrapsychique, surtout qu'elle n'est pas observable. La seule manifestation externe que nous pouvons considérer de cette phase est l'exécution de la tâche par l'élève. L'exécution de la tâche par l'élève ne signifie pas qu'elle a surmonté complètement sa difficulté et qu'elle a résolu correctement la tâche. En effet, nous analysons les phases intrapsychiques en ce qui a trait au progrès que l'élève a fait dans la tâche. En même temps, le progrès de l'élève observé dans une séquence de soutien ne résulte pas nécessairement de la séquence elle-même, mais peut résulter d'une succession de séquences de soutien portant sur le même objet de soutien dans la même tâche. Comme nous l'avons signalé auparavant, nous parlons donc de la continuité du soutien d'une séquence à une autre. Cependant, nous avons considéré que le progrès dans l'exécution de la tâche est une étape vers l'intériorisation et l'autonomie, surtout que nous pouvons examiner l'intériorisation que dans le court terme, parce que nous n'avons pas fait le suivi systématique des élèves dans les tâches. L'intégration des outils par l'élève et son intériorisation de la tâche ne sont pas nécessairement accomplies après chaque interaction à visée de soutien (phase interpsychique) avec l'enseignante. L'intériorisation est un processus

ouvert dans le temps. Son début prend naissance dans la séquence de soutien, mais elle se construit graduellement dans le temps. Ainsi, la résolution de la tâche par l'élève après le soutien n'est pas un indicateur qu'elle a intégré le soutien et intériorisé complètement la tâche. Il est possible que l'élève résolve la tâche sans qu'elle soit outillée à résoudre la même tâche dans une autre situation. Aussi, la non-résolution de la tâche ne signifie pas que l'élève ne bénéficie pas du soutien. L'intériorisation pourra venir en cours de route à travers la répétition du soutien et de l'expérience avec le même outil et avec la même difficulté.

4.3.4 La synthèse de l'analyse transversale des deux cas de pratiques enseignantes, premier objectif de recherche

Initialement, nous avons constaté que les deux enseignantes tiennent compte, dans leur travail, des facteurs contextuels de l'école et de la classe, dont les caractéristiques de la classe et les services de soutien offerts à l'école. Ainsi, elles ajustent leurs pratiques pour s'adapter au contexte de travail, tout en essayant de répondre aux besoins des élèves, entre autres, ceux des immigrantes. En même temps, l'analyse transversale des points de vue généraux des trois élèves immigrantes nous a permis de constater que chacune d'elles a vécu une expérience de discontinuité culturelle qui a probablement laissé des traces sur son intégration scolaire. Cette réalité, comme nous le verrons dans le dernier chapitre, a des répercussions sur la manière dont les élèves perçoivent le soutien et les outils de soutien.

Par la suite, l'analyse transversale des trois éléments de la séquence de soutien, les éléments déclencheurs, les phases interpsychiques et les phases intrapsychiques nous ont permis d'approfondir notre compréhension des pratiques enseignantes de soutien. Nous avons constaté qu'il y a trois types de difficultés qui déclenchent le soutien en classe : les difficultés anticipées par l'enseignante, les difficultés constatées par elle ou bien celles qui sont signalées par l'élève. Ces difficultés émergent avant ou pendant la réalisation de la tâche. Devant les difficultés, les enseignantes décident parfois d'intervenir et de mettre en place des pratiques de soutien. Elles transforment ainsi les difficultés en des éléments déclencheurs. Quand elles anticipent des difficultés, notamment linguistiques et culturelles, les enseignantes planifient, jusqu'à un certain point, leur soutien en classe. Par contre, lorsqu'elles constatent des difficultés au moment de la réalisation de la tâche, elles agissent dans le vif de l'action pour

soutenir, s'il y a lieu, les élèves immigrantes. Nous discuterons de la manière et des raisons d'agir des enseignantes, la manière de gérer les difficultés et de tenir compte de la classe dans le dernier chapitre de cette thèse.

L'analyse transversale nous a aidée à constater également que les enseignantes composent avec les différentes difficultés en misant sur trois formes de soutien : le soutien collectif, le soutien en petit groupe et le soutien individuel. Les enseignantes posent donc des choix au sujet de la forme de soutien. Nous avons constaté que pour les difficultés linguistiques qu'elles anticipent et qui sont toujours prévues dans une classe multiethnique, elles interviennent collectivement et en petit groupe. Pour une difficulté plus particulière, voire spécifique à une élève, les enseignantes agissent individuellement.

Les difficultés dont les enseignantes tiennent compte sont dites objet de soutien et sont de nature variée. L'enseignante choisit donc la forme de soutien pour aider l'élève dans un ou plusieurs objets de soutien, identifié au début du soutien ou précisé en cours de route. La difficulté qui déclenche le soutien peut aussi rester la même dans la phase interpsychique sans qu'une autre difficulté apparaisse, surtout dans les séquences de soutien collectif ou dans certaines séquences de soutien individuel au cours desquelles les enseignantes contrôlent le soutien tout au long de l'interaction, ce qui restreint les échanges et l'apparition de nouvelles difficultés. La difficulté qui a déclenché le soutien peut de surcroît varier en cours de route et d'autres difficultés apparaissent dans la phase interpsychique, ce qui est surtout observable dans les séquences de soutien individuel dans lesquelles les interactions se font grâce aux dialogues et aux échanges. Cela nous permet de dire que les outils utilisés par les enseignantes, le langage verbal (le dialogue, l'échange et l'exposé verbal), le langage écrit (commentaires écrits) et d'autres outils physiques comme le livre, le schéma-modèle, le tableau-affiche entre autres, jouent un rôle dans la construction de la pratique de soutien et des interactions entre l'élève et l'enseignante. Ainsi, au moment des interactions, les enseignantes ajustent la mise en place des outils. Par exemple, nous avons observé que dans certaines séquences de soutien individuel qui visent à soutenir l'élève dans une difficulté linguistique, les enseignantes combinent un outil physique plus concret avec le langage verbal.

Le parcours des phases interpsychiques des différentes séquences de soutien nous permet de regarder par ailleurs les interactions proprement dites entre l'élève et l'enseignante. Au moment des interactions, les actions des deux enseignantes sont généralement similaires entre elles et d'une forme de soutien à l'autre. Ces actions sont aussi diverses et ne sont pas hiérarchisées ou structurées. Pour mieux les comprendre dans le contexte de leur mise en œuvre, nous avons analysé les trois moments de la phase interpsychique : le début, le déroulement et la fin. Nous avons ainsi constaté qu'au début de la phase interpsychique, ce sont toujours les enseignantes qui prennent la prise de contrôle du soutien. Au cours des interactions, soit les enseignantes varient leur prise de contrôle du soutien en le diminuant ou en l'augmentant, soit elles contrôlent le soutien tout au long du déroulement ou soit elles transfèrent le contrôle aux outils et à l'élève. Ces différentes postures ouvrent une large porte à la discussion des négociations qui se font entre l'élève et l'enseignante au moment du soutien sur lesquelles nous reviendrons plus tard dans le chapitre final. Les manières d'agir des enseignantes au moment du déroulement de la phase interpsychique ont sûrement des répercussions sur la façon dont elles transfèrent la responsabilité de l'exécution de la tâche à l'élève, c'est-à-dire sur la fin de la phase interpsychique. Sur ce point, nous avons constaté que soit les enseignantes transfèrent la responsabilité aux élèves vers la fin de la phase, soit elles transfèrent la responsabilité pendant le travail conjoint, soit elles contrôlent le soutien jusqu'à la fin de cette phase.

Tout ce qui marque la phase interpsychique, la forme de soutien, l'objet de soutien, l'outil, les interactions, a des répercussions sur la phase intrapsychique, autrement dit, sur la manière dont l'élève travaille seule, assume une certaine autonomie, intériorise le soutien et exécute seule la tâche.

Pour comprendre ce travail individuel, nous avons regardé le progrès que l'élève réalise en exécutant la tâche, car c'est la seule manifestation externe de cette phase, tout en tenant compte des limites en visualisant ce processus et tout en considérant que le progrès de l'élève dans la tâche est une étape vers l'intériorisation. L'analyse des phases intrapsychiques, notamment le progrès de l'élève, s'avère différente d'une séquence à l'autre. Dans les séquences dans lesquelles les deux phases sont distinctes, le progrès de l'élève survient après

la rupture de l'interaction avec l'enseignante. Dans ces séquences, nous avons pu constater les réalisations de l'élève dans la tâche après le soutien et attribuer son progrès à une succession de séquences de soutien ou à une utilisation répétée du même outil. Dans les séquences où les deux phases se chevauchent, il est plus difficile de cerner le progrès de l'élève, surtout que dans ces séquences, le transfert de responsabilité à l'élève n'est pas explicite. Néanmoins, nous avons reconnu le progrès de l'élève quand il y avait résolution de la difficulté au moment de son interaction avec l'enseignante. Dans le cas des séquences de soutien collectif et en petit groupe, nous avons considéré au début qu'il n'y a pas d'indicateur de progrès. Pourtant, nous avons regardé les réalisations de l'élève à la fin de la tâche pour estimer, jusqu'à un certain point, son progrès dans la tâche.

En faisant l'analyse transversale, nous avons répondu au premier objectif de recherche qui consiste à décrire les pratiques enseignantes de soutien. L'ensemble des constats ressortis et qui montrent la particularité de chaque séquence de soutien par rapport à l'autre, la diversité dans les formes de soutien, les outils et les objets de soutien, ainsi que la diversité dans les manières d'agir des enseignantes pour rapprocher le soutien auprès des élèves immigrants, relèvent d'une panoplie de pratiques enseignantes construites chacune dans le contexte de sa mise en place. Cela nous éloigne d'un modèle de soutien standard, unique et explicite qui prend place automatiquement au sein d'une interaction. C'est ce dont nous discuterons dans le chapitre suivant à la lumière des deux derniers objectifs de recherche. Nous verrons comment les décisions de l'enseignante au sujet de soutien sont prises et comment se fait la négociation pour la coconstruction de la pratique enseignante de soutien. Pour ce faire, nous nous servirons de plusieurs séquences de soutien abordées dans ce chapitre à titre exemple pour mettre en relief la particularité de chaque séquence de soutien.

CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La recherche a pour objet de comprendre comment l'enseignante soutient les élèves immigrants intégrés dans une classe ordinaire au primaire dans la langue d'enseignement et dans les matières scolaires, tout en tenant compte de l'ensemble de la classe. Nous avons présenté dans le chapitre précédent les résultats de l'analyse des données de deux cas de pratiques enseignantes de soutien. L'analyse transversale des deux cas nous a permis de répondre au premier objectif de recherche, soit de décrire les pratiques de soutien auprès des élèves immigrants présentant des défis linguistiques dans une classe primaire ordinaire.

En effet, l'analyse transversale des deux cas de pratiques enseignantes de soutien a montré que les enseignantes tiennent compte de plusieurs facteurs contextuels, dont les caractéristiques de la classe et le contexte de l'école, pour mettre en place des pratiques enseignantes de soutien en classe. Plus particulièrement, trois types de difficultés ont incité les enseignantes à mettre en place les pratiques de soutien et les difficultés anticipées, constatées et signalées par les élèves. Pour ce faire, les enseignantes misent sur plusieurs formes de soutien en utilisant de nombreux outils de soutien, notamment la langue. La forme de soutien adoptée dépend, à un certain point, du type de difficulté. Pourtant, la difficulté qui déclenche le soutien, dite objet de soutien, évolue au moment de l'interaction entre l'élève et les enseignantes, ce qui renvoie à la dynamique du soutien. Les enseignantes prennent en compte, s'il y a lieu, les autres difficultés émergées au cours de l'interaction et ajustent leurs interventions en conséquence. Les interactions des enseignantes dans les phases interpsychiques montrent une diversité dans les manières d'agir et de rapprocher le soutien auprès de l'élève. Les enseignantes réagissent différemment d'une séquence de soutien à une autre. Bien qu'elles prennent le contrôle du soutien au début de chaque séquence de soutien, elles varient, d'une séquence à une autre, leurs postures au moment du déroulement et à la fin de la phase interpsychique. Ainsi, chaque séquence de soutien relève d'une particularité par rapport à l'autre et les pratiques de soutien ne s'ancrent pas dans un modèle standard et unique qui prend place automatiquement au sein

d'une interaction. Dans le même sens, nous avons constaté que les actions des enseignantes dans les phases interpsychiques, bien que leurs visées soient de soutenir les élèves, n'aboutissent pas nécessairement à un progrès complet chez l'élève. En continuité, la simple mise en place de l'outil au moment du soutien ne signifie pas que l'élève va s'en approprier automatiquement. C'est ce que l'analyse des phases intrapsychiques nous a montré. La relation qui se construit entre l'élève et l'enseignante n'est donc pas linéaire dans le sens de processus-effet. C'est une relation plutôt dialectique basée sur les apports mutuels des deux actrices et sur la manière dont elles perçoivent le soutien, surtout que nous avons constaté, en ce qui concerne les élèves participantes, que chacune a un vécu scolaire qui a influencé, d'une manière ou d'une autre, son intégration scolaire, ce qui a des répercussions sur la manière dont l'élève perçoit le soutien. Comment comprendre et interpréter ces résultats ? Quelles sont les raisons d'agir des enseignantes et les décisions qu'elles prennent pour mettre en place le soutien ? Comment interpréter la particularité de chaque séquence de soutien en ce qui a trait à la coconstruction du sens des pratiques enseignantes de soutien ? Quel est le rôle de l'élève dans ce processus de coconstruction de sens ?

Dans ce chapitre, nous revenons sur l'ensemble des données à la lumière des deux derniers objectifs spécifiques de la recherche. Le deuxième objectif vise à comprendre les raisons qui déterminent les décisions de l'enseignante à l'égard du soutien, voire les raisons de tenir compte des difficultés et de déclencher plusieurs formes du soutien.

Le troisième objectif aide à comprendre le rôle de l'élève au regard du soutien offert. Pour comprendre la manière dont la pratique enseignante de soutien se coconstruit dans l'action, ainsi que le rôle de l'élève, nous interprétons les échanges et les négociations de sens du soutien entre l'élève et l'enseignante. Le chapitre est formé de deux parties portant chacune sur l'un des deux derniers objectifs de la recherche : les décisions de l'enseignante à l'égard du soutien et, finalement, la négociation du sens du soutien entre l'élève et l'enseignante. Nous commençons avec le deuxième objectif de recherche.

5.1 LES RAISONS QUI DETERMINENT LES DECISIONS DE L'ENSEIGNANTE A L'EGARD DU SOUTIEN

Le deuxième objectif de recherche visait à comprendre les raisons qui déterminent les décisions de l'enseignante en ce qui a trait aux pratiques enseignantes de soutien. Plus particulièrement, les raisons qui incitent les deux enseignantes à considérer les difficultés anticipées, constatées ou signalées, et à déclencher le soutien en optant pour une forme ou une autre de soutien, et ce, comme nous l'avons constaté, tout en tenant compte des facteurs du contexte du travail, soit le contexte de la classe et celui de l'école. Comment pouvons-nous comprendre les raisons d'agir des enseignantes dans le contexte de la classe en ce qui concerne le soutien ? Pour ce faire, nous proposons un cadre interprétatif inspiré du cadre d'analyse du travail enseignant qui nous permet de regarder le travail réel de l'enseignant en classe à la lumière des facteurs du contexte, mais aussi d'interpréter les raisons d'agir de l'enseignant en ce qui a trait aux prévus et aux imprévus qui émergent en classe.

Le travail réel : une articulation entre les prescrits, les autoprescrits et ce qui émerge en classe

En effet, dans le deuxième chapitre, nous avons situé les pratiques enseignantes de soutien dans le cadre de l'analyse du travail enseignant. Nous avons postulé que ces pratiques font partie du travail réel des enseignants en classe et que ce travail est redéfini à partir du travail prescrit et autoprescrit (Courally, 2007) avec ce qui émerge dans le contexte de la classe (Amigus, 2003). Le travail réel correspond à ce que l'enseignant fait dans l'action en classe à la lumière de ses prescriptions. Autrement dit, les pratiques de soutien sont abordées sous l'angle de l'activité réelle de l'enseignant, en se centrant sur le rapport qu'il entretient avec la tâche prescrite et les contextes de travail. Par le travail autoprescrit, nous soulignons les tâches secondaires que l'enseignant se prescrit dans un contexte donné. Plus particulièrement, les entrevues avec les deux enseignantes participantes ont montré que les enseignantes se prescrivent, entre autres, en contexte multiethnique, au début de la tâche, un soutien collectif visant à aider les élèves, notamment les immigrants, dans leurs difficultés linguistiques. En outre, les autoprescriptions sont définies à partir des visions des enseignantes de leurs rôles dans un contexte multiethnique et les responsabilités qu'elles ont face à l'intégration des élèves immigrants. Sophie, par exemple, se sent responsable envers les élèves immigrants

récemment arrivés et intégrés en classe ordinaire. Elle croit qu'elle ne peut pas les laisser sans les soutenir. Donc, la position de Sophie et sa vision du soutien ont des effets sur ce qu'elle se prescrit en classe comme tâches secondaires et, par conséquent, sur ses prescriptions préalables concernant une activité d'enseignement donnée. En même temps, au deuxième chapitre, nous avons considéré que le travail prescrit consiste, entre autres, en un ensemble de politiques et d'orientations ministérielles visant l'intégration scolaire des élèves immigrants et la réussite de tous.

D'ailleurs, nous avons considéré que le travail réel consiste en des actions ajustées en fonction du contexte de la classe, incluant les prescriptions (Bucheton, 2009). Ces actions sont le résultat des décisions prises par les enseignantes pour répondre aux difficultés anticipées, comme nous l'avons dit, et à des difficultés imprévues, comme celles constatées par les enseignantes ou signalées par les élèves en classe. Pour prendre des décisions concernant les difficultés, surtout imprévues, les enseignantes tiennent compte, entre autres, des prescriptions et des facteurs du contexte. Nous y reviendrons.

Bref, le travail réel est l'articulation entre les prescrits, les autoprescrits et tout ce qui émerge en classe, dont les imprévus et les incertitudes. C'est un ajustement continu des actions de l'enseignant. Alors, pour comprendre plus particulièrement les raisons qui poussent les enseignantes à prendre des décisions à l'égard des pratiques enseignantes de soutien, nous complétons notre compréhension du travail réel en recourant, dans le même cadre d'analyse du travail enseignant, au concept de la gestion des imprévus (Jean et Etienne, 2009) qui nous offre un éclaircissement sur les raisons qui incitent les enseignantes à composer avec les différents imprévus en classe.

Le travail réel: une articulation entre imprévus et événements

Jean et Etienne (2009) considèrent que l'activité réelle de l'enseignant en classe est une articulation entre imprévus et événements. Les auteurs définissent les imprévus comme « toute action, activité, réaction, qui se produit de façon non prévue, susceptible d'infléchir la situation » (Jean et Étienne, 2009, p. 102), comme c'est le cas avec les difficultés des élèves immigrantes que les enseignantes constatent dans le vif de l'action, ou même les difficultés

que les élèves signalent eux-mêmes au cours de la réalisation de la tâche. Les événements correspondent à ce qui provient de l'imprévu auquel l'enseignant accorde une certaine importance (Jean et Etienne, 2009). Par ailleurs, lorsque l'enseignant décide de ne pas ignorer l'imprévu, il lui donne du sens et le transforme en événement en classe, comme transformer les difficultés en des pratiques de soutien. L'événement mis en place a un infléchissement sur l'activité de l'enseignant, c'est-à-dire sur les prescriptions préalables élaborées par l'enseignant. En ce sens, les difficultés imprévues constatées par les enseignantes ou signalées par les élèves dont les enseignantes tiennent compte et les transforment en des événements, à savoir en des pratiques de soutien, ont sûrement des répercussions sur le déroulement de l'activité d'enseignement que les enseignantes prévoient. Par exemple, la mise en place de la pratique de soutien peut affecter la gestion du temps accordé à l'activité, la gestion du groupe-classe et l'ordre établi en classe, surtout si la tâche se déroule collectivement en grand groupe. Il se peut aussi que la mise en place de la pratique passe inaperçue pour les autres élèves. C'est donc la nature de la tâche, son déroulement et le contexte de son déroulement qui entrent en jeu.

Jusqu'à présent, nous avons démontré trois pivots en lien avec nos résultats de recherche : les prescriptions et les autoprescriptions (Amigus, 2003; Courally, 2007); les imprévus et les événements (Jean et Etienne, 2009). 1) Les autoprescriptions, comme nous l'avons dit, correspondent aux tâches secondaires que les enseignantes se prescrivent, comme le soutien collectif apporté au début des tâches suite à leur anticipation des difficultés, surtout linguistiques, chez les élèves immigrants. Les prescriptions sont l'ensemble de politiques et d'orientations ministérielles visant l'intégration scolaire des élèves immigrants et la réussite de tous. 2) Les imprévus correspondent aux difficultés constatées par les enseignantes et signalées par les élèves au cours de la tâche. 3) Finalement, les événements correspondent aux pratiques de soutien proprement dites.

La gestion des imprévus: perceptions, décisions et traitement

Pour nous pencher davantage sur les raisons des enseignantes, nous retenons de Jean et Etienne (2009) les concepts de perceptions, décisions et traitement. Plus particulièrement, l'imprévu qui émerge en classe est suivi ou non des perceptions des enseignants, puis des

décisions aboutissant à un traitement de l'imprévu qui se transforme en événement de la part des enseignants (Jean et Etienne, 2009). De ce fait, l'imprévu peut passer sans que les enseignants le perçoivent. Dans ce cas, il n'a aucun effet sur le déroulement de l'activité d'enseignement en cours. S'ils le perçoivent, les enseignants sont appelés, dans le feu de l'action, à prendre des décisions pour le gérer : soit ils l'ignorent, soit ils le considèrent. Il se peut que les enseignants ignorent certains imprévus pour différentes raisons, comme le contexte de la classe, afin de se centrer sur l'activité prévue. Dans ce cas, les enseignants établissent une limite dans leur enseignement pour ne pas perdre l'ordre en classe (Mencacci et Guélidi, 2010), surtout que la gestion des imprévus peut perturber le déroulement des activités des enseignants et des élèves. Si les enseignants accordent de l'importance à l'imprévu, ils décident de le considérer et de le traiter en le transformant en événement. Jean et Étienne (2009) soutiennent que l'enseignant qui prend la décision de tenir compte de l'imprévu lui accorde suffisamment d'importance pour lui consacrer du temps et de l'énergie. Selon eux, il le transforme en un événement, car il l'intègre à l'activité d'enseignement et en une opportunité d'apprentissage pour l'élève lui-même ou pour toute la classe (Jean et Étienne, 2009).

La prise de décision: un processus de négociation interne

Pourtant, cette prise de décision qui aboutit à des ajustements de la part de l'enseignant est envisagée en termes de dilemmes et de tensions et découle d'un processus de négociation interne de l'enseignant entre ses prescriptions et les imprévus (Bucheton, 2009). Il y a auparavant une responsabilité à définir. Comme mentionné précédemment, les responsabilités de l'enseignant en classe réfèrent au travail prescrit, mais elles se rattachent aussi à des autoprescriptions ou prescriptions secondaires (Courally, 2007), comme celle de soutenir les élèves immigrants dans un contexte multiethnique. En ce sens, les tensions des enseignants résultent de leur sentiment de responsabilité face à ce qui est prescrit, mais aussi de leurs responsabilités en ce qui concerne l'imprévu. Par conséquent, les pratiques enseignantes de soutien envisagées sous forme d'ajustement et d'adaptation au contexte multiethnique de la classe et aux besoins particuliers des élèves sont le résultat d'une décision prise après une tension ressentie par l'enseignante entre le fait de respecter ses objectifs et sa planification,

voire son travail prescrit, par rapport à la considération de la difficulté de l'élève et la mise en place d'un soutien. La tension puis la décision relèvent aussi de la façon dont l'enseignant conçoit son rôle auprès des élèves et s'appuie sur sa compréhension et sa vision de la situation dans laquelle il intervient (Beauregard, 2006). Bref, les décisions prises par les enseignantes à l'égard de la mise en place du soutien dépendent, entre autres, des prescriptions, des tâches secondaires qu'elles se prescrivent en classe multiethnique et de leurs visions du soutien et de leurs rôles en classe.

La mise en oeuvre de la pratique de soutien

Cependant, ce qui nous importe ici n'est pas seulement une question de prise de décision de la part de l'enseignant. L'événement en tant qu'événement développé après le traitement de l'imprévu est aussi important. En fait, la mise en oeuvre de la pratique de soutien : sa forme, l'outil utilisé, les actions de l'enseignante et les interactions sont aussi révélateurs d'un raisonnement dans l'action de l'enseignante. Rappelons que l'analyse transversale des phases interpsychiques des séquences de soutien individuel a montré que chaque séquence de soutien est particulière en ce qui a trait aux interactions qui se déroulent entre l'élève et l'enseignante. Cela nous réfère au traitement de l'imprévu par l'enseignante. En effet, la manière du traitement de l'imprévu a un effet sur l'événement proprement dit. Comme la décision, le traitement est aussi envisagé sous forme de tensions. L'événement construit dans l'action découle d'un processus de négociation. C'est ce processus de négociation qui a abouti à la particularité de chaque séquence de soutien individuel. La négociation accompagne l'événement jusqu'à sa fin et réfère à des éléments extrinsèques, et à d'autres intrinsèques à l'événement lui-même. Les éléments extrinsèques relèvent de la prise en compte des facteurs du contexte de la part de l'enseignante, de la nature de la difficulté imprévue et du contexte de son émergence comme c'est interprété par l'enseignante. Par exemple, l'enseignante qui accorde une grande importance à l'imprévu consacre plus de temps à l'événement, voire à la pratique de soutien, qu'à une autre mise en place suite à un imprévu auquel elle n'accorde pas trop d'importance. Un imprévu qui émerge au sein d'une activité collective est traité différemment d'un imprévu qui survient au sein d'une activité individuelle. De plus, un soutien déclenché par une difficulté est susceptible lui aussi d'être interrompu par un autre

facteur imprévu. Par exemple, au moment de la séquence de soutien individuel, un autre élève qui a une question vient perturber la séquence de soutien. De même, l'enseignante qui a besoin de rétablir l'ordre en classe pour pouvoir se consacrer au soutien auprès d'un élève interrompt la séquence pour s'adresser aux autres élèves. En effet, les facteurs intrinsèques réfèrent à ce qui émerge dans l'événement. Plus particulièrement, dans les pratiques de soutien, les facteurs intrinsèques consistent en l'apport de l'élève au moment de son interaction avec l'enseignante. Par exemple, une nouvelle difficulté chez l'élève qui émerge au moment de l'interaction incite l'enseignante à prendre des décisions et à opérer de nouveaux choix. Comme déjà constaté, le soutien dans la phase interpsychique se rattache soit à la même difficulté qui a déclenché le soutien, soit la difficulté qui a déclenché le soutien évolue et d'autres difficultés apparaissent au moment de l'interaction avec l'élève, faisant ainsi dévier le soutien. L'enseignante prendra donc la décision de considérer la nouvelle difficulté et de poursuivre son interaction avec l'élève. Les facteurs intrinsèques et les interactions entre l'élève et l'enseignante seront davantage le sujet d'interprétation dans la deuxième partie de ce chapitre.

Les coûts et les bénéfices

À la suite des processus de négociation internes de l'enseignant, une décision est prise et un imprévu est traité. Ainsi, la gestion de l'imprévu comporte des limites et des bénéfices pour l'activité réelle. Il en est de même pour les autoprescriptions que l'enseignant se prescrit. Ignorer l'imprévu peut faire manquer aux élèves une opportunité d'apprentissage, mais en termes de bénéfices, cela permet à l'enseignant de conserver l'ordre en classe. Ainsi, transformer l'imprévu en événement permet à l'élève de gagner une opportunité d'apprentissage, mais il se peut que l'enseignant perde l'ordre en classe. Plus particulièrement, les deux enseignantes qui optent pour le soutien collectif gagnent temps et ordre en classe, mais en ce qui a trait aux limites, il est possible que le soutien de l'enseignante n'agisse pas dans la zone de développement proximal de l'élève. Inversement, opter pour le soutien individuel est plus bénéfique pour l'élève, mais en termes de coûts, les enseignantes sont appelées à mettre plus d'efforts et d'énergie pour garder l'ordre en classe. Nous envisageons donc la décision et le traitement de l'événement, voire la mise en œuvre de la pratique de soutien en termes de limites et de bénéfices que nous interpréterons plus loin.

En somme, l'activité réelle de l'enseignant est une articulation entre imprévus et événements (Jean et Etienne, 2009) et entre les prescriptions primaires et secondaires qui font partie de la même activité (Amigus, 2003; Courally, 2007). Autrement dit, l'activité réelle est une articulation entre ce qui a été prévu ou prescrit, voire planifié, et entre les imprévus et les événements qui viennent se greffer à l'activité suite aux décisions prises par les enseignants, et ce, tout en tenant compte des facteurs du contexte.

De ce fait et considérant tout ce qui précède, dans le but d'interpréter les raisons des enseignantes à l'égard du soutien, nous proposons un cadre interprétatif qui envisage l'activité réelle d'enseignement comme un travail d'ajustement qui se définit par l'articulation entre les prescriptions, incluant les autoprescriptions, et entre les imprévus et les événements. Ainsi, ce cadre nous permet de comprendre les raisons des enseignantes à l'égard du soutien en ce qui a trait aux difficultés imprévues, de même qu'aux difficultés anticipées prévues. La figure 4 représente le cadre interprétatif inspiré du cadre d'analyse du travail enseignant. La figure montre l'articulation entre les trois pivots, les prescriptions primaires et secondaires, les imprévus et les événements.

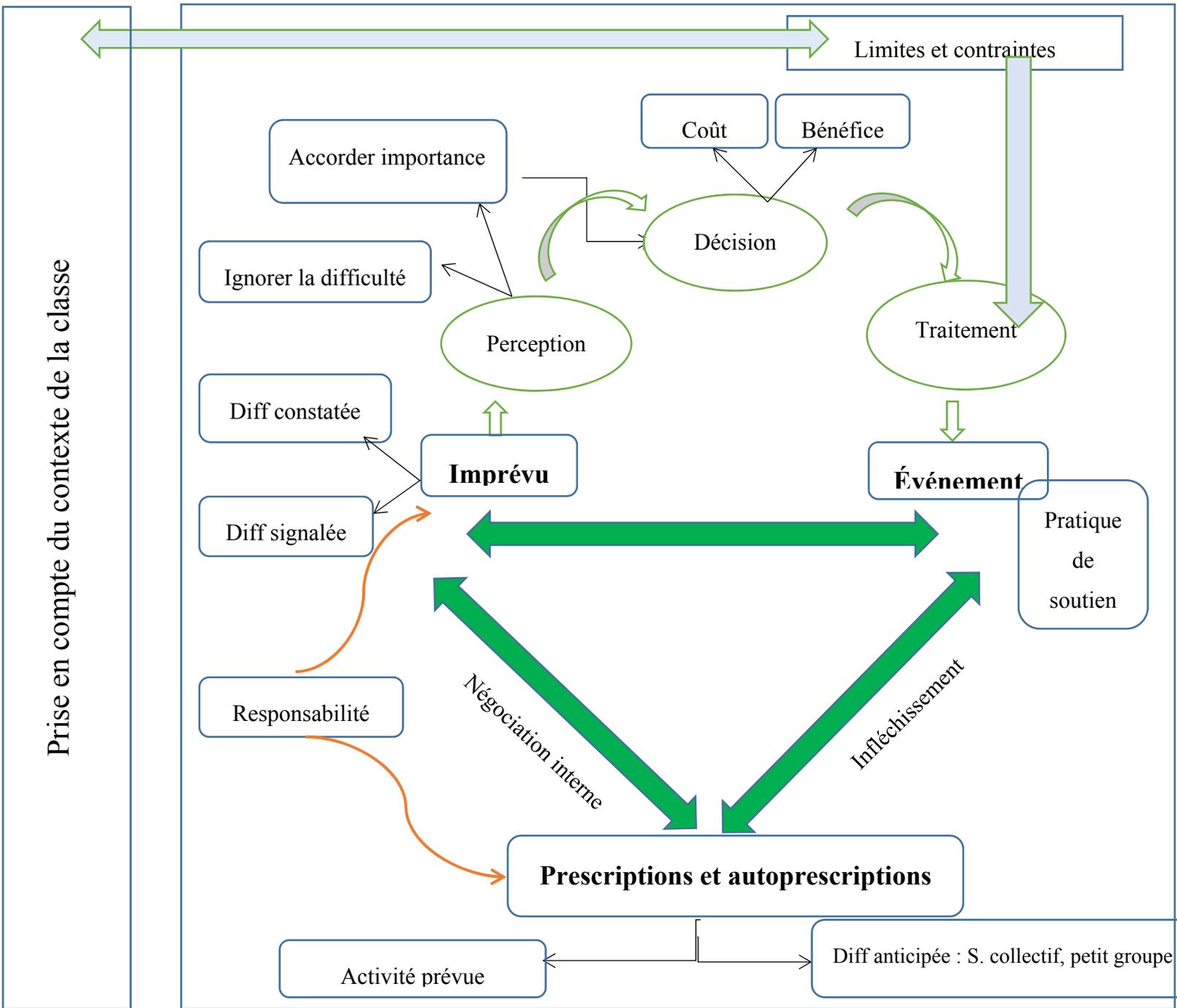


Figure 4: Modèle interprétatif

Dans ce qui suit, pour le deuxième objectif de recherche, nous interprétons les trois pivots du modèle interprétatif: les autoprescriptions, les imprévus et les événements à la lumière des prescriptions et du contexte de la classe. Comme nous l'avons déjà indiqué, les prescriptions secondaires correspondent au soutien collectif que les enseignantes apportent au début des tâches. Les imprévus correspondent aux difficultés constatées ou signalées par les élèves, et les événements correspondent aux pratiques de soutien ~~individuel~~.

La suite de cette partie est formée de trois sections. La première porte sur les autoprescriptions, notamment sur les raisons des enseignantes de considérer les difficultés anticipées et de déclencher un soutien collectif et en petit groupe. La deuxième section porte sur les imprévus et les événements, notamment sur les raisons des enseignantes de considérer les imprévus et de déclencher un soutien individuel. Plus particulièrement, dans cette section, nous interprétons les raisons des enseignantes qui les poussent à traiter les imprévus de telle ou telle manière. Dans chacune des deux sections, nous présentons les limites et les bénéfices des choix des enseignantes. Cela reflète les raisons de leurs choix. Finalement, la troisième section est une synthèse de cette partie.

5.1.1 Les prescriptions secondaires : les raisons de tenir compte des difficultés anticipées et d'opter pour un soutien collectif et en petit groupe

Nous avons mentionné qu'en contexte multiethnique, les deux enseignantes se prescrivent la tâche de soutenir en collectif les élèves immigrants suite à des difficultés surtout linguistiques qu'elles anticipent, et ce, avant même la réalisation de la tâche. En plus, Sophie opte parfois pour le soutien en petit groupe. En fait, les enseignantes, avec l'expérience, s'attendent à ce que les élèves immigrants aient des difficultés linguistiques dans les tâches. Elles s'adaptent à ce qui avait été imprévu par le passé, soit au début de leur enseignement. Ainsi, elles s'ajustent et planifient leur enseignement en conséquence, c'est-à-dire en prenant en considération ces difficultés, et ce, pour permettre aux élèves de réussir leurs tâches. Cela signifie que les difficultés deviennent, avec le temps et l'expérience d'enseignement, un « prévu » (Jean et Étienne, 2009) pour les deux enseignantes. Autrement dit, les enseignantes ont considéré tout

au long de leur enseignement les difficultés linguistiques qui caractérisent une classe multiethnique, car elles ont accordé une certaine importance à ces difficultés qui pourront bloquer le fonctionnement des élèves en classe. Elles ont donc transformé les difficultés en des événements, c'est-à-dire en des pratiques de soutien collectif ou en petit groupe dans le cas de Sophie qui, avec le temps, se transforment en des prescriptions secondaires qui accompagnent l'enseignement dans une classe multiethnique. Sur ce point, Sophie signale qu'elle se sent plus à l'aise avec les années et qu'elle intègre naturellement les ajustements. Cela relève, comme nous l'avons mentionné, de la responsabilité des enseignantes et de leur vision du soutien et de leurs rôles en classe. Les deux se donnent la tâche de prendre en considération les difficultés linguistiques des élèves immigrants et d'agir en conséquence, et ce, pour faciliter par la suite le travail individuel des élèves.

De la même manière, lorsque Sophie anticipe des difficultés de nature culturelle chez les élèves immigrants, surtout ceux récemment intégrés en classe ordinaire. Sophie décide ainsi de mettre en place des activités multiculturelles d'apprentissage hors programme qui traitent des sujets qui concernent les élèves immigrants, comme écrire sur son pays d'origine ou bien lire des histoires sur les différences. Cela aide les élèves immigrants dans leur intégration et les soutient dans le développement de leurs compétences. En outre, et pour familiariser ces élèves avec la culture québécoise, Sophie propose des activités sur les expressions les plus connues au Québec. Les expressions forment des implicites définis comme faisant partie des mécanismes linguistiques et culturels (Arbour, 2013). En entrevue, l'enseignante mentionne qu'elle promeut la culture québécoise pour aider les allophones dans leur intégration. Elle essaie ainsi de développer chez les élèves des compétences interculturelles qui les aident dans leur apprentissage et leur savoir-vivre avec autrui.

En fait, l'anticipation des difficultés linguistiques et culturelles des élèves implique une mise en place des pratiques de soutien collectif qui s'adressent même aux élèves qui n'ont pas de difficulté. Les enseignantes ont développé, à partir de ces difficultés, des occasions d'apprentissage pour tous les élèves (Jean et Etienne, 2009). Donc, qu'elles soient linguistiques ou culturelles, les enseignantes ont accordé aux difficultés une grande importance au cours de leur enseignement, parce qu'elles les ont transformées en événements

pour toute la classe, formant une partie intégrante du processus d'enseignement. En ce sens, avec le temps, les enseignantes prévoient le soutien collectif au début de la tâche qui devient la base de leur enseignement et fait partie du fonctionnement de la classe. Par ce soutien collectif, les enseignantes visent à encadrer les élèves et à les orienter vers le travail individuel. Dans ce même ordre d'idées, Sophie décide d'utiliser les activités multiculturelles qu'elle développe collectivement, c'est-à-dire qu'elle les transforme en des occasions d'apprentissage pour toute la classe, ciblant deux buts en même temps : un soutien pédagogique et une intégration culturelle auprès des élèves immigrants.

En effet, la manière de traiter les difficultés anticipées et de les transformer en du soutien collectif découle d'un processus de négociation interne des enseignantes, entre la considération des difficultés linguistiques et la gestion de la classe. Bien qu'elles se sentent responsables envers les élèves immigrants, les enseignantes cherchent à conserver leur gestion de classe et à ne pas affecter les autres élèves de la classe par leurs décisions. Nous discutons dans ce qui suit des raisons pour lesquelles les enseignantes ont opté pour le soutien collectif pour répondre aux difficultés anticipées. Comme nous l'avons mentionné au début de cette partie, nous introduisons les raisons des enseignantes en termes de coûts et de bénéfices.

5.1.1.1 Le soutien collectif : gérer la classe, mais atteindre tous les élèves ?

Avant la collecte de données, nous formulons l'hypothèse que le soutien offert en classe à l'une ou à l'autre des élèves immigrants participantes serait individuel, surtout que dans la littérature, les chercheurs privilégient le soutien individuel (Cloutier, 2009; Masters et Yelland, 2002; Nassaji et Cumming, 2000; Rodgers, 2005; Wood *et al.*, 1976). Pourtant, nous avons constaté que les deux enseignantes, en plus du soutien individuel, prévoient le soutien collectif et celui en petit groupe, dont le but est de combler des difficultés linguistiques anticipées chez les élèves immigrants. La diversité dans les formes de soutien reflète la manière dont les enseignantes interviennent pour offrir le soutien, mais aussi la manière de gérer l'ensemble de la classe tout en essayant de couvrir les besoins des élèves et de tenir compte de l'ensemble de la classe pendant les activités d'enseignement.

Le choix de soutien collectif pour répondre aux besoins linguistiques des élèves immigrants est justifié chez les deux enseignantes. Par le soutien collectif, les deux enseignantes déjouent les contraintes du contexte de la classe pour couvrir les besoins, surtout linguistiques, des élèves immigrants. En fait, le contexte de la classe incite parfois les enseignantes à planifier un soutien qui s'adresse à toute la classe et non pas à un élève en particulier (Mercer et Fisher, 1997, cité dans Guk et Kellog, 2007). Dans ce cas, la classe est plus facile à gérer : d'une part, les enseignantes ne risquent pas de perdre les autres élèves et, d'autre part, elles gèrent davantage leur temps. En effet, le facteur temps peut affecter la décision des enseignantes au sujet du soutien. Les deux enseignantes consacrent plus de temps au soutien collectif qu'au soutien individuel. La durée moyenne des séquences de soutien collectif est d'environ dix minutes, parce que toute la classe est concernée par le soutien. Celle des séquences de soutien individuel est d'environ trois minutes. Donc, cette forme de soutien aide l'enseignante à gérer la classe et son temps. Pourtant, la décision des enseignantes d'opter pour le soutien collectif comporte certaines limites. À quel point le soutien collectif cible-t-il des besoins particuliers chez l'élève ? Dans quelle mesure cette forme de soutien peut-elle répondre aux besoins individuels de chaque élève ? Peut-elle se situer dans la zone de développement proximal de chacun ?

Dans les séquences de soutien collectif, comme nous l'avons constaté, c'est l'enseignante qui contrôle le soutien en agissant selon sa propre estimation des difficultés des élèves dans la tâche, ce qui fait en sorte que le rôle de l'élève est plutôt passif, en ce sens qu'il ne s'exprime pas explicitement. En effet, l'outil utilisé dans toutes les séquences de soutien collectif, l'exposé verbal, restreint les échanges et la négociation du sens de soutien entre l'enseignante et les élèves. Ces derniers n'expriment pas leurs difficultés et l'enseignante n'a pas souvent la chance de les questionner sur leurs besoins. Même si elle arrive à identifier une difficulté chez un élève, elle n'en tient pas compte, car elle gère l'ensemble des élèves de la classe.

Donc, le soutien collectif n'est pas nécessairement approprié, voire nécessaire pour tous les élèves, car les difficultés de ces derniers ne sont pas similaires. Aussi, leurs zones de développement proximales ne sont pas identiques. Sophie est vigilante sur ce point lorsqu'elle signale en entrevue que l'explication du sens des mots au début de la tâche démotive l'élève

francophone qui « va trouver *ça lent* ». Bien qu'il soit « *motivé* » au début, Sophie est persuadée que, par la suite, cet élève pourrait devenir « *démotivé* ». Évidemment, un certain nombre d'élèves, notamment les élèves immigrants, profitent du contenu du soutien collectif, surtout en ce qui concerne le sens des mots. Pourtant, cela ne veut pas dire que ces élèves n'ont pas d'autres difficultés à surmonter. Ainsi, si le soutien collectif agit jusqu'à un certain point dans la zone de développement proximal des élèves, il reste qu'il y a d'autres difficultés spécifiques à surmonter chez chaque élève. En effet, la succession des séquences de soutien appartenant à une seule tâche a montré que les élèves participantes à la recherche ont d'autres difficultés qui ont émergé au cours de leur résolution de tâches, lesquelles ont été imprévues pour les enseignantes. Pour cette raison, les enseignantes agissent et optent pour d'autres formes de soutien. Pour compléter le soutien, Sophie opte pour le soutien en petit groupe, qui permet de répondre à des besoins plus particuliers chez un groupe d'élèves.

5.1.1.2 Le soutien en petit groupe : atteindre davantage les élèves, mais gérer la classe ?

Le traitement des difficultés linguistiques anticipées chez Sophie consiste aussi à mettre en place du soutien en petit groupe. Cet événement n'est pas répandu dans les pratiques que nous avons observées, mais quand il a été mis en place, il a suivi le soutien collectif, et ce, dans le but de répondre à des difficultés plus spécifiques chez un groupe d'élèves. Il semble que Sophie compensait les coûts qui résultent du soutien collectif qui ne répond pas complètement aux besoins particuliers de quelques élèves. Cette raison la pousse à décider d'augmenter l'intensité du soutien auprès de ce groupe d'élèves comparativement au soutien collectif : elle lit le texte avec eux et leur explique le sens des mots.

Comme pour le soutien collectif, l'enseignante dirige le soutien et facilite la tâche aux différents élèves du groupe. En termes de bénéfices, bien que l'outil utilisé soit l'exposé verbal, l'interaction entre Sophie et un petit nombre d'élèves a permis à l'enseignante de déceler davantage leurs difficultés comparativement au soutien collectif. Par ailleurs, les élèves ont trouvé plus d'espace pour s'exprimer et pour signaler leurs difficultés. Dans ce type d'interaction, l'enseignante agit davantage dans la zone de développement proximal de chaque élève en comparaison avec les interactions au moment du soutien collectif.

D'ailleurs, pourquoi cette forme de soutien n'est mise en place qu'une seule fois bien qu'elle réponde encore plus aux besoins particuliers des élèves que le soutien collectif ? En termes de limite, la gestion de la classe n'est pas facilement réalisable. L'enseignante est appelée à gérer les autres élèves de la classe, mais aussi les élèves du sous-groupe. En effet, au moment du soutien en petit groupe de Sophie, d'autres élèves l'ont interrompue plusieurs fois. Sophie gère toujours les autres élèves de la classe et les incite à travailler de façon autonome. Cependant, cela n'empêche pas que des élèves viennent lui poser des questions individuellement. Elle leur répond plusieurs fois, puis décide d'interrompre son soutien en petit groupe pour s'adresser aux élèves de la classe et leur rappelle les consignes du travail. En fait, par cette double transaction avec le petit groupe d'élèves et avec les autres élèves qui la questionnent, Sophie cherche à gérer la classe, à rétablir l'ordre si nécessaire, afin de continuer à se consacrer au soutien avec le petit groupe d'élèves. Sophie compose donc avec une multiplicité d'événements qui se déroulent en même temps en classe (Doyle, 1996). Elle garde toujours un œil sur l'ensemble de la classe. Bucheton (2009) appelle « scènes privées » ces moments où l'enseignante doit garder dans son champ de vision les autres élèves de la classe qui travaillent silencieusement.

En somme, concernant les raisons d'agir des enseignantes, ces dernières décident de tenir compte des difficultés linguistiques anticipées et les transforment en événements. Cette décision découle d'un sentiment de responsabilité envers les élèves immigrants, mais aussi d'une négociation interne entre la transformation des difficultés en événements et leurs responsabilités envers les autres élèves de la classe. Par leur expérience, elles optent pour le soutien collectif, transformant ainsi les difficultés anticipées en opportunités d'apprentissage pour toute la classe. Elles intègrent cette forme de soutien à l'activité d'enseignement et la planifient même avant la réalisation de la tâche en classe. Les enseignantes encadrent donc les élèves immigrants pour qu'ils puissent faire seuls le travail individuel. Pour Sophie aussi la considération des difficultés culturelles vise le développement des compétences interculturelles et l'intégration culturelle des élèves immigrants. L'ajustement des enseignantes tient compte du contexte de la classe. Le soutien collectif leur permet de gérer la classe et le temps, sans perdre les autres élèves ni altérer l'activité d'enseignement. Sophie

opte aussi pour le soutien en petit groupe dans le but d'atteindre un groupe particulier d'élèves. Pourtant, le soutien en petit groupe exige plus d'efforts de gestion de classe.

Comme nous l'avons dit, l'activité d'enseignement ne s'est pas construite seulement à partir de ce qui a été planifié et anticipé. Au cours de l'activité, il y a des difficultés imprévues qui émergent en classe et dont le soutien n'a pas été prévu. Pour quelles raisons les enseignantes prennent-elles en considération les difficultés imprévues ? Pourquoi optent-elles pour le soutien individuel ?

5.1.2 Les raisons des enseignantes de transformer les imprévus en pratiques de soutien et d'opter pour le soutien individuel

Nous avons indiqué que les enseignantes, avec l'expérience, anticipent les difficultés, surtout linguistiques, auprès des élèves immigrants intégrés en classe ordinaire. Elles s'adaptent en prévoyant un soutien collectif et en petit groupe, notamment au début de la tâche à enseigner. Ces deux formes de soutien deviennent une partie intégrante du processus d'enseignement, bien qu'elles comportent probablement certaines limites en ce qui a trait à l'action dans la zone de développement proximal de chaque élève. Pourtant, les enseignantes font face à d'autres difficultés imprévues en classe. Au moment du déroulement de l'activité d'enseignement, les enseignantes constatent d'autres difficultés chez les élèves immigrantes, ou bien ces dernières en signalent d'autres. Carla constate que Jana a une difficulté dans l'évaluation en mathématiques et une difficulté dans la résolution des exercices sur le concept d'arrondissement. Pour sa part, Jana signale une difficulté en lien avec l'accord du mot « bizarre » dans la tâche d'écriture. Sophie constate que Tina a une difficulté dans l'écriture de la forme négative et que Windy fait face à une page blanche dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré. Windy signale une difficulté dans la tâche d'évaluation en lecture et Tina en signale deux dans la tâche d'écriture sur un sujet de son choix. Devant ces difficultés perçues, les enseignantes prennent la décision de les ignorer ou de les transformer en événements. Comme nous l'avons déjà dit, la décision est le résultat d'une négociation interne entre les prescriptions et les difficultés imprévues. Il y a auparavant une tension entre le fait de respecter la planification de l'activité par rapport à la considération des imprévus. Devant l'importance qu'elles accordent à la difficulté, qui dépend, entre autres, de leur vision du

soutien et des tâches secondaires qu'elles se prescrivent, les enseignantes prennent la décision de tenir compte de ces imprévus. Elles les traitent et les transforment en des occasions d'apprentissage pour l'élève, et ce, dépendamment de leur importance, mais aussi du contexte de la classe. Chaque séquence de soutien est construite dans l'action suite à une décision prise par l'une des deux enseignantes et d'un traitement de la difficulté qui tient compte des facteurs du contexte. Pour mieux comprendre les raisons qui ont poussé les enseignantes à tenir compte des difficultés imprévues et à les traiter différemment, nous interprétons quatre séquences de soutien des deux enseignantes. Mais avant, nous présentons brièvement les raisons qui ont pu inciter les enseignantes à opter pour la forme de soutien individuel.

5.1.2.1 Répondre aux besoins individuels, mais gérer la classe ?

À travers le soutien individuel, l'enseignante cherche à mieux répondre aux difficultés particulières de chaque élève immigrante. Pour cette raison, elle met en place des outils de soutien comme le dialogue, qui lui permet d'échanger avec l'élève et de tenter de saisir ce qu'elle ne comprend pas pour agir en conséquence. En effet, le dialogue utilisé dans les séquences de soutien laisse place, s'il y a lieu, à l'apport des élèves. Il permet des échanges entre les actrices et aide d'une part l'enseignante à situer le niveau scolaire de l'élève, à déceler et à comprendre ses difficultés particulières et, d'autre part, aide l'élève à s'exprimer et à négocier à propos de ses besoins. De ce fait, l'enseignante pourra mieux agir dans la zone de développement proximal de l'élève. C'est ce que Sophie signale en entrevue en disant qu'à travers ses dialogues avec Windy, elle cherche à mieux comprendre les difficultés de l'élève. La deuxième partie de ce chapitre nous fournit des éclaircissements sur ce qui précède.

Pourtant, contrairement au soutien collectif où l'enseignante a le groupe-classe en main, le soutien individuel est davantage assujéti aux facteurs contextuels, car l'enseignante est appelée à mettre plus d'énergie pour gérer les autres élèves au moment de son interaction individuelle avec un autre élève. Travailler individuellement avec un élève dans le contexte réel de la classe exige au moins que les autres élèves soient occupés à une tâche et que l'enseignante ait toujours un regard sur eux. En effet, Carla a mentionné qu'elle craint de « *perdre le reste du groupe* » [E1-Es3-P12] en travaillant individuellement avec Jana.

Les limites et les bénéfices de cette forme de soutien, ainsi que les raisons qui ont poussé les enseignantes à déclencher le soutien et à traiter les imprévus de telle ou telle manière, sont abordées à partir des quatre séquences de soutien. Dans la 1^{re} séquence analysée, la séquence de soutien individuel 9 de la tâche d'écriture (accord du mot bizarre) de Carla, la manière de traiter l'imprévu au cours d'une activité d'enseignement où chaque élève travaille individuellement correspond à intégrer cet imprévu à l'activité d'enseignement qui se déroule, surtout que l'imprévu est anticipé par l'enseignante. Dans la 2^e séquence analysée, la séquence de soutien individuel 7 de la tâche de résolution des exercices de Carla, contrairement à ce qui précède, la manière de traiter l'imprévu correspond à le considérer comme un élément perturbateur de l'activité d'enseignement qui se déroule collectivement en classe, ce qui aboutit à la coupure de l'événement mis en place. Dans la 3^e séquence analysée, la séquence de soutien individuel 17 de la tâche de dictée de Sophie, bien que l'activité se déroule collectivement comme celle de Carla, la manière de traiter l'imprévu correspond à l'exploiter au profit de toute la classe. L'événement mis en place se déroule aisément. Dans la 4^e séquence analysée, la séquence de soutien individuel 15 de la tâche d'écriture sur le personnage préféré de Sophie, la manière de traiter l'imprévu correspond à faire des compromis de la part de l'enseignante pour, d'une part, mettre en place le soutien et, d'autre part, gérer la classe. Les différentes séquences choisies montrent des manières différentes de gérer les imprévus, de les traiter et de les transformer en événements. Les enseignantes ne réagissent pas de la même façon aux imprévus. Cela signifie que l'importance qu'une enseignante accorde à l'imprévu diffère d'une séquence à une autre, et qu'un imprévu implique davantage de conséquences qu'un autre sur le déroulement de l'activité d'enseignement.

La gestion de l'imprévu : intégrer l'imprévu à l'activité d'enseignement

Dans cette séquence de soutien individuel 9, Carla anticipe l'imprévu, dans le sens qu'elle attend que les élèves posent des questions sur la tâche d'écriture d'un conte de Noël sur laquelle ils travaillent individuellement. En ce sens, la négociation interne de l'enseignante entre le prescrit et l'imprévu n'est pas tant conflictuelle. Les conséquences de la pratique de soutien mise en place ne modifient pas, à un certain point, la planification de l'enseignante ou

les prescriptions préalables de son activité d'enseignement. Donc, Carla intègre l'imprévu à son activité d'enseignement.

Jana signale une difficulté à Carla qui concerne l'accord du mot « bizarre ». Carla perçoit l'imprévu. Au lieu de lui donner rapidement la réponse, elle décide de la soutenir au moyen du dialogue pour l'aider à raisonner, à poser des questions et à trouver la réponse seule, selon les propos de Carla. La gestion de l'imprévu s'harmonise avec les plans de Carla au moment de la tâche : répondre aux questions individuelles des élèves. En plus, cette activité se déroule individuellement et Carla circule en classe pour répondre aux questions des élèves. La décision de Carla de gérer l'imprévu n'a donc pas affecté le déroulement de l'activité en classe, car chaque élève est en train de travailler individuellement. Ces facteurs de contexte augmentent la marge de manœuvre de Carla en ce qui a trait à son interaction avec Jana. Carla consacre plusieurs minutes à Jana et elle tient compte des nouvelles difficultés qui émergent au moment de l'interaction. En fait, l'échange avec Jana permet à Carla de repérer deux autres difficultés : l'utilisation du dictionnaire et trouver un synonyme au mot « bizarre ». Les décisions de Carla dans cette séquence relèvent d'une capacité de gestion de classe et de gestion de temps sans craindre que son intervention auprès de Jana affecte les autres élèves de la classe. Le traitement de l'imprévu est davantage envisagé en termes de bénéfices : Jana profite de l'événement sans qu'il y ait de coûts encourus pour les autres élèves de la classe qui ont continué leur travail.

La gestion de l'imprévu : envisager l'imprévu comme un élément perturbateur

Une autre manière de gérer l'imprévu par Carla marque la séquence de soutien individuel 7 en lien avec la tâche de résolution d'un exercice en mathématiques. L'imprévu n'est pas anticipé par Carla. Son émergence au sein d'une activité d'enseignement qui consiste à corriger les exercices en mathématiques en groupe sur le tableau incite Carla à prendre une décision rapide concernant la transformation de l'imprévu en événement. En fait, le traitement de cet imprévu soulève deux décisions prises par Carla que nous explorons dans ce qui suit.

Jana donne une réponse erronée. La négociation interne de l'enseignante entre le prescrit et l'activité déroulée, et entre l'imprévu, génère une tension entre la mise en place du soutien

versus la rupture de l'activité d'enseignement. Le sentiment de responsabilité de Carla envers Jana et qui définit, à un certain point, ses autoprescriptions, la pousse à décider de soutenir Jana au lieu de lui donner une réponse directe. Elle voulait faire réaliser à l'élève qu'elle s'était trompée et voulait lui permettre de revoir les étapes dans sa tête [E1-Es3-P1;10]. Carla aurait pu ne pas aller jusqu'au bout de son soutien avec Jana pour maintenir l'équilibre toujours fragile en classe (Bucheton, 2009), mais elle n'a pas voulu manquer une occasion d'apprentissage à l'élève. Elle s'adresse individuellement à Jana devant toute la classe par un dialogue qui a duré deux minutes. Pour ce faire, elle coupe l'activité qui se déroule en arrêtant la résolution des exercices avec les élèves. La décision de mettre en place la pratique de soutien accompagnée d'une déviation de ses prescriptions a infléchi le déroulement de son activité planifiée, car elle arrête son travail avec les autres élèves.

La déviation et la coupure de l'activité ont aussi des répercussions sur son interaction avec Jana. Carla prend rapidement le contrôle du soutien sans sensibiliser l'élève à son erreur. Elle commence le soutien par une question en lien avec le concept d'arrondissement et elle contrôle l'événement tout au long du dialogue, car le facteur temps restreint ses choix. Une nouvelle tension est envisagée au cours de l'interaction : la coupure du soutien *versus* la reprise de l'activité d'enseignement. En effet, l'entrée en scène des différents élèves de la classe incite Carla à découper son soutien pour ne pas les faire attendre, surtout qu'ils sont « *prêts à passer à autre chose* » [E1-Es3-P14]. Elle craint de « *perdre le reste du groupe* » et que les élèves se mettent à bouger, parler et gigoter [E1-Es3-P12]. Elle donne une réponse rapide à Jana et met fin l'événement pour rétablir la rupture de l'activité collective avec les élèves. Elle impose, selon les termes de Mencacci et Guélidi (2010), des limites pour reprendre la classe en main après chaque rupture de l'activité d'enseignement.

Dans cette séquence, la décision de Carla a eu des répercussions sur son interaction avec les autres élèves, mais aussi sur Jana. Carla a composé avec l'imprévu comme un agent perturbateur de l'activité et ne l'a pas transformé en une occasion d'apprentissage pour tous les élèves. Elle n'a pas impliqué les autres élèves dans le soutien, et ses interactions au moment du soutien se sont limitées entre elle et Jana. Cette séquence de soutien montre les limites et les bénéfices des décisions de l'enseignante. Prendre une première décision pour

soutenir une élève individuellement *versus* la rupture de ses interactions avec le groupe-classe au moment d'une activité collective; puis prendre une deuxième décision pour rétablir son interaction avec le groupe-classe *versus* le découpage de son soutien.

Par contre, dans la séquence que nous allons présenter ci-après, Sophie traite différemment un imprévu qui émerge au sein d'une activité collective. Le traitement consiste à exploiter l'imprévu au profit de toute la classe, ce qui a d'autres répercussions sur l'activité enseignante et sur le déroulement de la séquence de soutien.

La gestion de l'imprévu : exploiter l'imprévu au profit de la classe

Bien que l'activité d'enseignement se déroule en collectif, Sophie gère l'imprévu différemment. Elle l'exploite et le transforme en une opportunité d'apprentissage non seulement pour Tina, mais pour tous les élèves de la classe. Devant la réponse de Tina qui mentionne qu'elle ne connaît pas le sens du mot « avantage » dans la séquence de soutien individuel 17 relié à la tâche de grammaire, Sophie décide d'ajuster d'emblée son enseignement. Elle accorde une importance suffisante à cet imprévu et décide d'interrompre le déroulement de l'activité pour intervenir. La transformation de l'imprévu en événement a des conséquences sur le déroulement de l'activité qui s'est arrêtée. Pourtant, la déviation des prescriptions est exploitée pour bénéficier à tous les élèves. Sophie gère vite sa tension et transforme l'imprévu en événement collectif. Par la manière dont elle traite l'imprévu, Sophie réduit les coûts de ses décisions en ce qui concerne la rupture de l'activité et la gestion de la classe. Elle accorde quatre minutes pour le soutien, car selon elle, le mot « avantage » est « *important* » et les élèves l'utiliseront dans l'univers social. Ce soutien n'a pas été planifié, mais c'est avec l'expérience que Sophie apprend à agir rapidement et à exploiter les événements au profit des élèves. Sophie implique les autres élèves dans le soutien, ce qui lui permet aussi de gérer le groupe. Pour cela, elle permet aux élèves de donner des exemples sur le sens du mot sans les interrompre. Donc, le fait de transformer l'imprévu en une opportunité d'apprentissage pour tous les élèves a ouvert la marge de manœuvre de Sophie qui s'est sentie plus à l'aise dans son traitement de l'imprévu.

Dans la dernière séquence (15) qui suit, Sophie fait des compromis dans son traitement de l'imprévu. Elle conserve l'ordre en classe *versus* la mise en place d'un événement basé sur une interaction indirecte.

La gestion de l'imprévu : faire des compromis entre le prescrit et l'imprévu

Dans cette séquence de soutien, la gestion de l'imprévu est différente de ce qui précède. Sophie visait d'une part à transformer l'imprévu qui émerge au sein de la tâche d'écriture individuelle sur son personnage préféré en événement pour ne pas manquer une opportunité d'apprentissage à Windy. D'autre part, elle visait à conserver l'ordre en classe et à répondre aux besoins des autres élèves, surtout que le temps accordé pour l'activité est de 90 minutes seulement. Elle décide donc de faire un compromis pour gagner les deux et de mettre en place un soutien à médiation indirecte. En effet, Sophie réalise que Windy n'a rien écrit dans la tâche. Elle réagit rapidement en proposant à Windy un outil de soutien : l'histoire de Chrysanthème (séquence de soutien individuel 15), car elle croit que Windy ne se souvient pas des histoires. Cette décision découle d'une négociation interne et d'une tension entre sa responsabilité envers Windy et ses responsabilités à l'égard des autres élèves de la classe. En fait, avant de proposer l'outil à Windy, Sophie commence son intervention par une question sur le sens du texte : « *Pourquoi as-tu choisi Chrysanthème; sais-tu pourquoi ?* » Devant la réponse négative de Windy, Sophie semble saisir l'ampleur de sa difficulté et se sent responsable envers elle. Tenant compte du temps accordé à la tâche (90 minutes seulement) et des besoins des autres élèves, Sophie décide de transférer la responsabilité de contrôle du soutien à un artefact, l'histoire de Chrysanthème, et de transférer à Windy la responsabilité de réaliser la tâche en utilisant l'outil individuellement. En effet, pour bien gérer la classe et pour contourner les limites du contexte, Sophie réfère à la médiation indirecte qui consiste à mettre en place un outil sans que l'enseignante soit physiquement présente au moment du soutien. Sophie essaie de limiter la déviation de sa tâche prescrite pour conserver ses interactions avec le groupe-classe et tente en même temps d'accorder une importance à l'imprévu et à le transformer en événement.

5.1.3 La synthèse

Dans cette partie, nous avons répondu au deuxième objectif spécifique de recherche sur les raisons qui déterminent les décisions des enseignantes à l'égard du soutien. Pour ce faire, nous nous sommes référée à un modèle interprétatif inspiré du cadre d'analyse du travail enseignant. Le cadre regroupe trois pivots qui définissent le travail réel des enseignantes en classe, les prescriptions et les autoprescriptions, les imprévus et les événements. Comme nous l'avons mentionné, nous avons interprété les raisons des enseignantes à la lumière des autoprescriptions, des imprévus et des événements, tout en considérant que les enseignantes tiennent compte des prescriptions et du contexte de la classe. En somme, les raisons d'agir des enseignantes reposent sur les décisions qu'elles prennent à l'égard des imprévus. Elles reposent également sur les différentes manières de gérer ces imprévus et de les transformer en événements.

Les enseignantes, avec l'expérience, transforment par exemple des imprévus en lien avec des difficultés linguistiques générales en des prévus, et les traitent en optant pour le soutien collectif, même si ces difficultés concernent seulement les élèves immigrants. Cela est dû à l'importance qu'elles accordent à ces difficultés dans une classe multiethnique. Le traitement de ces imprévus prévus consiste à intégrer l'événement, à savoir le soutien collectif à la tâche. En termes de coûts et de bénéfices, cette forme de soutien prévue est vue comme une bonne gestion de classe et de temps, contrairement aux deux autres formes de soutien qui exigent de la part des enseignantes un aménagement des facteurs de classe. Cependant, bien gérer la classe à travers le soutien collectif impose des limites quant à la possibilité de ce soutien de répondre aux besoins particuliers des élèves et d'interagir dans la zone de développement proximal de chacun. Les enseignantes semblent attentives aux limites du soutien collectif. Pour cette raison, Sophie planifie un soutien en petit groupe, qui, lui aussi, présente des limites quant à la gestion de la classe, bien qu'elle permet à l'enseignante d'agir plus dans la zone de développement proximal de chaque élève du groupe comparativement au soutien collectif. Ainsi, les enseignantes prennent toujours des décisions à l'effet de laisser place au soutien individuel en classe, si c'est possible, et ce, pour répondre aux besoins plus particuliers de chaque élève.

Outre les imprévus qui sont transformés en des prévus tout en faisant partie de la tâche prescrite, d'autres imprévus émergent en classe au cours de la réalisation de la tâche. Accorder une importance à la difficulté individuelle imprévue est la raison qui pousse les enseignantes à les considérer et à opter pour le soutien individuel. Pourtant, les enseignantes n'accordent pas la même importance aux imprévus. Sophie accorde une importance suffisante au mot « avantage » qui l'a transformé en événement collectif. En revanche, Carla n'accorde pas une importance suffisante à l'erreur de Jana dans la tâche de résolution des exercices pour qu'il soit transformé en événement collectif. L'importance accordée à l'imprévu est suffisante pour qu'elle en discute seulement avec Jana. En outre, plusieurs raisons ont poussé les enseignantes à traiter les imprévus différemment d'une séquence à une autre et à mettre en œuvre les pratiques enseignantes de soutien.

- 1) Intégrer l'imprévu à l'activité d'enseignement, surtout que l'imprévu est anticipé (séquence de soutien 9). La nature individuelle de la tâche et le contexte de son déroulement aident Carla à gérer l'imprévu de cette manière. La gestion de l'imprévu est envisagée surtout en termes de bénéfices. L'élève profite du soutien et le groupe-classe n'est pas affecté, surtout que le déroulement de l'activité d'enseignement reste intact.
- 2) Envisager l'imprévu comme un élément perturbateur qui risque de faire dévier la tâche prescrite, surtout que cette activité est collective (séquence de soutien 7). La gestion de l'imprévu dans cette séquence est envisagée en termes de limites et de bénéfices, car il y a un croisement entre le soutien individuel de l'élève d'une part, et le déroulement de l'activité d'enseignement et la situation des autres élèves, d'autre part. Les décisions de l'enseignante découlent d'un processus de négociation interne : le soutien individuel *versus* la rupture de l'activité d'enseignement et la coupure du soutien *versus* la reprise de l'activité d'enseignement.
- 3) Exploiter l'imprévu au profit de la classe et le transformer en une opportunité d'apprentissage pour tous les élèves (séquence de soutien 17). Sophie accorde à l'imprévu une importance suffisante pour qu'elle le gère d'une façon qui limite la déviation de sa tâche prescrite. La gestion de l'imprévu est envisagée en termes de bénéfices, car Tina et tous les élèves profitent du soutien.
- 4) Faire des compromis entre l'imprévu et le prescrit : transformer l'imprévu en événement, mais rester en même temps en interaction avec les autres élèves de la classe (séquence de soutien 15). La gestion de l'imprévu est envisagée en termes de coûts et de bénéfices : conserver l'ordre en classe *versus* l'interaction indirecte.

Les enseignantes sont donc en recherche permanente de la situation qui convient le mieux à leurs élèves, dont les élèves immigrantes, tout en tenant compte des besoins des autres élèves. Les négociations internes des enseignantes et les décisions qu'elles prennent en ce qui a trait au traitement des imprévus ont des répercussions sur leurs interactions avec l'élève au moment du soutien. Pour approfondir davantage notre compréhension des interactions au moment du soutien, leurs répercussions sur la phase intrapsychique de l'élève, l'apport de l'élève et la négociation du sens de soutien aboutissant à la coconstruction de la pratique de soutien, nous passons au troisième objectif de recherche. Dans ce qui suit, nous nous positionnons du côté de l'élève et nous interprétons certaines séquences de soutien afin de répondre au troisième objectif de recherche.

5.2 LA NÉGOCIATION DU SENS DU SOUTIEN ENTRE L'ÉLÈVE ET L'ENSEIGNANTE

Le troisième objectif spécifique de notre recherche cherche à comprendre le rôle de l'élève à travers le soutien offert, à savoir son point de vue, la négociation du sens du soutien avec l'enseignante et son influence sur la coconstruction de la séquence. Comme mentionné plus haut, le progrès de l'élève constaté après la rupture de l'interaction avec l'enseignante, lorsque l'élève est laissée seule pour compléter la tâche, survient parfois suite à la succession de deux, trois ou quatre séquences de soutien. Cela nous permet de dire que le progrès est graduel. L'élève ne fait pas assurément de progrès après chaque séquence de soutien et ne s'approprie pas automatiquement les outils proposés par les enseignantes à chaque séquence de soutien. Dans la même veine, bien que leurs visées est de soutenir l'élève, les actions des enseignantes et les outils mis en place n'aboutissent pas nécessairement à un progrès complet chez l'élève, en ce sens que l'intériorisation de la tâche par l'élève ne survient pas forcément après chaque interaction visant le soutien de l'enseignante. En fait, nous rappelons que les enseignantes, d'une séquence à une autre, assument des postures diverses au moment de leurs interactions avec l'élève. En fait, chaque séquence de soutien relève des singularités spécifiques aux interactions entre l'élève et l'enseignante. La relation qui se construit entre l'élève et l'enseignante est dialectique, basée sur les apports mutuels des deux actrices et sur la manière dont elles perçoivent le soutien, surtout que nous avons constaté, en ce qui concerne les élèves

participantes, que chacune a un vécu scolaire qui a influencé, d'une certaine manière, son intégration scolaire. Ces singularités soulèvent plusieurs aspects de la négociation qui prend place au sein des interactions entre l'élève et l'enseignante. Comment interpréter ces résultats ?

Afin d'entamer notre troisième objectif spécifique de recherche, nous interprétons comment la négociation du sens de soutien lors des interactions entre l'élève et l'enseignante aboutit à la coconstruction de la pratique de soutien. Nous interprétons également le rôle de l'élève dans ce processus de coconstruction de sens du soutien.

En effet, dans le deuxième chapitre, nous avons situé les pratiques enseignantes de soutien dans le cadre de l'approche sociohistorico-culturelle qui nous permet d'étudier les interactions entre l'élève et l'enseignante au moment du soutien. Cette approche soutient l'idée que le développement et l'apprentissage sont d'origine sociale et culturelle. L'élève, de ce fait, apprend à travers ses interactions avec l'enseignante grâce à des outils de soutien mobilisés par l'enseignante. En continuité avec cette approche, nos résultats de recherche ont montré, comme nous l'avons dit, que le progrès de l'élève est graduel et ne survient pas automatiquement après chaque interaction visant du soutien. Pour interpréter les négociations entre l'élève et l'enseignante qui se déroulent dans la phase interpsychique et leurs répercussions sur la phase intrapsychique, nous nous référons, dans le même cadre de l'approche sociohistorico-culturelle, à la théorie de médiation de Cole (1996) sur l'utilisation des outils par l'élève et aux trois mécanismes de Wertsch (1984) sur l'action du soutien dans la zone de développement proximal de l'élève. Les deux théories apportent des éclaircissements sur ce qui se passe dans la phase interpsychique entre l'élève et l'enseignant.

La théorie de médiation de Cole (1996) nous permet de mieux comprendre la médiation en classe multiethnique, c'est-à-dire les outils dans leur contexte social et leur contexte d'utilisation par les élèves immigrants. La théorie suscite aussi des questionnements qui éclairent davantage notre objectif de mieux connaître la négociation du sens ainsi que le rôle de l'élève lors du soutien. Plus particulièrement, comprendre le contexte de la mise en place de l'outil de soutien et la manière dont l'élève immigrante le perçoit et se l'approprie. Dans sa théorie, Cole (1996), inspiré de Wartofsky (1973), propose trois niveaux hiérarchisés de

l'utilisation des outils (artefacts et langue) : les niveaux primaire, secondaire et tertiaire. Le niveau **primaire** correspond à l'utilisation directe des outils dans la production de la vie matérielle et sociale. Autrement dit, dans ce niveau, l'élève immigrante utilise directement l'outil mis en place par l'enseignante. Le niveau **secondaire** comporte les représentations sur les outils primaires et sur leurs modes d'utilisation dans l'action. Les outils secondaires incluent les croyances, les normes et les prescriptions qui règlent les interactions entre les individus. En d'autres termes, l'enseignante qui présente l'outil à l'élève tient compte des facteurs du contexte de la classe, mais aussi de ses caractéristiques personnelles et relationnelles. Pour sa part, l'élève qui reçoit l'outil l'appréhende à sa manière, selon sa propre compréhension de la situation. Enfin, le niveau **tertiaire** de la théorie de Cole (1996) correspond à l'impact des structures sociale, culturelle et institutionnelle sur la manière dont les individus comprennent et utilisent les outils. Ainsi, pour interpréter et comprendre l'appropriation de l'outil par l'élève, nous abordons ce sujet à la lumière des trois niveaux. Chaque niveau nous permet de creuser davantage sur la manière dont l'élève s'approprie l'outil.

Pour compléter notre compréhension de la médiation sémiotique, nous faisons aussi appel aux trois mécanismes de Wertsch (1984) sur la régulation des interactions et l'action dans la zone de développement proximal. Les trois mécanismes nous aident à comprendre les négociations des sens de soutien à travers les interactions entre l'élève et l'enseignante et clarifient davantage notre interprétation à l'intérieur de chacun des trois niveaux de la théorie de Cole (1996). Les trois mécanismes portent sur : 1) la définition de la situation (séquence) par les deux actrices qui est la manière dont les deux représentent ou définissent le contexte du soutien entre elles; 2) l'intersubjectivité qui est atteinte par la négociation sur le sens du soutien aboutissant à un consensus sur le sens de la difficulté; 3) la médiation sémiotique qui est le mécanisme concret qui rend possible la production de l'intersubjectivité. (Wertsch, 1984) postule qu'au moment de l'interaction, les deux acteurs doivent avoir la même définition de la situation et une intersubjectivité pour que l'enseignante puisse agir dans la zone de développement proximal de l'élève. Cela soulève une interaction fluide contribuant à un soutien plus efficace pour l'élève. Les mécanismes nous aident à comprendre les modalités

d'interaction entre les deux partenaires et la manière dont les outils peuvent influencer la coconstruction de la pratique de soutien.

Donc, pour interpréter la négociation qui se fait dans la phase interpsychique entre l'élève et l'enseignante, nous choisissons comme exemples, pour chaque cas, deux séquences de soutien individuel appartenant à deux tâches. Nous avons veillé à choisir des séquences qui envisagent plusieurs aspects de la négociation. Nous commençons avec Carla; la séquence de soutien individuel 2 de la tâche d'évaluation et d'apprentissage en mathématiques envisage une négociation d'aspect à la fois fluide et sinueuse. L'interprétation de cette séquence riche en interactions nous offre de vastes éclaircissements sur les trois niveaux de la théorie de Cole, incluant le troisième niveau qui illustre le rôle du discours mathématisé dans la coconstruction du sens de soutien. Nous passons ensuite à un autre aspect de la négociation que nous qualifions de difficile, et ce, avec la séquence de soutien individuel 7 de la tâche de résolution des exercices en mathématiques. Par la suite, nous choisissons avec Sophie une séquence qui envisage une négociation facilitée par l'implication des autres élèves dans le soutien, soit la séquence de soutien individuel 17 auprès de Tina pour la tâche en grammaire (expliquer le sens du mot « avantage »). Finalement, nous terminons avec un autre aspect de la négociation qualifié de complexe, et ce, avec la séquence de soutien individuel 12 auprès de Windy pour la tâche d'évaluation en lecture.

La partie est donc formée de trois sections. Dans la première section, nous abordons les deux séquences de soutien individuel de Carla. Nous passons par la suite, dans la deuxième section, aux deux séquences de Sophie. La troisième section présente la synthèse de la partie.

5.2.1 Le cas de Carla et de Jana

Nous interprétons deux séquences de soutien individuel rattachées aux deux tâches en mathématiques : la tâche d'évaluation et la tâche de résolution des exercices. La séquence de soutien individuel 2 de la tâche d'évaluation et d'apprentissage en mathématiques nous montre un aspect fluide et en même temps sinueux quant à la négociation. Dans cette séquence de soutien, Jana et Carla arrivent à un consensus sur l'une des deux difficultés qui émergent de l'action. Pourtant, concernant la difficulté linguistique, les deux ne partagent pas

complètement le même sens sur cette difficulté, ce qui réduit l'intersubjectivité entre les deux. Cette séquence précise le rôle du discours mathématisé décontextualisé dans la réduction de l'intersubjectivité. Par contre, la séquence de soutien individuel 7 de la tâche de résolution des exercices en mathématiques nous montre un aspect difficile de la négociation. L'intersubjectivité n'a pas eu lieu entre les deux au moment de l'interaction. Cette séquence de soutien met davantage en évidence la manière dont les représentations culturelles de Jana ont limité son appropriation de l'outil. Nous présentons les deux séquences dans ce qui suit.

Une négociation fluide, mais sinueuse : le consensus sur le sens de la difficulté n'est pas complètement atteint

Nous rappelons que la séquence de soutien individuel dont il est question ici a trait au soutien apporté par Carla à Jana dans la tâche d'évaluation en mathématiques, lequel se répartit en deux temps. Dans un premier temps, le soutien est collectif ciblant tous les élèves de la classe suite à une difficulté anticipée par Carla. Dans un deuxième temps, le soutien est individuel. Nous soulignons que la consultation de la feuille du travail de Jana montre qu'elle a progressé tout en conservant une difficulté. Elle a intégré les corrections en lien avec la loi de multiplication par 10 et par 100. Quant au soutien sur le mot « chacune », Jana a bien travaillé la première partie de l'exercice, mais pas la deuxième, ce qui signifie qu'elle n'a pas intégré complètement le soutien qui se rapporte à la difficulté liée au mot « chacune ». Que ressort-il de cette séquence de soutien individuel ? Comment interpréter l'utilisation de l'outil de soutien par Jana et son progrès incomplet dans la tâche, à la lumière de l'interaction entre Carla et Jana ?

En ce qui a trait à l'outil mis en place dans cette séquence, ce qui correspond au **premier niveau** de la théorie de Cole (1996), deux outils sont utilisés. Carla utilise le langage verbal pour commencer le soutien individuel auprès de Jana en lui rappelant la loi de multiplication par 10 et par 100. Par la suite, au moment de l'interaction avec Carla, Jana lui a posé une question sur le sens du mot « tablette ». Cependant, Carla, qui prévoit que la difficulté de Jana concerne le mot « chacune », décide de définir ce terme plutôt que le mot « tablette » en ayant recours à un nouvel outil, le schéma-modèle, plus concret que le langage verbal. Avec le changement de difficulté de Jana qui concernait initialement la loi de multiplication par 10 et

qui devenait linguistique par la suite, Carla change d'outil. Elle se sert de crayons pour faire un schéma-modèle afin de rendre plus concret le sens du mot « chacune ». Carla se réfère ainsi à un artefact visuel accompagné d'une explication. Il semble que l'importance qu'occupe le mot « chacune » dans l'énoncé de l'exercice incite Carla à maximiser son soutien par un outil visuel plus concret. Cependant, la présence physique de l'outil n'est pas un indicateur de son appropriation par l'élève. La simple mise en contact de l'élève avec les outils ne débouche pas automatiquement sur des progrès cognitifs (Weisser, 2005), bien qu'au moment de l'entrevue réalisée avec Jana, celle-ci signale qu'elle a apprécié le soutien apporté par Carla. Pourtant, nous ne pouvons pas savoir à quel point l'outil est convenable pour Jana afin qu'elle puisse l'intégrer à ses schèmes de pensée. En fait, l'intensité de l'outil de soutien est une condition pour que l'étayage agisse dans la zone de développement proximal de l'élève (Baleghizadeh *et al.*, 2011; Rodgers, 2005).

Le premier niveau de la théorie de Cole (1996) sur l'utilisation directe de l'outil par l'élève pour interpréter les négociations dans la phase interpsychique a apporté une clarification sur l'évolution de l'outil mobilisé par Carla au cours de l'interaction. Pourtant, nous ne savons pas à quel point l'élève s'approprie les deux outils. Pour analyser la manière dont les deux actrices ont négocié le sens des outils et du soutien, nous passons au deuxième niveau de la théorie qui fournit plus de précisions sur les modalités d'interactions entre les deux. En effet, lorsque l'enseignant introduit consciemment ou inconsciemment un outil à l'élève, il le fait selon ses normes de travail, son savoir et ses représentations sur l'élève, entre autres. Par le soutien qu'il apporte à l'élève, l'enseignant n'agit pas seulement à travers ce qu'il dit, mais aussi à travers ses façons d'être et la qualité des relations qui s'établit entre les élèves et lui (Boiron, 2009). L'élève, pour sa part, agit selon ses propres conceptions sur l'outil et la manière dont il le perçoit. C'est ce que nous allons découvrir dans ce qui suit.

Donc, concernant les interactions entre Jana et Carla, ce qui relève du **deuxième** niveau de la théorie de Cole (1996), nous interprétons comment les négociations entre Carla et Jana médiatisent la manière dont l'élève appréhende le soutien grâce aux outils mis en place.

Dans cette séquence de soutien individuel, Jana n'a pas pris l'initiative de demander de l'aide. Cela pourrait réduire son engagement relatif au soutien, surtout si elle ne s'attendait pas à une

telle intervention de la part de Carla. Il est possible que les deux n'aient pas la même définition de la séquence du soutien au début de l'interaction verbale. Pourtant, au début de l'interaction verbale, Carla essaie d'engager Jana dans le soutien en l'encourageant à recourir à son enseignante. Cette action ouvre la voie à un consensus lors de l'interaction. Jana, pour sa part, comprend le but de Carla qui est le soutien. La première difficulté détectée par Carla concerne la loi de multiplication par 10 et par 100. Son action consiste à la rappeler à Jana en la questionnant. Jana réagit et apporte plus tard les corrections en lien avec la loi dans l'exercice. Il semble donc que l'intersubjectivité en ce qui concerne la difficulté sur la loi de multiplication tient entre les deux. Nous notons par la suite le rôle actif de Jana qui pose une question sur le sens du mot « tablette ». Carla réagit à cette difficulté signalée en expliquant plutôt le sens du mot « chacune ». La question de Jana et la réaction de Carla laissent supposer que la définition de la difficulté n'est pas partagée par les deux. Le modèle reproduit par Carla avec les crayons vise à expliquer le sens du mot « chacune », alors que Jana s'attend à ce que Carla lui explique le sens du mot « tablette ». Donc, au début de cette action de Carla (développer le modèle par les crayons et l'expliquer), les deux acteurs ne partagent pas le même sens au sujet de la difficulté ou de l'objet du soutien. Par la suite, Jana s'ajuste peu à peu à l'action de Carla. Nous supposons que l'intersubjectivité entre les deux se développe progressivement au cours de l'explication de Carla : Jana approuve par des signes de tête pour montrer à Carla qu'elle la suit dans son explication. Bruner (2008b) considère que l'intersubjectivité, qu'il définit comme étant l'aptitude humaine à comprendre l'esprit de l'autre, se fait, entre autres, à travers des gestes. En fait, ce qui a pu aider au développement de l'intersubjectivité est le fait que Jana a vraiment de la difficulté, selon ses dires au moment de l'entrevue, avec le mot « chacune » même si elle n'a pas posé directement de question à Carla sur ce point. Comme Carla, Jana mentionne en entrevue qu'elle n'a pas porté attention au mot « chacune » et quand elle a lu l'exercice au début, elle a compris que « *dans toutes les 4 tablettes, il y a 110* ». Le modèle de Carla a donc sensibilisé Jana et l'a aidée à porter attention à sa difficulté au moment de l'interaction.

L'interprétation de la séquence à la lumière du deuxième niveau de la théorie de Cole (1996) montre que les deux ne partagent pas toujours les mêmes définitions des difficultés. Les deux arrivent à un consensus concernant la difficulté sur la loi de multiplication. Pourtant, elles

avaient au début une définition différente de la deuxième difficulté qui est le mot « chacune ». Bien que l'intersubjectivité concernant cette difficulté se développe au fur et au mesure suite à la mise en place de l'outil schéma-modèle, nous nous demandons à quel point Jana s'ajuste à l'action de Carla qui consiste à expliquer le sens du mot « chacune ». S'approprie-t-elle l'outil ? L'intersubjectivité développée entre les deux n'est pas complètement atteinte, surtout que Jana n'a pas intégré le soutien au complet. Pour creuser davantage dans les négociations entre les deux, dans ce qui a aussi joué un rôle dans la perception de l'élève sur l'outil de soutien, nous recourons au troisième niveau de la théorie qui nous apporte un éclaircissement sur le rôle du discours mathématisé décontextualisé dans la coconstruction du sens du soutien. Autrement dit, le troisième niveau précise la manière dont le discours mathématisé influe sur la manière dont Jana perçoit l'outil et le soutien en général, ce qui influe sur son ajustement face à l'action de Carla.

Pour **le troisième niveau**, nous situons l'outil dans un contexte plus large, soit le discours mathématisé ou les normes sociomathématisées (Elbers et de Haan, 2005; Gorgorio et Planas, 2005; Moschkovich, 2002). Nous regardons comment le discours mathématisé médiatise l'utilisation de l'outil par Jana. Dans la séquence de soutien, Carla a expliqué à Jana le sens du mot « chacune » en schématisant l'énoncé du problème à résoudre. Elle a placé quatre crayons puis deux crayons selon les deux premières parties de l'exercice. L'enseignante a utilisé un discours mathématisé pour expliquer le sens d'un mot dans un problème qui relève d'une situation quotidienne. Elle n'a pas fait référence au sens quotidien des mots « chacune » et « tablette » dans l'énoncé. Elle a analysé la difficulté de Jana d'un point de vue purement mathématisé sans faire de lien avec le quotidien. Gorgorio et Planas (2005) postulent que dans certaines écoles, les enseignants n'accordent pas d'attention à l'aspect langagier en lien avec l'enseignement des mathématiques, ce qui peut affecter l'enseignement des mathématiques dans une classe multiculturelle. D'ailleurs, dans leur article sur la construction du sens des mots en mathématiques durant un travail collaboratif dans une classe multiculturelle d'une école néerlandaise, Elbers et de Haan (2005) ont noté que les mots difficiles à comprendre dans l'exercice sont expliqués par les élèves du groupe aux élèves immigrants seulement dans leur contexte mathématisé. Les auteurs affirment que pour un exercice en mathématiques relevant d'une situation quotidienne, il y a le sens mathématisé et aussi le sens quotidien. Les

auteurs constatent que les élèves de la classe utilisent le discours mathématisé comme outil de médiation pour expliquer le sens des mots aux élèves appartenant aux groupes minoritaires et ils ignorent le sens quotidien des mots. Carla, par exemple, en faisant le schéma modèle, n'a pas tenu compte du sens du mot « tablette » qui s'est transformé dans le schéma en n'importe quel objet qui contient des boîtes à brosse à dents. Pour ces auteurs, expliquer seulement le sens mathématisé sert l'élève à résoudre le problème dans l'immédiat, mais rien de plus. En effet, les résultats de leur recherche montrent que le discours mathématisé a été suffisant pour que les élèves résolvent les problèmes à ce moment. Dans notre cas, Jana a résolu correctement la première partie de l'exercice à la suite de l'explication de Carla, mais pas la deuxième partie. Quant à la difficulté dans la répétition de la tâche, il semble que l'utilisation des normes sociomathématisées décontextualisées a seulement aidé Jana à faire une partie de la tâche à ce moment. Jana, qui n'a pas saisi le sens de la situation quotidienne en lien avec l'exercice, n'a pas pu répéter l'exercice dans d'autres situations. Cela corrobore les résultats de Gorgorio et Planas (2005) qui soutiennent dans leur étude que des élèves immigrants, dans une séance en mathématiques, ont insisté en résolvant des situations problèmes à les interpréter en se référant au contexte des problèmes. Ainsi, un élève immigrant qui n'est pas familiarisé avec un terme donné a besoin de comprendre le sens quotidien de ce terme pour l'appliquer dans la situation en mathématiques.

Donc, les négociations et la construction du sens du soutien se rapportent aussi à un contexte sociohistorique en lien avec la culture de chaque participante. Le discours mathématisé décontextualisé qui ne puise pas dans le vécu de Jana a limité l'aboutissement à un consensus complet sur le sens de la difficulté entre les deux actrices.

En somme, à la lumière des trois niveaux de la théorie, nous avons pu former une idée progressive qui se développe en passant d'un niveau à un autre sur les négociations déroulées dans la phase interpsychique et qui ont abouti finalement à un progrès incomplet chez l'élève dans la tâche d'évaluation en mathématiques. L'élève s'approprie l'outil de soutien rattaché à la difficulté sur la loi de multiplication par 10 et par 100. La difficulté qui reste en partie accrochée est la difficulté linguistique sur le sens du mot « chacune ». Cela nous permet de parler d'une négociation fluide sur le sens de soutien entre Carla et Jana, mais sinueuse en

même temps, car un consensus est établi, mais il n'est pas complet. En fait, deux boucles ont affecté la fluidité de la négociation : la contradiction entre la question de Jana sur le mot « tablette » et la réponse de Carla sur le mot « chacune », et le discours mathématisé décontextualisé utilisé de la part de Carla pour schématiser l'exercice, notamment les mots « chacune » et « tablette ». Cela aboutit à une absence du consensus complet sur la définition du sens de la difficulté en lien avec le mot « chacune » et réduit l'intersubjectivité sur le sens du soutien, ce qui pourra expliquer la manière de l'appropriation de l'outil par l'élève.

Nous passons maintenant à l'analyse d'une prochaine séquence de soutien qui présente un autre aspect de la négociation qualifié de difficile et qui est associée à la tâche de résolution d'un exercice en mathématique.

Une négociation difficile : il n'y a pas de consensus sur le sens de la difficulté

La séquence de soutien individuel dont il est question ici a trait au soutien apporté par Carla à Jana dans la tâche de résolution en mathématiques, lequel se fait en un seul temps. Ce soutien a eu lieu devant toute la classe et portait sur une difficulté que Jana a démontrée en résolvant l'exercice sur le concept d'arrondissement. Dans cette séquence, c'est Carla qui a donné la réponse à la fin. Les deux phases interpsychique et intrapsychique se chevauchent. Le seul indicateur sur l'accomplissement de Jana que nous avons pu observer dans la phase intrapsychique est la décision de Jana d'aller en récupération pour cette même difficulté, ce qui signifie que Jana conserve une difficulté après la séquence de soutien. Comment interpréter cette séquence de soutien ?

En ce qui a trait à l'utilisation directe de l'outil correspondant au **premier niveau** de la théorie de Cole (1996), Carla soutient Jana par un dialogue. En fait, lors de la correction de l'exercice de mathématique réalisée collectivement en classe, Jana lève sa main pour résoudre un exercice. Carla la choisit et Jana répond. En voyant que la réponse de cette dernière n'est pas correcte, Carla réagit immédiatement et échange avec Jana pour lui faire réaliser l'erreur dans sa réponse. Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, Jana ne semble pas apprécier cet outil de soutien, car il est utilisé à voix haute devant toute la classe. C'est ce qu'elle a mentionné en entrevue. Pour comprendre comment l'interaction entre Carla et Jana médiatise la manière dont l'élève appréhende le soutien et s'approprie l'outil, nous

interprétons la séquence à la lumière du **deuxième niveau** de la théorie de Cole (1996) qui nous permet de nous pencher sur l'interaction entre les deux et d'analyser la manière dont cette interaction a pu affecter l'utilisation de l'outil.

La difficulté de Jana, détectée au cours de l'activité collective, semble être un imprévu non seulement pour Carla, mais aussi pour Jana elle-même. En fait, Jana a levé sa main pour résoudre l'exercice. Elle ne s'attendait probablement pas à ce que sa réponse soit erronée. Carla gère la difficulté à travers un dialogue avec Jana. Ainsi, au début de la phase interpsychique, Carla prend immédiatement le contrôle de la tâche et pose une question en lien direct avec une étape de résolution de l'exercice pour vérifier ce que Jana comprend de façon à pouvoir réagir en conséquence : « *Où est ton unité ?* » Jana ne répond pas à la question. Elle ne semble pas réaliser immédiatement que sa réponse est erronée. Elle prend un certain temps à comprendre ce qui se passe. La première question de Carla semble la surprendre. Cette situation montre que Carla et Jana ne partagent pas encore le même sens du soutien, ou la même compréhension de la situation. Carla vise à soutenir Jana, à lui faire réaliser que sa réponse est incorrecte et veut qu'elle revoie les étapes de l'arrondissement dans sa tête. Pour sa part, Jana ne comprend pas le but de Carla lorsqu'elle lui répond avec une question. On constate ainsi l'absence de consensus au début de cette séquence de soutien. Toutefois, au cours du dialogue, Jana semble comprendre le but de l'intervention de Carla. Cette dernière poursuit et repose la question d'une autre manière : « *Quel est le chiffre qui revient à ton unité ?* » Jana répond par la suite à la question ouverte de Carla sur la deuxième étape de l'arrondissement, mais sa réponse est incomplète. Carla identifie une autre difficulté, elle coupe la parole à Jana et lui repose la question en utilisant davantage d'indices : « *Tu regardes où ?* » Devant l'hésitation de Jana à répondre, Carla la presse en lui posant une question devinette : « *Le chiffre qui est à...* ». Par cet extrait, on peut voir la stratégie de l'enseignante lors du soutien, laquelle rejoint les dires de Brunet (2009) qui explique que ce type de question consiste à formuler le point de départ de la réponse sous forme de question pour laisser les élèves la compléter. Après cette question devinette, la réponse de Jana « *Après* » ne satisfait pas Carla qui la presse encore une fois, et elle lui pose une question avec encore plus d'indices « *Oui, mais à gauche ou à droite ?* ». Jana donne toujours une réponse erronée. Carla répète les propos de Jana sous forme d'interrogation et la déstabilise : « *À gauche ?* » Cette dernière

fournit une réponse incomplète. Carla conclut rapidement : « *Donc, à droite, je regarde à droite.* » Nous avons constaté que plus Carla découvre de difficultés dans les étapes de l'arrondissement de Jana, plus elle utilise d'indices dans ses questions contrôlant encore plus le soutien, jusqu'à en arriver à un soutien de forte intensité, ce qui se reflète dans la passivité de Jana. Ensuite, Carla passe dans son questionnement à l'étape suivante de l'arrondissement. Elle donne encore plus d'indices à Jana en lui posant une question directe qui contient en elle-même la réponse : « *J'ai un 7, est-ce que je laisse mon zéro comme ça et je mets des zéros partout après à droite, ou je monte à une unité de plus ?* » Jana répond correctement. À la fin de la phase, Carla termine le dialogue en donnant elle-même la réponse, car selon elle, elle ne peut pas faire attendre les autres élèves qui sont « *prêts à passer à autre chose* ». Sinon, elle perdra leur attention. Jana ne réagit pas, elle est passive et n'exprime pas ses difficultés dans l'exercice et suit, tout au long du dialogue, le rythme des questions de l'enseignante. Carla donne la réponse à la fin. Or, les échanges entre Carla et Jana mènent à croire que l'intersubjectivité n'a pas eu lieu entre elles au moment de l'interaction. Ce point est éclairci par les entrevues menées avec elles où chacune exprime différemment sa compréhension de la difficulté éprouvée par l'élève et du soutien lui-même. Carla soutient qu'elle n'a compris la difficulté de Jana que plus tard, au moment de la récupération. Selon elle, Jana avait oublié qu'à partir de cinq et plus, il faut ajouter un « un ». Jana, pour sa part, croit que sa difficulté était dans la position de la virgule. Ainsi, l'absence de consensus sur l'origine de la difficulté rompt l'intersubjectivité entre les deux partenaires.

Donc, l'interprétation de la séquence à la lumière du deuxième niveau nous éclaire sur l'aspect difficile de la négociation entre les deux à travers la phase interpsychique. Les actions des deux actrices relèvent du fait qu'elles ne partagent pas le même sens de la difficulté. L'outil utilisé n'a pas aidé les deux à arriver à un consensus sur le sens du soutien. L'intersubjectivité est donc absente. Outre les actions proprement dites et le fait d'avoir des compréhensions différentes sur le soutien, qu'est-ce qui influence encore plus les négociations entre les deux et l'appropriation de l'outil par Jana ? Pour comprendre cela, nous nous penchons sur ce qui suit concernant les structures sociale et culturelle qui influencent les représentations et les pratiques culturelles de Jana et, par conséquent, son utilisation de l'outil.

L'impact des structures sociale et culturelle sur la manière dont Jana développe ses représentations culturelles et, par conséquent, sur son appropriation des outils, nous renvoie au **troisième niveau** de Cole (1996). Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, Jana vit une sorte de discontinuité culturelle dans sa classe ordinaire. Elle mentionne qu'elle est « *nouvelle* », qu'elle est née ailleurs et qu'elle n'a pas d'amis parmi les autres élèves. Par ailleurs, comme elle l'affirme en entrevue, elle se sent toujours stressée par rapport à ses difficultés scolaires. Elle trouve difficile d'accepter l'écart entre elle et les autres élèves, dans le sens qu'elle n'accepte pas d'être soutenue publiquement devant toute la classe. Elle signale aussi qu'elle commet même des fautes lorsqu'elle lit devant toute la classe. Pour cette raison, elle dit ne pas avoir aimé le dialogue sur le concept d'arrondissement qui s'est déroulé en classe, tandis qu'elle apprécie le soutien sur le même concept en récupération, car elle est « *toute seule* ». Duong et Kanouté (2007) mentionnent que les élèves immigrants sont souvent exposés à vivre un stress lié à tout ce qu'ils doivent faire pour s'intégrer dans la nouvelle culture scolaire. Jana, par exemple, n'a pas été habituée dans son ancienne école à la présence de garçons en classe qui, selon elle, « *vont se moquer d'elle* » quand elle lira. Ce stress affecte Jana à un point où elle se considère « *pas bonne dans la classe* ». Cette image de soi, ce sentiment de gêne à être soutenue devant tout le monde et l'inadaptation à la culture de la classe affectent la perception de Jana sur l'outil et l'interaction avec son enseignante, ce qui a sûrement des répercussions sur son appropriation de l'outil.

Donc, ce niveau d'interprétation met davantage en évidence la manière dont les représentations culturelles de Jana ont limité son appropriation de l'outil et l'ont fait aboutir à un consensus sur le sens du soutien. Donc, la coconstruction de la pratique de soutien se rattache à un contexte culturel spécifique à Jana qui dépasse la culture de la classe.

En somme, cette séquence de soutien est marquée par une négociation difficile du sens de soutien entre Carla et Jana. Les deux n'ont pas pu arriver au cours de l'interaction à un consensus sur le sens de la difficulté, ce qui signifie que l'intersubjectivité ne subsiste pas entre elles. Les actions de Carla ont progressé vers un contre-étayage, et la difficulté de Jana tient tout au long de l'interaction sans que les questions de Carla aient pu l'identifier ni aider Jana à la résoudre. En même temps, les représentations culturelles de Jana et sa position en ce

qui concerne le soutien offert devant la classe ont influé sur la manière dont elle perçoit l'outil et ont par conséquent limité son appropriation de l'outil. C'est ce qui peut expliquer aussi sa passivité au moment de l'interaction.

Après avoir vu deux aspects de la négociation, soit la négociation fluide et celle difficile avec les deux séquences de soutien individuel avec Carla, nous passons aux deux autres aspects de la négociation avec les deux séquences de soutien individuel de Sophie, la négociation facilitée par l'implication des autres et la négociation complexe.

5.2.2 Le cas de Sophie, de Windy et de Tina

Nous nous attardons aux deux séquences de soutien individuel qui se rattachent à la tâche de grammaire et à la tâche d'évaluation en lecture. La séquence de soutien 17 de la tâche de grammaire n'est pas riche en interactions entre Tina et l'enseignante, mais nous l'avons choisie car elle montre un aspect aisé de la négociation qui se base sur les apports des autres élèves de la classe qui jouent le rôle d'experts par rapport à Tina, mais toujours sous le contrôle de l'enseignante. Une autre raison qui nous a poussée à choisir cette séquence de soutien est qu'elle nous permet de mettre en lumière, considérant le troisième niveau de la théorie de Cole, les représentations sociales de Tina qui facilitent son appropriation de l'outil de soutien. Dans cette séquence de soutien, l'enseignante, Tina et les élèves arrivent à un consensus sur le sens de la difficulté. La dernière séquence de soutien individuel 12 de la tâche d'évaluation en lecture analysée montre une négociation complexe, dans le sens que l'enseignant, tout au long de son interaction avec l'élève, cherche à établir un consensus sur le sens de la difficulté. Cette séquence riche en interactions entre Sophie et Windy, contrairement à la précédente, offre un éclaircissement sur le rôle limiteur des représentations sociales de l'élève dans le processus de coconstruction du sens de la séquence.

Une négociation facilitée par l'implication des autres élèves de la classe : un consensus collectif sur le sens de la difficulté

La séquence de soutien individuel dont il est question ici concerne la tâche en grammaire sur l'explication du mot « avantage ». Sophie explique à Tina le sens du mot « avantage » à travers un échange avec le groupe-classe. Lors de la répétition de la tâche avec Tina, elle

mentionne qu'elle a appris le mot et elle nous donne des exemples sur son sens. Comment interprétons-nous cette séquence à la lumière des interactions avec le groupe-classe ?

En ce qui concerne l'outil de soutien mis en place correspondant **au premier niveau** de la théorie de Cole (1996) à la réponse de Tina qui souligne ne pas connaître le sens du mot « avantage », Sophie la soutient à travers un échange en grand groupe. Sophie implique d'autres élèves pour donner des exemples sur le sens du mot « avantage ». Tina n'interagit pas verbalement au cours de l'échange. Elle est à l'écoute. Bien qu'elle soit passive, la répétition de la tâche avec elle, comme nous l'avons dit, montre qu'elle a fait un progrès en ce qui concerne la difficulté. Nous analysons dans ce qui suit ce qui a aidé Tina à progresser par son appropriation de l'outil de soutien. Nous interprétons la manière dont les interactions sociales en grand groupe influencent l'appropriation de l'outil par Tina, ce qui correspond au **deuxième niveau** de la théorie.

Comme mentionné précédemment, Sophie, dans le but d'expliquer le sens du mot à Tina, implique d'autres élèves dans le soutien et leur laisse la parole. Les élèves donnent des exemples pour expliquer à Tina le mot « avantage ». De cette façon, Sophie et les élèves ont la même définition de la séquence du soutien. Tous les exemples donnés portent sur le sens du mot. L'échange est toujours contrôlé par Sophie qui gère la prise de parole des élèves. Elle accepte leurs interventions dans le but de les motiver, de les faire apprendre, mais aussi pour aider les élèves immigrants à maîtriser un nouveau mot de vocabulaire. Dans le même sens, De Wal Pastoor (2005) considère que le soutien verbal en grand groupe dans une classe multiethnique aide les élèves à construire un sens commun de la situation, à s'approprier des éléments de la langue et à construire des outils cognitifs. Les élèves jouent le rôle d'experts en langue qui offrent de l'étayage à Tina. L'échange qui a lieu crée une sorte de consensus sur la visée de la séquence et le sens de la difficulté. Tout au long de l'échange, Sophie maintient une certaine intersubjectivité avec les élèves : elle valide et clarifie les exemples donnés par les élèves et réagit en soumettant d'autres exemples. Tina reste silencieuse tout au long de l'échange. Elle semble dépendante des autres acteurs qui ont fourni des exemples, jouant ainsi le rôle d'experts. Bien qu'il y ait une asymétrie par rapport au savoir, l'intersubjectivité se maintient entre Tina et les élèves. Tina signale en entrevue qu'elle a appris le sens du mot au

cours de l'échange. Elle reconnaît le rôle de ses collègues dans le soutien : « *Les autres m'expliquent, là* », dit-elle. Elle se rappelle des exemples de certains élèves et, d'elle-même, en a développé d'autres.

Donc, la négociation du sens de soutien entre Sophie et Tina se fait à travers les autres élèves de la classe, mais toujours sous le contrôle de Sophie. Sophie, Tina et les élèves qui ont donné des exemples sur le sens des mots partagent le même sens de la difficulté. Ils jouent tous le rôle d'experts par rapport à Tina. Nous parlons ainsi d'une négociation facilitée par l'implication des autres élèves de la classe. Mais qu'est ce qui a aidé davantage Tina à s'approprier les exemples des élèves, surtout qu'elle est restée passive tout au long de la séquence ? Nous explorons dans ce qui suit comment les représentations sociales de Tina influencent son appropriation de l'outil.

Concernant ces représentations, se plaçant ainsi dans **le troisième niveau**, nous avons déjà constaté que Tina a vécu une sorte de discontinuité culturelle au moment de son arrivée au Québec due à son prénom qui n'est pas « *québécois* ». Pourtant, sur le plan scolaire, il semble que cette incidence ne laisse pas de traces, surtout que Tina est arrivée au Québec depuis cinq ans et qu'elle s'est inscrite à son école. Cela signifie qu'elle est plus habituée au contexte de l'école que les deux autres participantes. Contrairement à elles, Tina n'est pas passée par une classe d'accueil et elle n'a pas de grande difficulté linguistique. Tous ces éléments aident Tina à se sentir mieux en classe sans éprouver un sentiment de gêne du fait qu'elle est soutenue devant et par les autres.

En somme, cette séquence de soutien est marquée par une négociation qui implique les autres élèves, dans le sens qu'elle aboutit à une appropriation de l'outil de soutien par l'élève grâce à l'intervention des autres élèves. Ayant la même définition de la séquence de soutien, l'enseignante, Tina et les élèves arrivent à un consensus sur le sens de la difficulté. En fait, l'enseignante valide chaque fois les réponses des élèves pour conserver ce consensus. Cela émane de l'intersubjectivité qui se tient entre eux en ce qui concerne la difficulté. Ce qui tient aussi l'intersubjectivité sont les représentations sociales de Tina en ce qui a trait à son intégration en classe. Tina ne montre pas de gêne concernant son soutien devant la classe, ce qui l'a aidée à s'approprier l'outil.

Nous passons à la dernière séquence de soutien individuel 12 auprès de Windy qui envisage un autre aspect de la négociation, soit la négociation complexe. La séquence fait partie de la tâche d'évaluation en lecture.

Une négociation complexe : à la recherche du consensus sur le sens de la difficulté

Rappelons que la séquence dont il est question ici a trait au soutien apporté par Sophie à Windy dans la tâche d'évaluation en lecture, lequel se répartit en trois temps. Dans un premier temps, le soutien est collectif, ciblant tous les élèves de la classe. Dans un deuxième temps, le soutien se réalise en petit groupe. Les deux séquences de soutien ne sont pas suffisantes pour que Windy puisse accomplir la tâche seule. Sophie intervient individuellement à travers un dialogue pour lui offrir du soutien supplémentaire. La consultation du travail de Windy et la répétition de la tâche avec elle montrent qu'elle progresse dans la tâche, mais elle conserve une difficulté.

En ce qui a trait à l'outil de soutien mis en place correspondant au **premier niveau**, Sophie utilise le dialogue. Windy fait signe à Sophie qu'elle a besoin d'aide. Par la suite, Sophie lui pose une question sur sa difficulté. Devant la réponse de Windy, Sophie décide de la soutenir à travers un dialogue, ce qui lui permet d'être plus proche d'elle et de comprendre ses difficultés. Au cours du dialogue, Windy répond aux questions de Sophie, ce qui permet à cette dernière de détecter d'autres difficultés qui ont orienté le dialogue qui a duré plus que cinq minutes. Après trois séquences de soutien, Windy a fait un progrès dans la tâche, mais ce progrès n'est pas complet. La consultation de la feuille de l'élève et la répétition de la tâche avec elle montrent qu'elle éprouve encore de la difficulté en ce qui concerne l'élément « dénouement ». Comment donc l'interaction entre Sophie et Windy médiatise-t-elle la manière dont l'élève appréhende le soutien ? C'est ce que nous allons interpréter dans ce qui suit.

Concernant l'interaction entre Sophie et Windy correspondant au **deuxième niveau**, nous interprétons comment la négociation entre les deux aide Windy à s'approprier l'outil de soutien. Dans cette séquence, le soutien sera prévu par Windy, car c'est elle qui prend l'initiative de faire signe à Sophie de loin. Au début de l'interaction, Sophie pose une question

à Windy pour vérifier sa difficulté. Windy pointe du doigt l'élément « dénouement ». Ces actions nous permettent d'affirmer que les deux développent la même définition du soutien, en ce sens que Sophie vise à soutenir Windy dans l'élément « dénouement » et Windy s'attend à ce que Sophie la soutienne sur le même élément. Pourtant, qu'est-ce que Windy n'a pas compris exactement ? Le sens du mot « dénouement » ou bien la réponse à cet élément ? En d'autres termes, est-ce que la question de Windy concerne le vocabulaire ou la compréhension du texte ? Pour Sophie, il semble que la difficulté de Windy concerne le sens du texte, car elle prend le contrôle du soutien et commence par une question en lien avec la compréhension du texte, ce qui signifie qu'elle définit la difficulté de Windy sur le plan littéraire du texte. Windy répond et interagit, mais Sophie lui coupe la parole, car elle suppose que l'élève éprouve de la difficulté à savoir qui a gratté pour enlever le pied de Pierrot. La suite du dialogue montre que les actions de Sophie s'ajustent selon les réponses de Windy dans le but de lui faire trouver celui qui a creusé pour libérer le pied de Pierrot. Sophie lui pose une question directe de déstabilisation suivie d'une question directe fermée : « *Le chien quoi ? Gratte ? OK, est-ce que c'est le chien qui réussit à sortir le pied de Pierrot ?* » Windy répond « *Oui* ». À la suite de la réponse incorrecte de Windy qui trouve difficile de préciser qui a gratté le sol pour libérer le pied de Pierrot, Sophie change de stratégie. Elle réduit les degrés de liberté de l'élève en lui lisant le dernier paragraphe du texte, car elle suppose que c'est probablement le dialogue dans le texte qui a mêlé Windy. Comme Brunet (2009) le soutient, l'action de relecture pourra combler l'échec de la restitution de l'histoire en redonnant à Windy le fil de l'histoire. Windy se corrige. Puis elle soulève une autre difficulté affirmant que c'est Pierrot qui creuse pour libérer son pied. Sa réponse est imprévue pour Sophie qui réagit en répétant la réponse de Windy avec étonnement. Elle gère l'imprévu en expliquant clairement le paragraphe à Windy pour lui montrer que c'est Charlotte qui parle et non pas Pierrot. Nous constatons que chaque fois que Sophie est confrontée à une réponse erronée de Windy, elle pose une action d'étayage moins léger augmentant ainsi l'intensité de soutien. Le rôle du tuteur est d'apporter plus d'aide quand l'élève n'arrive pas à surmonter la difficulté, et de réduire la quantité d'aide quand il réussit bien la tâche (Wood et Wood, 1996, 1999). Devant l'insistance de Windy à soutenir que c'est Pierrot qui gratte, Sophie change encore de stratégie. Elle lui demande de faire une action seule : lire le dernier paragraphe du texte pour « *voir pourquoi elle ne comprend pas* ». Ce faisant, Sophie corrige la lecture de Windy, surtout sur le plan de la prononciation, car elle

pense que sa prononciation lacunaire nuit à sa compréhension de ce qu'elle lit. Sophie ne donne pas d'explications complémentaires à Windy au sujet du texte. La lecture de Windy donne un certain dynamisme à l'interaction et Windy devient plus active. Après la lecture, vers la fin du dialogue, les actions de Sophie visent à amener Windy à continuer seule son travail. Donc, tout au long du dialogue, l'apport de Windy influence les actions de Sophie qui tient compte des difficultés imprévues et passe d'un étayage léger à un étayage de moins en moins léger. L'ajustement découle des réponses de Windy qui illustrent ses difficultés dans la tâche. Sophie progresse dans ses actions en augmentant l'intensité du soutien pour l'aider à se corriger. En fait, Sophie trouve qu'elle est allée au bout de la réponse avec Windy, car elle réalise que ses réponses montrent qu'elle ne comprenait pas. En fait, l'insistance de Windy sur sa réponse et la persistance de ses difficultés au cours du dialogue indiquent que Sophie est toujours à la recherche de la difficulté de Windy. Les réponses imprévues de Windy pour Sophie soulèvent l'absence d'intersubjectivité entre les deux. Sophie ne saisit pas totalement ce que Windy ne comprend pas dans la tâche, ce qui fait que le dialogue n'est pas constructif pour Windy (Barth, 2002). L'intersubjectivité est une condition pour toute communication réussie où les acteurs négocient entre eux le sens (Elbers, 2004). En effet, Sophie déclare en entrevue qu'elle ne comprend pas les raisons des difficultés de Windy dans la tâche. La relation unidirectionnelle entre les deux, illustrée par l'omniprésence de Sophie dans le dialogue sans aucune participation active de la part de Windy, est aussi un critère de fragilité de l'intersubjectivité entre elles. Windy répond aux questions posées par Sophie, mais ne s'exprime pas au-delà. L'étayage qui devient de plus en plus intensif ne permet pas à Windy d'investir l'espace de la réalisation de la tâche (Brunet, 2009). Ceci soulève aussi la question de la maîtrise de la langue chez l'élève. Il est également possible que l'élève immigrante qui ne maîtrise pas encore tout à fait le français ne se sente pas à l'aise pour exprimer ses besoins et pour poser des questions ou ne trouve pas les mots pour le faire. À ce moment, la non-maîtrise de la langue bloque d'une part la construction du propre savoir de l'élève et, d'autre part, sa capacité à exprimer ses besoins et ses difficultés. Ce blocage entraîne aussi un état d'incompréhension de la part de l'enseignante. C'est bien ce que ressent Sophie lorsqu'elle avoue avoir éprouvé de la difficulté à comprendre les difficultés de Windy dans les tâches. Comme le soutient Elbers (2004), l'échec pour l'élève est parfois dû à un problème de communication et pas toujours à un problème cognitif. C'est lorsque Sophie dirige Windy vers

l'action de lire seule le dernier paragraphe qu'un certain dynamisme est rétabli entre elles. L'élève devient une participante active et Sophie lui transfère la responsabilité vers la fin de l'interaction. Il n'en demeure pas moins que les actions de Sophie, avant de transférer la responsabilité, n'ont pas complètement touché l'origine de la difficulté de Windy.

Donc, l'interprétation de la séquence de soutien, à la lumière du deuxième niveau de la théorie de Cole (1996), nous éclaire à l'effet que la négociation entre les deux suit l'évolution des difficultés qui émergent dans l'action. Le changement des stratégies de Sophie à chaque nouvelle difficulté prouve que l'enseignante cherche à partager le même sens de la difficulté avec l'élève. Elle cherche à établir l'intersubjectivité avec l'élève en ce qui concerne la difficulté. Chaque fois que la difficulté persiste, l'intersubjectivité se rompt. En fait, l'intersubjectivité entre les deux exige un ajustement et un coajustement des deux actrices tout au long du dialogue. Malgré plusieurs stratégies empruntées par Sophie, elle n'a pas pu arriver à un consensus complet sur le sens du soutien avec Windy, surtout que cette dernière reste passive. Pour cette raison, Sophie signale en entrevue qu'elle n'a pas bien compris la difficulté de Windy. C'est le fait de chercher la difficulté de Windy et d'osciller entre le consensus et le non consensus qui nous a poussée à considérer la négociation comme étant complexe. Mais quel autre niveau a limité l'appropriation de l'outil par Windy ? Nous discutons dans ce qui suit, à la lumière du **troisième niveau**, comment les structures sociale et culturelle, notamment la culture de l'école et celle de la classe, influencent les représentations et les pratiques culturelles de Windy et, par conséquent, son utilisation de l'outil.

Nous avons déjà constaté que Windy, à son arrivée au Québec, n'a pas vécu une bonne expérience d'intégration à l'école où elle a fait sa classe d'accueil, ce qui pourrait affecter son attitude en classe ordinaire. En effet, en classe d'accueil, selon Windy, l'enseignante ne permettait pas aux élèves de poser des questions, ce qui a paru étrange à Windy puisqu'elle avait l'habitude d'en poser dans l'école de son pays d'origine. Cela fait en sorte que Windy ne se sent plus à l'aise d'exprimer ses besoins au moment du soutien. Duong et Kanouté (2007) mentionnent que l'élève immigrant se trouve à perdre un bon nombre de repères (amis, famille, école, mode de vie, etc.) et doit reconstruire, dans la nouvelle société, l'ensemble de ses repères (se faire des amis, s'adapter à la culture de l'école, etc.). En entrevue, elle soutient

qu'elle « *sait tout* » et que même sans l'intervention de Sophie, la tâche est facile : « *Je peux le faire seule, car c'est facile* ». L'attitude de Windy crée une tension dans son rapport avec Sophie qui n'arrive pas à comprendre les difficultés de l'élève au moment des interactions.

En somme, cette séquence riche en interactions entre Sophie et Windy nous offre un exemple de la complexité des négociations qui prennent place au sein d'une interaction. Chaque actrice tient à sa propre définition de la difficulté. L'enseignante essaie de suivre l'élève tout en changeant ses stratégies et cherchant à comprendre la difficulté de Windy, mais elle n'arrive pas à partager le même sens de la difficulté avec l'élève. Par conséquent, Sophie n'a pas pu établir un consensus sur le sens du soutien, surtout que Windy ne s'est pas exprimée. Ses représentations sociales ont limité l'appropriation de l'outil et le processus de coconstruction dans le même sens de la séquence.

5.2.3 La synthèse

Dans cette partie, nous avons répondu au troisième objectif spécifique de la recherche sur le rôle de l'élève dans le soutien et la négociation du sens de soutien entre lui et l'enseignante aboutissant à la coconstruction du sens de la pratique de soutien. L'interprétation des quatre séquences de soutien individuel, à la lumière de la théorie de Cole (1996) et des trois mécanismes de Wertsch (1984), ont relevé plusieurs aspects de la négociation du sens de soutien entre l'élève et l'enseignante qui prend place dans la phase interpsychique, la négociation fluide, la négociation difficile, la négociation facilitée par l'implication des autres élèves et la négociation complexe.

Les différents aspects de la négociation reflètent le rôle des deux actrices dans l'action. Ces actions et l'outil utilisé coconstruisent la séquence de soutien, tout en considérant que ces actions sont assujetties à divers facteurs. Par exemple, les interactions entre l'élève et l'enseignante qui mènent en partie à un consensus sur le sens des difficultés de l'élève, relèvent d'une négociation fluide (séquence de soutien 2), car les deux partagent en partie le même sens. Mais la négociation est en même temps sinueuse, car le non-aboutissement à un consensus complet fragilise l'intersubjectivité entre les deux sur le sens du soutien. Ici, la contradiction entre la question de Jana et la réponse de Carla et le discours mathématisé

décontextualisé influe l'appropriation de l'outil par Jana. Par contre, l'absence totale d'un consensus sur le sens de la difficulté relève d'une négociation difficile (séquence 7) au cours de laquelle les deux actrices ne s'entendent pas sur la difficulté qu'il faut surmonter. Ce sont les actions de Carla dues au contexte de déroulement de la tâche (tâche collective), ainsi que les représentations de Jana sur le soutien devant les autres qui ont limité l'appropriation du dialogue par Jana. De l'autre côté, l'aboutissement à un consensus sur le sens de la difficulté découle d'une négociation facilitée par l'implication des autres élèves de la classe qui ont joué le rôle des stimulateurs du consensus (la séquence de soutien 17). Ce sont donc les actions de Sophie d'impliquer les autres élèves dans le soutien, ainsi que les représentations de Tina sur le soutien qui l'ont aidée à s'approprier l'outil. Un autre aspect est celui de la négociation complexe (séquence 12), dans le sens que l'enseignante est toujours en recherche de la difficulté de l'élève pour l'aider à la résoudre. Le consensus est donc en train de se construire et se déconstruire avec chaque confrontation à une nouvelle difficulté, et ce, jusqu'à la fin de l'interaction. Dans le présent cas, les actions de Sophie et celles de Windy dues à ses représentations culturelles ont limité l'appropriation de l'outil.

Ces différents aspects émanent de la particularité de chaque séquence de soutien individuel qui se coconstruit dans l'action selon les rôles des deux actrices dans le soutien, mais aussi de la manière dont les enseignantes ont traité les imprévus. Chaque séquence de soutien interprétée ci-dessus a une certaine particularité en ce qui a trait aux interactions qui se sont déroulées entre l'élève et l'enseignante, même s'il s'agit parfois du même outil de soutien. En effet, la manière dont les deux actrices définissent la séquence de soutien, leur consensus sur la difficulté et leur intersubjectivité sont particuliers à chaque séquence de soutien.

CONCLUSION

Tout au long de cette thèse, nous avons approfondi notre compréhension des pratiques enseignantes de soutien auprès des élèves immigrants récemment arrivés au Québec et intégrés dans des classes ordinaires. À partir d'une étude multicas, nous avons documenté comment deux enseignantes du primaire soutiennent trois élèves immigrantes intégrées dans leurs classes ordinaires.

Le premier chapitre a mis en lumière comment les politiques éducatives ministérielles ont exercé une pression sur le travail de l'enseignant compte tenu de l'arrivée massive des immigrants dans les classes du Québec. La recension de certains textes francophones, principalement basés sur le modèle interculturel, a permis de relever les différents moyens et stratégies que les chercheurs suggèrent aux enseignants en vue de soutenir les élèves immigrants. Nous avons retenu de ces textes que pour soutenir les élèves immigrants, il est judicieux d'offrir du soutien dans la langue d'enseignement, mais également dans leur langue maternelle, ainsi que dans leur intégration sociale et culturelle. Cependant, ces textes sont restés plutôt silencieux sur la manière dont les enseignants composent eux-mêmes avec ces élèves dans le contexte réel de leur classe, en fonction des besoins des élèves de l'ensemble du groupe. Ainsi, il nous a semblé important d'approfondir la manière dont un enseignant s'y prend concrètement pour composer avec la réalité de sa classe, au-delà des prescriptions ministérielles ou des orientations préconisées par les chercheurs dans le domaine.

Afin d'apporter des réponses à cette question générale, nous avons convoqué, dans le chapitre suivant, deux cadres théoriques que nous considérons comme complémentaires. En premier lieu, pour nous aider à comprendre le travail de l'enseignant en rapport aux prescriptions et aux différents facteurs qui agissent sur son contexte, nous avons retenu le cadre de l'analyse du travail enseignant en classe (Amigus, 2003; Bucheton, 2009; Tardif et Lessard, 1999). Ce cadre nous a permis également de considérer la dimension interactive du travail enseignant et

comment ce dernier s'ajuste aux interactions qui constituent son travail. Ce cadre offre un regard général sur le travail enseignant. Afin de comprendre plus finement les composantes des pratiques de soutien de l'enseignant, notamment auprès d'élèves d'immigration récente, nous avons retenu en deuxième lieu l'approche sociohistorico-culturelle (Vause, 2010; Vygotsky, 1928; Wertsch, 1984; Wood *et al.*, 1978). Il s'agit d'un cadre complémentaire au précédent dans la mesure où il nous permet de comprendre les interactions, et plus particulièrement celles qui visent le soutien de l'élève, notamment grâce à la médiation sémiotique et aux outils. Les recherches empiriques qui s'inscrivent dans cette approche et que nous avons répertoriées ont apporté une clarification sur l'importance d'agir dans la zone de développement proximal de l'élève pour le soutenir, sur les actions d'étayage et sur l'importance de la mise en place des outils qui puisent dans la culture de l'élève immigrant pour qu'ils soient convenables à ce dernier. Cependant, ces recherches ont montré certaines limites. D'une part, plusieurs d'entre elles ne documentent pas vraiment le soutien en contexte réel de la classe. Elles ne tiennent pas compte des facteurs du contexte qui pourront influencer le soutien. D'autre part, ces recherches se sont plutôt centrées sur le rôle de l'enseignant pendant le soutien. Or, dans l'approche sociohistorico-culturelle, les auteurs insistent pour situer le soutien comme un apport respectif de l'enseignant et de l'élève. Il nous apparaissait donc pertinent de mieux comprendre le rôle de l'élève dans le processus de soutien. Ces limites nous ont guidée vers l'élaboration de trois objectifs spécifiques de recherche : 1) décrire les pratiques de soutien mises en place par l'enseignant dans le contexte réel de sa classe. 2) Comprendre les raisons qui l'incitent à prendre des décisions à l'égard du soutien compte tenu des caractéristiques de son contexte de travail. 3) Comprendre le rôle de l'élève, et ce, en tenant compte de son point de vue sur le soutien offert et de la négociation du sens du soutien entre l'enseignant et l'élève.

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons fait appel à une méthodologie qualitative interprétative, une étude multicas. Ce choix nous a permis de comprendre les particularités des pratiques de soutien de chaque cas et de répondre aux objectifs de recherche. Nous avons étudié les pratiques enseignantes de soutien de deux enseignantes du primaire auprès de trois élèves immigrantes intégrées dans une classe ordinaire. Afin de documenter les pratiques de soutien en contexte réel de la classe, nous avons eu recours à des observations sur

le terrain. En outre, pour comprendre les raisons des enseignantes et le point de vue des élèves, nous avons procédé à des entrevues individuelles générales et spécifiques avec les participantes, en plus de consulter certaines productions écrites des élèves immigrantes participantes. L'ensemble de ces données constituées nous a permis d'organiser les deux cas à partir de 22 séquences de soutien qui ont été décrites en tenant compte du contexte de chaque classe, voire de chaque école, puis analysées.

En ce qui a trait aux principaux résultats, soit les contributions de la recherche dans le champ des pratiques, le sens de la pratique de soutien se coconstruit dans les interactions entre l'enseignante et l'élève, selon leurs apports mutuels, et selon les facteurs de la classe. En effet, devant les difficultés des élèves immigrantes, les enseignantes prennent des décisions en ce qui a trait au soutien et traitent les difficultés en les transformant en pratiques de soutien. Nous avons constaté que la gestion de ces imprévus est guidée par les besoins de l'élève immigrante, mais aussi par les facteurs contextuels de la classe. L'analyse de quatre séquences de soutien nous a permis de faire ressortir quatre manières de gérer des imprévus en fonction du déroulement de l'activité d'enseignement : intégrer les imprévus à l'activité d'enseignement, considérer l'imprévu comme un élément perturbateur, exploiter l'imprévu au profit des autres élèves de la classe et faire des compromis entre la considération de l'imprévu et sa transformation en pratique de soutien et entre la prise en compte des prescriptions. Ces différentes manières de gérer les imprévus renvoient à la négociation interne de l'enseignante, en cours d'action, entre les imprévus qui émergent en classe et son activité d'enseignement qui se déroule en classe. La façon de gérer l'imprévu se poursuit pendant l'interaction avec l'élève lors du soutien individuel. En fait, nous avons observé que les difficultés qui déclenchent le soutien évoluent et de nouvelles difficultés émergent au cours de l'interaction entre l'élève et l'enseignante. La coconstruction de la pratique dépend dans ce cas de l'apport de l'élève et de la manière dont les deux négocient le sens du soutien. Toutefois, cette négociation se déroule différemment selon les séquences. Nous l'avons qualifiée en quatre types : parfois elle est fluide, d'autres fois plus difficile, certaines fois elle est facilitée par l'implication d'autres élèves, et parfois elle est complexe. Il semble que la négociation soit alors influencée par l'apport de l'élève, mais aussi par les facteurs contextuels de la classe.

En lien avec la manière de gestion de l'imprévu, trois formes de soutien sont mises en place par les deux enseignantes. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Tharp et Gallimore (1988) qui considèrent que le soutien collectif se déroule au moment de ce qu'ils appellent *whole-group setting* qui est utilisé pour orienter les élèves vers leur travail individuel. Pour leur part, Fisher et Frey (2008) considèrent que la première phase de leur modèle sur le transfert graduel de responsabilité qui vise à soutenir l'élève et à développer son autonomie est la *focus lesson* qui s'adresse à toute la classe.

Toujours en lien avec la gestion de l'imprévu et les trois formes de soutien, les résultats de la recherche ont permis de consolider ceux d'autres recherches de l'approche sociohistorico-culturelle en termes d'étayage et d'action dans la zone de développement proximal, de même qu'en ce qui concerne les deux types de médiation, directe et indirecte.

Concernant l'étayage et l'action dans la zone de développement proximal, notre recherche a attiré l'attention sur le fait que le soutien collectif ne permet pas nécessairement à l'enseignante d'agir dans la zone de développement proximal de chaque élève de la classe, notamment les élèves participantes, surtout comparativement au soutien individuel où l'enseignante peut mieux comprendre la difficulté particulière de l'élève et s'ajuster par conséquent dans sa zone de développement proximal. Nous avons constaté que pour Jana et Windy, le soutien collectif est toujours suivi d'un soutien individuel. Notre trouvaille est conforme à celle des chercheurs (Bodrova et Leong, 2012; Cloutier, 2009; Hobsbaum *et al.*, 1996; Maloch, 2002; Masters et Yelland, 2002; Rodgers, 2005; Vallat, 2012) qui ont souligné la difficulté de l'étayage collectif ou en petit groupe et la difficulté de l'enseignant d'agir dans plusieurs zones de développement proximal en même temps. Par exemple, dans une recherche sur l'étayage en petit groupe dans le cadre d'une tâche en technologie, des auteurs comme Masters et Yelland (2002) ont affirmé que l'enseignant peut éprouver de la difficulté à atteindre la zone de développement proximal des élèves du groupe et qu'il a besoin de compétences particulières pour soutenir en même temps le groupe d'élèves. Tharp et Gallimore (1984) considèrent que les actions d'étayage des enseignants ont un effet positif sur la performance des élèves, mais l'étayage prend place individuellement, car l'enseignant doit avoir une compréhension détaillée des besoins de l'élève. Par contre, notre constat ne va pas

dans le même sens que d'autres chercheurs (Baleghizadeh *et al.*, 2011; César et Oliviera, 2005; Kong et Pearson, 2003) qui ont avancé l'idée de l'étayage collectif et la capacité de l'enseignant d'agir dans les zones de développement proximal des élèves. Dans ces recherches, les actions d'étayage de l'enseignant ne sont pas spécifiques à un élève en particulier, mais s'adressent à toute la classe.

Concernant le soutien individuel, notre recherche a montré que les actions des enseignantes qui sont révélées dans la plupart des séquences de l'étayage n'ont pas abouti automatiquement à l'intériorisation complète de la tâche chez l'élève. L'élève a fait un progrès dans la tâche, mais ce progrès survient parfois après la répétition du soutien. En fait, plusieurs études ont relié les actions de l'étayage à la performance de l'élève (Cloutier, 2009; Malicky, Juliebo, Norman et Pool, 1997; Schweiter et Laurier, 2010). Plus particulièrement, nos résultats ont montré que l'étayage n'est pas seulement en lien avec les résultats de l'élève qui apparaissent juste après l'interaction, mais plutôt en lien avec la continuité de l'interaction et la répétition du soutien.

En ce qui a trait à la médiation sémiotique, nos résultats de recherches ont montré que la médiation peut être directe et indirecte. Pourtant, nous n'avons pas fait de comparaison entre les résultats des élèves dans les deux types de médiation, mais nous avons signalé que dans la médiation indirecte, l'enseignante ne peut pas suivre l'évolution des difficultés de l'élève dans la tâche, ce qui limite son action dans la zone de développement proximal de l'élève. Cela peut expliquer les raisons pour lesquelles Windy n'a pas pu écrire un texte de réflexion après deux séquences de soutien à médiation indirecte. Nous avons aussi signalé que la médiation indirecte est vue comme une manière de gérer la classe. En effet, des auteurs valident l'idée de la médiation indirecte et étudient l'étayage par interaction seulement avec un outil comme le document écrit (Baleghizadeh *et al.*, 2011). D'autres auteurs étudient la médiation indirecte avec des outils tels que l'ordinateur et le logiciel (Azevedo *et al.*, 2004; Lajoie, 2005; Lefrançois, 2000), mais ces derniers s'accordent sur l'importance de la présence de l'enseignante lors de l'utilisation des outils afin d'aider les élèves à comprendre les instructions du logiciel (Azevedo *et al.*, 2004; Lefrançois, 2000). Masters et Yelland (2002) vont aussi dans le même sens, en accordant une grande importance à la présence des enseignantes au moment de l'utilisation des logiciels par les élèves. Pour leur part, Coltman *et*

al. (2010) concluent dans leur étude que des élèves de la maternelle ne peuvent pas transférer leurs apprentissages en mathématiques d'une situation à l'autre, sauf s'ils ont été soutenus directement par des adultes. Nos résultats de recherche s'inscrivent plus dans cette vague de recherche accordant une importance à la présence de l'enseignante au moment de l'interaction.

Les contributions de la recherche

Les résultats de la recherche dont nous venons de résumer les principaux volets nous ont permis d'apporter des contributions plus théoriques sur les façons de conceptualiser notre objet d'étude, soit les pratiques enseignantes de soutien.

- Une contribution théorique concerne le jumelage des deux cadres théoriques, soit le cadre d'analyse du travail enseignant avec le cadre de l'approche sociohistorico-culturelle, et ce, pour appréhender la complexité des pratiques enseignantes de soutien. Les concepts issus du cadre d'analyse du travail de l'enseignant nous ont permis de mieux articuler différentes dimensions du travail réel des enseignantes en classe relatif au soutien apporté aux élèves, telles que les imprévus, les prescrits et les autoprescrits. Par contre, les différents concepts théoriques issus de l'approche sociohistorico-culturelle nous ont permis de mieux comprendre la manière dont la pratique de soutien se coconstruit à travers la négociation du sens qui se déroule entre l'élève et l'enseignante au moment du soutien. Or, nos résultats ont montré que différents facteurs entrent en jeu lors de la mise en place des pratiques enseignantes de soutien. Ces facteurs contextuels qui nous ont permis d'éclairer le cadre de l'analyse du travail enseignant, comme les caractéristiques de la classe, le contexte de déroulement de la tâche (tâche collective ou individuelle), la situation des autres élèves de la classe et leurs besoins, le temps accordé à la tâche et tout autre travail prescrit de l'enseignant, influencent les décisions de l'enseignante en ce qui a trait à la mise en place de la pratique de soutien. La décision de l'enseignante découle d'un processus de négociation interne, d'une tension entre la prise en compte de ces facteurs et la mise en place du soutien. Cette même négociation interne qui a fait délibérer une décision et une manière de gestion et de traitement de la difficulté se poursuit au moment de la mise en œuvre de la pratique de soutien, c'est-à-dire au moment de l'interaction entre

l'élève et l'enseignant. Les facteurs du contexte que nous avons identifiés, en plus de l'apport de l'élève et de l'enseignante au moment du soutien, influencent la négociation entre les deux et, par conséquent, la construction de la pratique de soutien. Dans ce sens, la pratique enseignante de soutien est construite à travers la négociation du sens entre l'élève et l'enseignant se déroulant au moment des interactions, mais aussi par l'influence de la négociation interne de l'enseignant qui aboutit à une décision et à une manière de gérer la difficulté, à savoir une manière de mettre en œuvre la pratique de soutien. C'est cette manière de gérer les imprévus qui mène à un aspect précis de négociation entre élève et enseignant. Par exemple, la gestion de l'imprévu, considérée comme élément perturbateur dans la séquence de soutien individuel chez Carla dans la tâche de résolution des exercices en mathématiques, a abouti à une négociation difficile entre Carla et Jana.

- De ce qui précède, notre recherche a poussé la compréhension au sujet des pratiques de soutien, car nous avons pris en considération les facteurs de la classe. Les pratiques de soutien qui s'attachent, à la lumière de l'approche sociohistorico-culturelle, aux concepts de la médiation sémiotique, de l'étayage et de la zone de développement proximal qui se font à travers la négociation du sens de soutien entre l'élève et l'enseignant, sont aussi en lien avec le cadre d'analyse du travail enseignant, car elles sont reliées aux facteurs contextuels et à la négociation interne chez l'enseignante qui mène à une décision en ce qui concerne le soutien.
- Toutefois, comme nous l'avons mentionné, nos résultats de recherche ont montré que les deux enseignantes misent sur plusieurs formes de soutien. Le recours au cadre d'analyse du travail enseignant a permis de conceptualiser les diverses formes de soutien comme un ajustement du travail des enseignantes en fonction du contexte de la classe et plus précisément de son caractère multiethnique. Nous avons conceptualisé ces formes de soutien en nous inspirant du modèle de scènes scolaires ou d'ajustement professionnel de Bucheton (2009). L'auteure a évoqué plusieurs scènes scolaires, dont la scène collective, l'atelier et la scène duale, qui permettent à l'enseignant de s'ajuster selon le contexte de la classe. Pourtant, les recherches sur l'approche sociohistorico-

culturelle, bien qu'elles reconnaissent cette diversité de formes, sont menées sous l'angle de l'étayage et de l'action de l'enseignant dans la zone de développement proximal de l'élève, comme nous l'avons mentionné antérieurement. Dans ce sens, l'étayage comme pratique de soutien est vu comme une sorte d'ajustement du travail des enseignantes en fonction du contexte de la classe.

En somme, le recours aux deux cadres théoriques nous ont permis de voir la pratique enseignante de soutien comme une pratique construite à la suite de la négociation interne de l'enseignante et à la suite de la négociation qui prend place entre l'élève et l'enseignante. La mise en place de cette pratique de soutien, envisagée en termes de trois formes de soutien, soit trois formes d'étayage, est une sorte d'ajustement au contexte de la classe.

Après avoir fait un tour d'horizon sur les contributions de cette recherche à l'avancement des connaissances théoriques, nous exposons dans ce qui suit les contributions relatives au champ méthodologique.

- Sur le plan méthodologique, le recours à la stratégie de l'étude de cas multiples a permis de faire une analyse en profondeur des pratiques enseignantes de soutien des deux enseignantes. Le fait qu'il s'agisse d'une approche qualitative interprétative qui étudie les pratiques enseignantes de soutien dans leur milieu naturel, soit en classe, elle enrichit la littérature sur l'intégration socioscolaire des élèves immigrants par des pratiques réelles *in situ*, dans les conditions réelles de la classe au sein d'un groupe hétérogène d'élèves. L'approche qualitative interprétative nous permet de concilier le travail réel de l'enseignante avec le contexte de la classe et d'insister sur le travail de l'enseignante comme étant un travail d'ajustement et d'adaptation qui se coconstruit dans l'action selon l'apport de l'élève. En effet, la recension des écrits que nous avons faite sur le travail enseignant de soutien n'aborde pas ce travail en classe au sein d'un groupe d'élèves et à la lumière des facteurs contextuels, d'où la contribution de notre recherche dans ce domaine.
- En ce qui a trait à la collecte de données, la diversité des instruments de cette dernière constitue une richesse pour cette recherche. Notre analyse est complétée au moyen de

données recueillies à partir des observations, des entrevues avec les élèves, des entrevues avec les enseignantes et aussi des productions écrites des élèves. En effet, dans cette recherche, nous avons aussi pris en considération le rôle des élèves dans le soutien, car nous avons considéré que le soutien est un processus de négociation et de coconstruction de sens entre les élèves et les enseignants. Pour cette raison, nous avons donné, contrairement à la tradition de recherche sur les pratiques de soutien, une voix à l'élève. En effet, la recension des écrits sur les pratiques de soutien a montré que les recherches restent plutôt silencieuses en ce qui a trait au rôle de l'élève dans la coconstruction de la pratique de soutien. Par contre, dans notre recherche, nous avons tenu compte du point de vue de l'élève sur les séquences de soutien et de ses représentations construites à partir des normes de la classe. Nous avons considéré que ces représentations influencent les interactions avec l'enseignante autant que l'appropriation des outils par l'élève, ce qui nous a poussée à interviewer l'élève. En effet, les entrevues générales et spécifiques avec les élèves forment un nœud important pour reconnaître leurs profils, recueillir leurs points de vue et comprendre conséquemment leurs rôles dans le processus de construction de sens du soutien. En outre, pour comprendre ce qui se passe dans la phase intrapsychique de l'élève, nous avons consulté son travail et répété certaines tâches avec elle.

Pourtant, la recherche présente certaines limites en ce qui est trait à la collecte, à la présentation et à l'analyse des données.

Les limites de la recherche

- Concernant la collecte de données, l'observation comme instrument à cette fin présente une limite reliée à la difficulté d'appréhender tout ce qui se passe sur place en lien avec les séquences de soutien documentées. Bien que nous ayons pu enregistrer et annoter le soutien entre l'élève participante et l'enseignante, il reste qu'au moment du soutien, nous avons manqué quelques moments d'interaction entre l'enseignante et les autres élèves de la classe. Il est arrivé qu'au moment du soutien, un ou plusieurs élèves lèvent leur main pour poser des questions, ou ils viennent même poser des questions directement à l'enseignante. Cependant, nous ne pouvons pas savoir à quel point les

gestes des autres élèves ont pu perturber l'élève au moment du soutien, car nous n'avons pas documenté ces moments et questionné par conséquent l'élève à ce sujet. De plus, nous n'avons pas considéré les interactions entre l'élève immigrante et les autres élèves de la classe. Autrement dit, l'étayage dans notre thèse a été limité à l'interaction entre l'élève et l'enseignante, et non pas à l'interaction de l'élève avec ses pairs.

- Le déroulement de la collecte de données au début de l'année scolaire peut influencer les connaissances que l'enseignant a de ses élèves. Cela a des répercussions sur les pratiques de soutien mises en place ainsi que sur les interactions entre l'enseignant et l'élève.
- La date de séjour en classe pour une période de quatre mois, deux fois par semaine, n'a pas été suffisante pour faire le suivi de l'élève participante dans des tâches similaires. En effet, la recherche a montré que la coconstruction du sens de soutien est un processus dynamique qui se base sur l'apport mutuel des deux acteurs et qui s'étale dans le temps. L'intériorisation de la tâche par l'élève et son appropriation des outils ne s'achèvent pas après chaque interaction à visée de soutien. Il s'agit plutôt d'un processus qui se développe avec le temps suite à la répétition du soutien et à l'expérience répétitive de l'élève avec l'outil de soutien. Nous avons observé les enseignantes et leurs élèves à raison de deux jours par semaine préalablement fixés. Pourtant, dans une prochaine étude, il s'avèrera important de travailler avec une seule classe pour pouvoir étaler la date de séjour en classe et suivre les progrès des élèves participants dans les tâches tout au long de la période du séjour en classe. Autrement dit, il y aura lieu de faire le suivi de l'élève à travers plusieurs tâches similaires au cours de l'année afin de mieux comprendre sa phase intrapsychique.
- En ce qui concerne les entrevues générales et spécifiques avec les élèves, il n'a pas été facile de mener des entrevues avec des élèves immigrantes qui ne maîtrisaient pas la langue française, d'échanger avec elles et de leur permettre de s'exprimer aisément. Cela s'est avéré plus difficile avec les élèves de 3^e année qu'avec ceux de 6^e année. Il se peut aussi que la différence culturelle entre la chercheuse et les élèves ait pu les empêcher de s'exprimer aisément, surtout en ce qui concerne les deux participantes récemment arrivées au Québec. Guérin et Méard (2014) considèrent qu'un certain

nombre d'entraves apparaissent au moment de l'interaction entre le jeune et le chercheur, comme la dissymétrie avec le chercheur qui augmente les risques de conformation des entrevues. Nous ne savons pas à quel point ces élèves sont habituées à exprimer leurs besoins et leurs points de vue, surtout devant une personne adulte qui vient de l'extérieur de la classe. En effet, au moment des premières entrevues réalisées avec les élèves, surtout celles de 3^e année, nous avons ressenti une certaine passivité de leur part, surtout quand il s'agit d'entrevues spécifiques qui exigent qu'elles expriment leur point de vue sur le soutien. Bien que cette passivité ait fortement diminué chez Tina, Windy est demeurée relativement réservée. Même si nous avons fait le choix du type d'entrevue cognitive qui nous situait dans une situation d'accompagnement par rapport à l'élève, il reste qu'il s'agit d'une interaction sociale que l'élève a besoin d'accepter. Donc, il serait intéressant dans une prochaine étude de solliciter des outils et des moyens pour permettre aux élèves immigrants d'exprimer davantage leurs points de vue et leurs besoins. Cela permet de mieux connaître leurs rôles dans le soutien et la manière dont la pratique de soutien se coconstruit. Nous pourrions entre autres passer plus de temps avec l'élève au début de l'année pour tisser une relation avec lui, prendre plus de temps au moment des entrevues pour échanger, poser et reposer des questions, demander à l'élève de décrire en quelques mots ce qu'il ressent face au soutien, utiliser même sa langue maternelle, dessiner, etc.

- Sur le plan de la présentation des données, le choix que nous avons fait pour présenter les séquences de soutien sous forme de trois éléments, soit élément déclencheur, phase interpsychique et phase intrapsychique, nous a permis d'apprécier chaque élément séparément de l'autre. Cependant, dans le contexte réel de la classe, les trois éléments ne sont pas tellement distincts les uns des autres. Dans certaines séquences de soutien, les deux phases interpsychiques et intrapsychiques sont inséparables en classe, mais nous les avons séparées aux fins de la présentation. Cela risque de biaiser la réalité de la tâche comme c'est observé en classe. Par exemple, dans la séquence de soutien individuel rattachée à la tâche de résolution des exercices en mathématiques, nous avons découpé la phase interpsychique à la rupture de l'interaction entre Carla et Jana. Selon notre modèle de présentation, la phase intrapsychique débute juste après.

Pourtant, en fonction de la réalité de la classe et selon l'approche sociohistorico-culturelle, ce n'est pas nécessairement le cas. La phase intrapsychique peut survenir après un moment lors de l'interaction de l'élève avec une tâche similaire, ou peut même intervenir avant même la rupture de l'interaction. Dans le but de réduire cette limite, nous avons signalé qu'il y a chevauchement entre les deux phases.

- Sur le plan de l'analyse de données, l'intériorisation de la tâche par l'élève et son appropriation des outils de soutien ne sont pas des processus observables, ce qui fait que leur documentation présente des limites. Bien que les entrevues avec les élèves nous aient permis de comprendre leurs points de vue sur le soutien, ces entrevues ne nous ont pas permis d'accéder complètement à la pensée de l'élève pour comprendre ce qu'elle a totalement acquis après le soutien, surtout que l'effet du soutien apparaît avec le temps. En plus, l'analyse que nous avons faite des phases intrapsychiques des différentes séquences de soutien reflète une partie de ce qui se passe au moment du travail individuel de l'élève, mais non pas tout ce que l'élève a vraiment acquis. Pourtant, dans une recherche future, l'étalement de la date de séjour en classe et le suivi des élèves dans des tâches similaires vont rendre plus facile l'analyse de la phase intrapsychique. La documentation des différentes tâches similaires nous permettent de suivre le progrès de l'élève d'une phase intrapsychique à une autre, ce qui nous permet de mieux appréhender ce qui se passe dans la phase intrapsychique. Nous pourrions aussi planifier de trouver plus de temps pour répéter les tâches avec les élèves après leur déroulement en classe.

Les pistes pour de futures recherches

Comme première piste, le jumelage des deux cadres théoriques, le cadre de l'analyse du travail enseignant et l'approche sociohistorico-culturelle pour appréhender le sens des pratiques enseignantes de soutien, est une contribution que nous devons exploiter davantage dans une recherche future. Il serait intéressant d'approfondir le lien entre les tensions de l'enseignante qui l'incitent à prendre des décisions à l'égard du soutien en fonction de son contexte de travail, et entre les aspects de la négociation entre elle et l'élève qui apparaissent à travers les interactions entre les deux. À quel point la décision de l'enseignante et sa manière de traiter la

difficulté influence-t-elle ses négociations avec l'élève ? De plus, les interactions entre l'enseignante et les autres élèves de la classe au moment du soutien individuel avec l'élève immigrante s'avèrent une deuxième piste intéressante à creuser davantage pour regarder comment ces interactions pourront influencer la coconstruction de la pratique de soutien. Autrement dit, comment les interactions entre l'enseignante et les autres élèves de la classe peuvent-elles influencer l'apport de l'élève immigrante dans le soutien et influencer par conséquent la construction de la pratique de soutien ?

Finalement, cette recherche nous a permis de porter un regard global compréhensif sur le travail de l'enseignante et plus particulièrement sur les pratiques de soutien dans un milieu multiethnique, ainsi que les défis auxquels l'enseignante et les élèves immigrantes font face. L'enseignant s'ajuste et s'adapte continuellement pour répondre aux besoins des élèves immigrantes. Les pratiques enseignantes de soutien mises en place auprès de ces élèves ont évidemment un effet sur leur intégration scolaire et socioculturelle. À un certain point, l'enseignante joue le rôle d'accompagnatrice de ces élèves dans leur parcours dans la société d'accueil. La recherche a essayé de mettre en lumière, dans une société multiethnique, les défis que relèvent deux enseignantes dans la mise en place de pratiques de soutien en premier plan. De ce fait, elle a éclairé en deuxième plan certains des enjeux de l'intégration scolaire des élèves immigrants. En même temps, la recherche montre la complexité du travail enseignant en ce qui concerne le mandat d'instruire, mais aussi de socialiser les élèves de l'ensemble de la classe afin d'apprendre à valoriser la diversité et à mieux vivre ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteuille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Lingvarvm Arena*, 2, 21-101. Repéré à <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>.
- Abdallah-Preteuille, M. (2011). *L'éducation interculturelle* (3^e éd.). Paris, France : PUF.
- Accardi, J. (2009). Incidents répétés et leurs ajustements en cours de langue à l'école primaire. Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (1^e éd.). Toulouse, France : Octarès.
- Ageyev, V. S. (2003). Vygotski dans le miroir des interprétations culturelles. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev et S. M. Miller (dir.), *Vygotski et l'éducation* (p. 205-223). Paris, France : Retz.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève, Suisse : Université de Genève.
- Akkari, A. J. et Gohard-Radenkovik, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles: les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147-170.
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out ? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-95.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors série 1*, 5-16.
- Amigues, R. et Lataillade, G. (2007). *Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante*. Communication présentée à L'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg. Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Rene_AMIGUES_282.pdf.
- Amireault, V. et Bhanji-Pitman, S. (2012). Remercier en contexte éducatif pluriel. *Québec français*, 167, 51-52.

- Arbour, C. (2013). L'interculturel en classe de français. Pour en finir avec les implicites. *Québec français*, 168, 56-57.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes! *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à oeuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec français*, 168, 83-85.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 26(1), 44-64.
- Armand, F., de Koninck, Z., Murphy, T. et Triki, A. (2010). *L'intégration des élèves allophones immigrants nouveaux arrivants ou issus de l'immigration dans le monde scolaire à Montréal: la question des modèles de service*. Communication présentée à la Conférence nationale Metropolis 2010, Montréal. Repéré à http://canada.metropolis.net/events/12th_nat_montreal10/presentations/B/docs/B19/B19_A_RMAND_francoise.pdf.
- Azevedo, R., Cromley, J. G. et Seibert, D. (2004). Does adaptive scaffolding facilitate students ability to regulate their learning with hypermedia ? *Contemporary Educational Psychology*, 29, 344-370.
- Baleghizadeh, S., Timcheh Memar, A. et Timcheh Memar, H. (2011). A sociocultural perspective on second language acquisition : the effect of high-structured scaffolding versus low-structured scaffolding on the writing ability of EFL learners. *Reflections on English Language Teaching*, 10(1), 43-54.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, France : Retz.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue de sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Benes, M. F. et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125, 146-158.
- Benimmas, A. et Kamano, L. (2009). Comment les futurs enseignants perçoivent-ils l'intégration de l'élève immigrant à l'école francophone en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick ? *L'établissement international au Canada*, 23(2), 6-9.

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2009). *Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées : ce que propose la réforme québécoise et ce qu'en dit la recherche*. Communication présentée au colloque international de la Revue internationale d'éducation de Sèvres. Repéré à

<http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/ries/colloque-2009/docs/Bissonnette-Gauthier-Richard-atelier-F-colloque-Revue-CIEP.pdf>.

Bliss, J., Askew, M. et Macrae, S. (1996). Effective teaching and learning : scaffolding revisited. *Oxford Review of Education*, 22(1), 37-61.

Bodrova, E. et Leong, D. (1996). *Tools of Mind : The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (1^e éd.). New Jersey, NJ : Merrill.

Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance* (traduit par M. G. Maynard, 1^e éd.). Québec, Québec : PUQ.

Boiron, V. (2009). Apprendre à comprendre et interpréter des textes à l'école maternelle : des gestes professionnels langagiers comme modalités de médiation textuelle. Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (1^e éd.). Toulouse, France : Octarès.

Bouchamma, Y. (2009). *Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick : quels défis et quelles perspectives* (Rapport n^o 21). Montréal : Centre Metropolis Atlantique.

Bouchamma, Y. et Benimmas, A. (2007). L'immigration, un enjeu pour l'éducation : curriculum et socialisation en contexte de diversité culturelle à l'école. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 1-4.

Bouchard, G. (2013). L'interculturalisme québécois. *Découvrir*. Repéré à <http://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2013/02/l-interculturalisme-quebecois>.

Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Québec : PUQ.

Brudermann, C. et Péliissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation. L'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(2), 21-33.

Bruner, J. (2008a). *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses oeuvres* (traduit par Y. Bonin, 1^e éd.). Paris, France : Retz.

Bruner, J. (2008b). *L'éducation, entrée dans la culture* (traduit par Y. Bonin, 1^e éd.). Paris, France : Retz.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France : PUF.

- Brunet, L. M. (2009). De quelques embûches pour faire apprendre à lire avec un album de littérature jeunesse au cours préparatoire chez des enseignantes expertes. Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (1^e éd.). Toulouse, France : Octarès.
- Bucheton, D. (2009). L'agir enseignant et ses ajustements. Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (1^e éd.). Toulouse, France : Octarès.
- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Carpentier, A., Ghislain, C., Santana, S. et Ait-Said, R. (2009). Les élèves issus de l'immigration : regards de 2009. *Vie pédagogique*, 152, 52-63.
- César, M. et Oliviera, I. (2005). The curriculum as a tool for inclusive participation : students' voices in a case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 29-43.
- Chamberland, C. et Mc Andrew, M. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes. *Thèmes canadiens*, 9-12.
- Cheyne, J. A. et Tarulli, D. (2005). Dialogue, difference and voice in the zone of proximal development. Dans H. Daniels (dir.), *An introduction to Vygotsky* (p. 125-147). New York, NY : Routledge.
- Cloutier, S. (2009). *Le développement des interactions d'étayage entre l'éducatrice et les enfants de 4-5 ans, en contexte de jeux symboliques en centre de la petite enfance* (Thèse de doctorat, Université Laval). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2009/26153/26153.pdf>. Accessible par Érudit.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology : A Once and Future Discipline*. Cambridge et London, Royaume-Uni: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coll, C. et Marti, E. (2001). Médiation sociale et sémiotique dans la construction des connaissances : quelques implications pour le choix des unités d'analyse. Dans J. P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations* (p. 43-57). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- Collin, S. et Lévesque, M. (2012). Enseignement et diversité culturelle : présentation. *Québec français*, 167, 46-47.
- Collin, S., Karsenti, T., Fréchette, S., Murataj, V. et Fleury, R. (2011). Les élèves allophones au Québec : le FLS révisité ? *Québec français*, 163, 52-53.

- Collin, S., et Allen, N. (2011). Le français langue seconde au Québec : un aperçu de sa diversité. *Québec français*, 163, 48-49.
- Coltman, P., Petyaeva, D. et Anghileri, J. (2010). Scaffolding learning through meaningful tasks and adult interaction. *Early Years*, 22(1), 39-49.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009a). *L'éducation chez les minorités francophones du Canada*. Repéré à http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/08_20_09-F.pdf.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009b). *Les coûts élevés du décrochage : pas si infimes qu'on ne le croyait*. Repéré à www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/02_04_09-F.pdf.
- Conseil supérieur de la langue française (2008). *Le français, langue de cohésion social*. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis202/a202.pdf>.
- Courally, S. (2007). L'acculturation à l'écrit dans les pratiques et les instruments des maîtres en situation d'enseignement du français, langue de scolarisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 415-432.
- Cumming-Potvin, W. (2007). Scaffolding, multiliteracies, and reading circles. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 483-507.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue : why is it important for education ? *Sprogforum*, 19, 15-19.
- Dagenais, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire : une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 351-375.
- Datta, M. (2007). Bilinguality, literacy and principles. Dans D. Manjula (dir.), *Bilinguality and Literacy* (p. 13-50). New York, NY : Continuum.
- Davin-Chnane, F. et Faita, D. (2003). Enseigner en français et enseigner le français en ZEP. *Recherche et formation*, 44, 93-110.
- de Abreu, G. et Elbers, E. (2005). The social mediation of learning in multiethnic schools : Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 3-11.
- de Guerrero, M. C. M. et Villamil, O. S. (2000). Activating the ZDP : mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68.
- de Wal Pastoor, L. (2005). Discourse and learning in a Norwegian multiethnic classroom : developing shared understanding through classroom discourse. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 13-27.
- Declercq, C. (2007). Une ethnographie sociolinguistique de deux classes multiculturelles à Bruxelles. *Diversité*, 151, 61-67.

- Delamont, S. (1976). *Interaction in the classroom*. (2^e éd.). New York, NY : Routledge.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec, Québec : PUL.
- Duong, L. et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.
- Elbers, E. (2004). Conversational asymmetry and the child's perspective in developmental and educational research. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(2), 201-215.
- Elbers, E. et de Haan, M. (2005). The construction of word meaning in a multicultural classroom. Mediational tools in peer collaboration during mathematics lessons. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 45-59.
- Esses, V. M. et Gardener, R. C. (1996). Le multiculturalisme au Canada : contexte et état actuel. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 28(3), 153-160.
- Fisher, F. et Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching*. Virginia, VA : ASCD.
- Fleury, R. (2013). Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussite. *Québec français*, 168, 48-49.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Québec : La Chenelière.
- Gagnon, Y.C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- Giampapa, F. (2010). Multiliteracies, pedagogy and identities : teacher and student voices from a Toronto elementary school. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 407-431.
- Gibbons, P. (2002). Scaffolding language and learning. Dans P. Gibbons (dir.), *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (p. 1-14). Portsmouth, Royaume-Uni : Heinemann.
- Godbout, G. (1984). Vers une pédagogie interculturelle. *Québec français*, 53, 46-47.
- Gorgorio, N. et Planas, N. (2005). Social representations as mediators of mathematics learning in multiethnic classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 91-104.
- Gravel, S. et Tremblay, J. (1996). Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 523-538.

- Guérin, J. et Méard, J. (2014). Conduite de l'entretien auprès des jeunes scolaires : le cas de l'autoconfrontation dans une approche « orientée-activité ». *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1).
- Guk, L. et Kellog, D. (2007). The ZPD and whole classe teaching : teacher - led and student - led interactional mediation of tasks. *Language Teaching Research*, 11(3), 281-299.
- Gutiérrez, K. D. et Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning : individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25.
- Hadwin, A. F., Wozney, L. et Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity : A sociocultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate research portfolio. *Instructional Science*, 33, 413-450.
- Hewitt, J. P. (2007). *Self and Society : A Symbolic Interactionist Social Psychology* (10^e éd.). New York, NY : Pearson.
- Hoà Le, T. (2011). Enseigner autrement des expressions figées métaphoriques. *Québec français*, 163, 57-58.
- Hobsbaum, A., Peters, S. et Sylva, K. (1996). Scaffolding in reading recovery. *Oxford Review of Education*, 22(1), 17-35.
- Hogan, K. et Pressley, M. (1997). *Scaffolding Student Learning : Instructional Approaches and Issues*. Cambridge, Royaume-Uni : Brookline Books.
- Identité (2003). *Collins English Dictionary*. Harper Collins.
- Institut de la Statistique du Québec (2013). *Le bilan démographique du Québec*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2013.pdf>.
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, 26(3/4), 793-820.
- James, C. E. (2004). Assimilation to accomodation : immigrants and the changing patterns of schooling. *Education Canada*, 44(4), 43-45.
- Jean, A. et Étienne, R. (2009). La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (1^e éd.). Toulouse, France : Octarès.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 209-233). Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Kelly, M. (1984). L'analys de contenu. Dans B.Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collection des données* (p. 293-315). Québec, Québec : PUQ.

- Kong, A. et Pearson, D. (2003). The road to participation : the construction of a literacy practice in a learning community of linguistically diverse learners. *Research in the Teaching of English*, 38(1), 85-124.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools : A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge et London, Royaume-Uni : Harvard University Press.
- Kozulin, A. (2003). Outils psychologiques et apprentissage par médiation. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev et S. M. Miller (dir.), *Vygotski et l'éducation* (p. 7-33). Paris, France : Retz.
- Kymlicka, W. (2010). *État actuel de multiculturalisme au Canada et thèmes de recherche sur le multiculturalisme canadien 2008-2010*. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/pub/multi-etat.pdf>.
- Lajoie, S. P. (2005). Extending the scaffolding metaphor. *Instructional Science*, 33, 541–557.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal, Québec : Beauchemin.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et société*, 1(19), 67-81.
- Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language teaching*, 33(02), 79-96.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B.Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collection des données* (p. 269-291). Québec, Québec : PUQ.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris, France : PUF.
- Lefrançois, P. (2000). Apprendre à écrire à la fin du primaire : là où processus cognitifs, interdisciplinarité, coopération et hypermédia se rejoignent. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 325-346.
- Legendre, R. (Dir.) (1998). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Legendre, R. (Dir.) (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Lessard Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques* (2^e éd., 1995). Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Lessard, C. (2010). Le travail enseignant, entre les effets structurants des politiques et l'activité en classe, la part des sujets. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 283-329). Québec, Québec : PUL.

- Lessard, C., Henripin, M., Larochelle, M., Cournoyer, E. et Carpentier, A. (2007). *Inventaire des politiques d'éducation au Québec portant sur l'enseignement primaire et secondaire de 1990 à 2006*. Repéré à <https://depot.erudit.org/bitstream/002064dd/2/Rapport%20Qu%C3%A9bec.pdf>.
- Lidz, C. S. et Gindis, B. (2003). Évaluation dynamique des fonctions cognitives en cours d'évolution chez l'enfant. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev et S. M. Miller (dir.), *Vygotski et l'éducation* (p. 95-115). Paris, France : Retz.
- Malicky, G. V., Juliebo, M. F., Norman, C. A. et Pool, J. (1997). Scaffolding of metacognition in intervention lessons. *Alberta Journal of Educational Research*, 43(2-3), 114-126.
- Malo, A. (2007). La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2), 66-84.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en stage en contexte d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95. Repéré sur: http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-078_MALO.pdf.
- Maloch, B. (2002). Scaffolding student talk: one teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 94-112.
- Maraillet, E. (2005). *Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues*. Communication présentée à l'AEÉSSE, Montréal.
- Masters, J. et Yelland, N. (2002). Teacher scaffolding : an exploration of exemplary practice. *Education and information technologies*, 7(4), 313-321.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles peuvent-elles s'ouvrir au pluralisme ? Enjeux éducatifs au Québec et en Europe*. Montréal, Québec : PUL.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2010). 30 ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis. *Nos Diverses Cités*, 7, 129-135.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (2006). L'école québécoise assure-t-elle l'égalité des chances ? Le cheminement scolaire des jeunes noirs au secondaire. *Cahiers québécois de démographie*, 35(1), 123-148.

- Mencacci, N. et Guéridi, C. (2010). Construire une limite pour prendre la classe en main. Le cas de Camille : la limite qui donne corps. Dans M. Vial (dir.), *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. Californie, CA : Jossey-Bass.
- Mertzman, T. (2008). Individualising scaffolding : teachers' literacy interruptions of ethnic minority students and students from low socioeconomic backgrounds. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 183-202.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007). *Situation d'apprentissage et d'évaluation. Intégration scolaire, linguistique et sociale*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et éducation interculturelle*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-davenir-politique-dintegration-scolaire-et-de-education-interculturelle/>.
- Ministère de la Justice du Canada (1985). *Loi sur le multiculturalisme canadien*. Repéré à <http://lois-laws.justice.gc.ca/PDF/C-18.7.pdf>.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Repéré à <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf>.
- Molinari, I. et Ego, C. (1999). Contexte et intégration. Les communautés allophones au Québec. *Revue internationale d'études québécoises*, 2(2), 101-124.
- Moschkovich, J. (2002). A situated and sociocultural perspective on bilingual mathematics learners. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(2-3), 189-212.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris, France : PUF.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Nassaji, H. et Cumming, A. (2000). What's in a ZPD ? A case study of a young ESL student and teacher interacting through dialogue journals. *Language Teaching Research*, 4(2), 95-121.
- Nassaji, H. et Swain, M. (2000). A vygotskian perspective on correcting feedback in L2 : the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9(1), 34-51.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.

- Nielsen, K. (2008). Scaffold instruction at the workplace from a situated perspective. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 247-261.
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/regardssurleducation2010/lesindicateursdelocde.htm>.
- Oers, B. V. (2008). Learning and learning theory from a cultural historical point of view. Dans B. V. Oers, W. Wardekker, E. Elbers et R. V. D. Veer (dir.), *The Transformation of Learning. Advances in Cultural-Historical Activity Theory* (p. 3-15). New York, NY : Cambridge University Press.
- Pagé, M. et Lamarre, P. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Repéré à http://www.im.metropolis.net/medias/irpp_study_no3.pdf.
- Pagé, M. et Primeau, G. (1984). L'intégration des enfants d'immigrés à l'école. *Québec français*, 53, 56-62.
- Pea, R. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *The Journal of the Learning Science*, 13(3), 423-451.
- Perraudau, M. (1998). *Échanger pour apprendre : l'entretien critique*. Paris, France : Armand Colin.
- Perraudau, M. (2002a). *L'entretien cognitif à visée d'apprentissage : un dispositif pour aider l'élève en mathématiques*. Paris, France : L'Harmattan.
- Perraudau, M. (2002b). L'entretien de type critique : un dispositif pour comprendre l'élève et l'aider à se comprendre. *Recherches et éducations*, (1). Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/index157.html>.
- Perraudau, M. et Pagoni, M. (2010). L'entretien cognitif à visée d'apprentissage : un dispositif clinique pour accompagner l'élève. *Recherche et formation*, (63), 37-50.
- Perrenoud, P. (1996). Rendre l'élève actif... c'est vite dit! *Migrants-Formation*, 104, 166-181.
- Perrenoud, P. (1999). *De la gestion individuelle d'une classe à la gestion collective d'un cycle d'apprentissage pluriannuel : une nouvelle corde à l'arc des enseignants*. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_06.html.
- Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences* (3^e éd.). Paris, France : ESF.
- Piquemal, N. et Bolivar, B. (2009). Discontinuités culturelles et linguistiques : Portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire. *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 10(3), 245-264.

- Piquemal, N., Bolivar, B. et Bahi, B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 329-355.
- Proulx, J. P. (2013). Lumière sur le soutien linguistique. *Québec français*, 168, 54-55.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris, France : Dunod.
- Reiser, B. J. (2004). Scaffolding complex learning : the mechanisms of structuring and problematizing student work. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 273-304.
- Rodgers, E. M. (2005). Interactions that scaffold reading performance. *Journal of Literacy Research*, 36(4), 501-532.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes : participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Dans J. V. Wertsch, P. D. Rio et A. Alvarez (dir.), *Sociocultural Studies of Mind* (p. 139-165). New York, NY : Cambridge University Press.
- Roy, J. A. (1990). Enseigner les sciences de la nature au primaire : perspective de l'enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(2), 185-205.
- Santos, M. et Lacomblez, M. (2007). Que fait la peur d'apprendre dans la zone prochaine de développement ? *@ctivités*, 4(2), 16-29.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T.Karsenti et L.Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-146). Québec, Québec : Éducation-Innovation-Passion.
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. Dans B. Schneuwly et J. P. Bronckart (dir.), *Textes de base en psychologie. Vygotsky aujourd'hui* (p. 169-203). Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 1(4), 5-16.
- Schneuwly, B. (2007). Vygotsky, critique du socioconstructivisme avant la lettre. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (1^{re} éd., p. 340-357). Moscou, Russie : MGU.
- Schneuwly, B. (2008). Éléments d'histoire des 20 années passés et propositions conceptuelles pour la suite. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 21-34). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.

- Schwierter, J. W. et Laurier, W. (2010). Developing second language writing through scaffolding in the ZPD : a magazine project for an authentic audience. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(10), 31-46.
- Sécrotariat à la politique linguistique (1996). *Politique linguistique du Québec*. Repéré à <http://www.spl.gouv.qc.ca/languefrancaise/politiquelinguistique/>.
- Steinbach, M. (2010). Quand je sors d'accueil: linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95-107.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives culturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(2), 153-170.
- Tardif, J. (2008). Mondialisation et culture : un nouvel écosystème symbolique. *Questions de communication*, 13, 197-223. Repéré à <http://questionsdecommunication.revues.org/1764>.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : PUL.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien* (1^e éd.). Québec, Québec : PUL.
- Tharp, R. G. et Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life. Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. New York, NY : Cambridge university press.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Tomlinson, A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, Québec : La Chenelière.
- Tomlinson, C. A. et Imbeau, M. B. (2011). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Virginia, VA : ASCD.
- Troadee, B. (2009). Culture et interculturel en psychologie : préférence pour la démarche scientifique et conséquences épistémologiques. *Recherches en éducation*, 9, 18-31.
- Trudel, P., Haughian, L. et Gilbert, W. (1996). L'utilisation de la technique du rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 503-522.
- Tudge, J. (1990). Teaching mind in society : teaching, schooling, and literate discourse. Dans L. C. Moll (dir.), *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology* (p. 155-175). New York, NY : Cambridge University Press.
- Turcotte, Y. (2010). L'immigration au Québec : un apport direct à sa prospérité. *Nos Diverses Cités*, 7, 13-18.

- Vallat, C. (2012). *Étude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de Français Langue Étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois* (Thèse de doctorat inédite, Université Toulouse 2).
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal, Québec : PUM.
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vatz Laaroussi, M. et Steinbach, M. (2010). Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer. *Éducation et formation interculturelles : regards critiques*, 9, 43-55.
- Vause, A. (2010). L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*. Repéré à <http://www.i6doc.com/livre/?GCOI=28001100477560>.
- Veilleux, E. (2011). Comprendre le vernaculaire pour s'intégrer. *Québec français*, 163, 61-63.
- Volcy, M. Y. et Lefebvre, C. (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Québec: Gouvernement du Québec. MEQ. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/pdf/F301161_1996.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. London, Royaume-Uni : Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1928). Le développement culturel de l'enfant. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (1^e éd., p. 72-99). Moscou, Russie : MGU.
- Vygotsky, L. (1930). La méthode instrumentale en psychologie. Dans B. Schneuwly et J. P. Bronckart (dir.), *Textes de base en psychologie. Vygotsky aujourd'hui* (p. 39-47). Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. (1930-1931). Éducation des formes supérieures du comportement. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (1^{re} éd., p. 106-110). Moscou, Russie : MGU.
- Vygotsky, L. (1933a). Analyse paidologique du processus pédagogique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (1^e éd., p. 141-171). Moscou, Russie : MGU.
- Vygotsky, L. (1933b). La dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (1^{re} éd., p. 172-204). Moscou, Russie : MGU.

- Vygotsky, L. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J. P. Bronckart (dir.), *Textes de base en psychologie. Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Paris, France : Delachaux et Nestlé.
- Vygotsky, L. et Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. Dans R. Van DerVeer et J. Valsiner (dir.), *The Vygotsky reader* (p. 99-175). Oxford, Royaume-Uni : Blackwell.
- Weisser, M. (2005). Le statut de l'artefact dans le discours de l'apprenant. *Aster*, 41, 153-176.
- Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education : building on the legacy of Vygotsky. Dans C. D. Lee et P. Smaroginsky (dir.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research* (p. 51-85). New York, NY : Cambridge University Press.
- Wells, G. (s.d.). Dialogic inquiry as collaborative action research. Dans *Handbook of educational action research*. Repéré à http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/Collaborative%20Action%20Research.pdf.
- Wertsch, J. M. (1985a). La médiation sémiotique de la vie mentale. Dans B. Schneuwly et J. P. Bronckart (dir.), *Textes de base en psychologie. Vygotsky aujourd'hui* (p. 139-169). Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Wertsch, J. M., Rio, P. D. et Alvarez, A. (1995). Sociocultural studies: history, action, and mediation. Dans J. V. Wertsch, P. D. Rio et A. Alvarez (dir.), *Sociocultural Studies of Mind* (p. 1-34). New York, NY : Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues. Dans B. Rogoff et J. M. Wertsch (dir.), *Children's Learning in the Zone of Proximal Development* (p. 7-19). Californie, CA : Jossey-Bass Inc.
- Wertsch, J. V. (1985b). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge et Londres, Royaume-Uni : Harvard University Press.
- Wood, D. et Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), 5-16.
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology Psychiatric*, 17, 89-100.
- Wood, H. et Wood, D. (1999). Help seeking, learning and contingent tutoring. *Computers and Education*, 33, 153-169.

ANNEXE 1
GRILLE D'OBSERVATION

École	Enseignante	Classe
Date	Jour	Durée de la séance
Contexte de la séance	Matière/type d'activité	Objectifs d'apprentissage
Événement particulier		

Plan du jour, de la semaine et les devoirs

Heure	Déroulement	Ce que fait l'élève	Ce que fait le groupe classe

Commentaires et remarques

ANNEXE 2

SCHÉMA DE L'ENTREVUE GÉNÉRALE AVEC LES ÉLÈVES

Début de l'entrevue : ce projet de recherche vise à comprendre le soutien offert aux élèves en classe, notamment le soutien en langue française. Cette entrevue pourra durer 30 minutes et elle sera enregistrée pour ne rien manquer de tes réponses. J'aimerais te poser des questions pour mieux te connaître; des questions en lien avec ta vie familiale et d'autres en lien avec ta vie scolaire. Je peux reformuler la question si elle n'est pas claire pour toi.

1. Profil personnel/maison

	Nom et prénom
	Âge
	Lieu de naissance
	Origine / langue maternelle
	Origine des parents
	Date d'arrivée au Québec
	Langue parlée à la maison
	Qui sont tes amis dans ton entourage ? La langue parlée avec eux ?
	Où étais-tu avant de venir à cette école ?
	Où étais-tu avant de venir au Québec ? Dans quelle école ?
	Dans quelle langue as-tu fait tes études dans ton ancienne école ? As-tu étudié dans une deuxième langue ?
	Est-ce que tu lis et écris dans ta langue maternelle ?
	Quel travail font tes parents ?
	Quelles sont les activités que tu fais avec tes parents à la maison/autres activités ? Quelle langue parlez-vous pendant ces activités ?
	Qu'aimes-tu faire dans tes temps libres ? Fais-tu un projet particulier à la maison avec tes parents ?
	Y a-t-il des événements particuliers, des fêtes particulières que vous soulignez chez vous à la maison ?
	Visites-tu fréquemment ton pays natal ?
	As-tu des relations ici au Québec ?
	Nom et prénom
	Âge
	Lieu de naissance
	origine / langue maternelle
	Origine des parents
	Date d'arrivée au Québec
	Langue parlée à la maison

	Qui sont tes amis dans ton entourage ? La langue parlée avec eux ?
	Où étais tu avant de venir à cette école ?
	Où étais tu avant de venir au Québec ? Dans quelle école ?
	En quelle langue as-tu fait tes études dans ton école ancienne ? As-tu étudié dans une deuxième langue ?
	Est-ce que tu lis et tu écris dans ta langue maternelle ?
	Que travaillent tes parents ?
	Quelles sont les activités que tu fais avec tes parents à la maison/autres activités ? Quelle langue utilisez-vous pendant ces activités ?
	Qu'aimes-tu faire dans ton temps libre ? Fais-tu un projet particulier à la maison avec tes parents ?
	Y a-t-il des événements particuliers, des fêtes particulières que vous signalez chez vous à la maison ?
	Visites-tu fréquemment ton pays natal ?
	As-tu de la famille ici au Québec ?

2. En classe

	Décris-moi ton école (petite, grande, propre, ...).
	Quelles différences y a-t-il entre l'école ici et ton ancienne école ? Comment et pourquoi ?
	Quelles sont les difficultés que tu rencontres ici à l'école ? Avec tes amis, les enseignants, la classe, les jeux... ?
	Décris-moi ta classe. Où es-tu assise ? Aimes-tu ta place ?
	À quelle heure arrives-tu à l'école le matin ? À quelle heure reviens-tu à la maison ? Dînes-tu à l'école ? Es-tu inscrite au service de garde ? Fais-tu des activités à l'école ?
	Comment viens-tu à l'école (autobus, voiture, bicyclette) ?
	Qui sont tes amis en classe ? Langue parlée ?
	As-tu des amis préférés ? Pourquoi les préfères-tu ?
	Quelle matière préfères-tu à l'école ? Pourquoi ?
	Qu'est-ce que tu fais lorsque tu trouves des choses difficiles à comprendre en classe ?
	Qui t'aide à l'école ? À la maison ?
	Aimes-tu avoir des devoirs ? Pourquoi ?
	Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais changer en classe ? Pourquoi ?
	Veux-tu suggérer des activités spécifiques qui pourraient être faites en classe ?
	Décris-moi ton école (petite, grande, propre, ...).
	Quelles différences as-tu trouvé entre l'école ici et ton ancienne école ? Comment et Pourquoi ?
	Quelles sont les difficultés que tu trouves ici à l'école ? avec tes amis, les enseignants, la classe, les jeux...
	Décris-moi ta classe. Où es-tu assis ? Aimes-tu ta place ?
	À quelle heure arrives-tu à l'école le matin ? À quelle heure reviens-tu à la maison ? Tu dînes à l'école ? Es-tu inscrite au service de garde ? Fais-tu des activités à l'école ?

	Comment viens-tu à l'école (bus, voiture, bicyclette) ?
	Qui sont tes amis en classe ? langue parlée ?
	As-tu des amis préférés ? pourquoi tu les préfères ?
	Quelle matière préfères-tu à l'école ? Pourquoi ?
	Qu'est-ce que tu fais si tu trouves des choses difficiles à comprendre en classe ?
	Qui t'aides à l'école ? à la maison ?
	Aimes-tu avoir des devoirs ? Pourquoi ?
	Est-ce qu'il y a des choses que tu aimes changer en classe ? Pourquoi ?
	Veux-tu suggérer des activités spécifiques qui pourront être faites en classe ?

Fin de l'entrevue, merci. Y a-t-il quelque chose que tu veux ajouter ?

ANNEXE 3

SCHÉMA DE LA PREMIÈRE ENTREVUE GÉNÉRALE AVEC LES ENSEIGNANTES

Début de l'entrevue : ce projet de recherche vise à comprendre les pratiques de soutien dans le contexte réel d'une classe primaire auprès des élèves immigrants ayant un défi linguistique. Cette entrevue pourra durer 60 minutes et elle sera enregistrée pour ne rien manquer de vos réponses. J'aimerais aborder trois grands thèmes avec vous : 1) votre profil, votre formation et votre expérience en enseignement; 2) la situation actuelle cette année, votre groupe d'élèves en général et des élèves immigrants qui ont un défi linguistique en particulier; 3) votre pratique d'enseignement cette année.

1. Profil, formation et expérience en enseignement

Profil de l'enseignante

	Nom et prénom
	Âge
	Origine/citoyenneté

J'aimerais que vous m'informiez de votre formation et de votre expérience en enseignement.

Sous-questions en lien avec le parcours professionnel de l'enseignante :

	▪ Quelle est votre formation professionnelle ? En quelle année avez-vous obtenu votre baccalauréat ? À quelle université ? Avez-vous fait une formation complémentaire ?
	▪ Depuis combien d'années enseignez-vous ?
	▪ Depuis combien d'années êtes-vous ici à cette école ? En ce qui concerne le statut de votre travail, êtes-vous permanente ou contractuelle ?
	▪ Avez-vous enseigné dans d'autres écoles ? Était-ce dans un milieu similaire à celui-ci (multiethnique, défavorisé) ?
	▪ Avez-vous enseigné à d'autres cycles, à d'autres niveaux ?
	▪ Pouvez-vous me décrire le contexte de l'école où vous travaillez actuellement (cote, milieu, grande, petite, le nombre d'élèves, un projet particulier, pourcentage des élèves immigrants à l'école) ? Comment qualifiez-vous l'environnement du travail à l'école (la direction, les autres enseignants, le personnel, les parents) ? Comment qualifiez-vous les ressources fournies à l'école (tableau interactif, projecteur, ordinateurs...) ?
	▪ Travaillez-vous en collaboration avec d'autres enseignantes ? Sur quel plan se vit cette collaboration (planification, projets, activités...) ?
	▪ C'est quoi votre formation professionnelle ? En quelle année avez-vous obtenu votre Bacc ? Quelle université ? Avez-vous fait une formation complémentaire ?
	▪ Combien d'années que vous enseignez ?

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Combien d'années que vous êtes ici à l'école ? En ce qui concerne le statut de votre travail, êtes-vous permanente ou contractuelle ?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avez-vous enseigné dans d'autres écoles ? Était-ce dans un milieu similaire à celui-ci. (multiethniques, défavorisé) ?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avez-vous enseigné à d'autres cycles, à d'autres niveaux ?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pouvez-vous me décrire le contexte de l'école où vous travaillez actuellement (cote, milieu, grande, petite, le nombre des élèves, un projet particulier, pourcentage d'élèves d'origine immigrante à l'école). Comment qualifiez-vous l'environnement du travail à l'école (la direction, les autres enseignants, les personnels, les parents) ? Les ressources fournies à l'école (tableau interactif, projecteur, ordinateurs...) ?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Travaillez-vous en collaboration avec des autres enseignantes ? Sur quel plan se fait cette collaboration (planification, projets, activités...) ?

2. Parlez-moi des caractéristiques de votre classe cette année et des élèves immigrants qui ont un défi linguistique.

Profil de la classe

	Numéro de la classe
	Horaire de la journée
	Les autres enseignants de la classe
	Nombre d'élèves
	Nombre de filles
	Nombre de garçons
	Nombre d'élèves immigrants
	Nombre d'élèves allophones nés au Québec
	Nombre d'élèves allophones nés ailleurs
	Nombre d'élèves qui ont fait une classe d'accueil
	Nombre d'élèves en difficulté scolaire
	Nombre d'élèves qui ont redoublé
	Nombre d'élèves pouvant avoir une difficulté linguistique
	Nombre d'élèves qui ont un plan d'intervention
	Les ressources en classe (le budget, des ressources spécifiques...)
	Numéro de la classe
	Horaire de la journée
	Les autres enseignants de la classe
	Nombre des élèves
	nombre des filles
	Nombre des garçons
	Nombre des élèves immigrants
	Nombre des élèves allophones nés au Québec

	Nombre des élèves allophones nés ailleurs
	Nombre des élèves qui ont fait une classe d'accueil
	Nombre des élèves en difficultés d'étude
	Nombre des élèves redoublés
	Nombre des élèves pouvant avoir un défi linguistique
	Nombre des élèves qui ont un plan d'intervention
	les ressources en classe (le budget, des ressources spécifiques...)

Profil des élèves immigrants et plus spécifiquement celui des participantes à la recherche

	Comparativement aux autres groupes d'élèves auxquels vous avez enseigné, comment décrivez-vous votre groupe cette année ?
	Parlons spécifiquement des élèves immigrants. Pouvez-vous me présenter les élèves immigrants qui sont dans votre classe (origine si possible, scolarité antérieure, langue parlée à la maison, soutien linguistique à l'école) ?
	Pouvez-vous me décrire brièvement quel est le niveau de maîtrise du français de ces élèves (français parlé et écrit et compréhension orale et écrite) ?
	Quels sont les défis que les élèves immigrants rencontrent en classe ? Est-ce qu'ils communiquent facilement avec vous et avec les autres élèves ? Est-ce qu'ils développent des relations avec les autres élèves de la classe ? Sont-ils en difficulté d'apprentissage sur les plans de l'écriture, de la compréhension orale et écrite, de la communication ? Ont-ils un plan d'intervention dans les différentes matières ? Ont-ils actuellement un soutien linguistique ? Si oui, combien d'heures par semaine ? En classe ou hors-classe ?
	Comment pouvez-vous décrire votre relation avec les parents de ces élèves ? Est-il arrivé que vous ayez partagé avec un élève immigrant un événement qui lui est spécifique ?
	Avez-vous, vous-même, de l'aide, hors classe ou en classe, pour soutenir ces élèves en classe ? Y a-t-il une personne ressource qui vous aide en classe pour soutenir les élèves, notamment les élèves immigrants ? Collaborez-vous avec le personnel du soutien linguistique pour suivre le progrès des élèves ? Comment ? Les parents, vous aident-ils ? Rencontrez-vous parfois les parents de ces élèves ?
	Comparativement aux autres groupes d'élèves auxquels vous avez enseigné, comment décrivez-vous votre groupe cette année ?
	Parlons spécifiquement des élèves immigrants. Pouvez-vous me présenter les élèves immigrants que vous avez dans votre classe (origine si possible, scolarité antérieure, langue parlée à la maison, soutien linguistique à l'école) ?
	Pouvez-vous me décrire brièvement quel est le niveau de maîtrise du français de ces élèves. (français parlé et écrit et compréhension orale et écrite) ?
	Quels sont les défis que les élèves immigrants rencontrent en classe ? Est-ce qu'ils communiquent facilement avec vous et avec les autres élèves ? Est-ce qu'ils développent des relations avec les autres élèves de la classe ? Sont-ils en difficultés d'apprentissage au plan de l'écriture, de la compréhension orale et écrite, de la communication ? Ont-ils un plan d'intervention dans les différentes matières ? Ont-ils actuellement un soutien linguistique ? Si oui combien d'heures par semaine ? En classe ou hors-classe ?

	Comment vous pouvez décrire votre relation avec les parents de ces élèves ? est-il arrivé que vous ayez partagé un élève immigrant un événement qui lui est spécifique ?
	Avez-vous, vous-même, de l'aide, hors classe ou en classe, pour soutenir ces élèves en classe ? Y a-t-il une personne ressource qui vous aide en classe pour soutenir les élèves, notamment les élèves immigrants ? Collaborez-vous avec le personnel du soutien linguistique pour suivre le progrès des élèves ? Comment ? Les parents, vous aident-ils ? Rencontrez-vous parfois les parents de ces élèves ?

3. J'aimerais maintenant que vous me parliez de votre pratique d'enseignement cette année. Qu'est-ce qui, dans votre pratique, aide particulièrement les élèves à apprendre, particulièrement les élèves immigrants ?

	En général, comment planifiez-vous l'année scolaire ? Faites-vous un plan annuel, mensuel, hebdomadaire ? Sur quoi basez-vous vos planifications (manuel scolaire, autres manuels...) ?
	Comment le fait que vous enseignez à un groupe multiculturel a-t-il influencé votre fonctionnement avant la classe, en classe et après la classe ? Parlez-moi d'une expérience antérieure et de l'expérience de cette année (faciliter le vocabulaire, donner plus de consignes, développer des ressources...)
	Que peuvent être, dans le contexte multiculturel, les obstacles ou les contraintes qui délimitent la mise en place de certaines pratiques des enseignants ? Y a-t-il des objectifs spécifiques, des activités ou des projets spécifiques que vous avez mis en place et que vous trouvez nécessaires dans ce contexte multiculturel ? En quoi cela serait différent si vous enseigniez à un groupe monoculturel ?
	Est-ce que la direction de l'école vous attribue des tâches particulières en lien avec le contexte multiculturel ?
	Plus spécifiquement, y a-t-il des pratiques ou des activités spécifiques que vous avez implantées (en classe et hors-classe, comme la récupération, l'aide aux devoirs) afin d'aider plus particulièrement les élèves immigrants dans votre classe cette année ou même les années passées ? Ces activités concernent-elles plus particulièrement les difficultés linguistiques des élèves immigrants ou d'autres matières scolaires ?
	Avez-vous aménagé votre classe de façon particulière cette année (bureaux, table de milieu, pupitres des élèves, ressources...) ? Y avez-vous apporté des changements ? Vous êtes-vous procuré du matériel particulier ? Comment regroupez-vous vos élèves ? Avez-vous, par exemple, mis les élèves immigrants en dyade avec d'autres élèves ? Où sont-ils assis en classe ?
	Le soutien que vous apportez aux élèves immigrants est-il le même que celui que vous apportez aux autres ? Pourquoi ? En quoi est-il différent ?
	Comment vous y prenez-vous pour identifier les besoins de ces élèves dans une tâche ou dans une activité que vous faites en classe ? Qu'est-ce qui vous guide ? Est-ce que vous prévoyez ces besoins ? Les activités sont-elles conçues avec des objectifs particuliers ? C'est-à-dire, pensez-vous à un élève en particulier, à des difficultés vécues en classe... comment vous y adaptez-vous ?

	Est-ce que les moyens que vous utilisez pour les élèves d'origine immigrante sont spécifiques à eux ? Les moyens utilisés en classe conviennent-ils aux élèves d'origine immigrante ? Est-il arrivé que vous ayez développé des ressources spécifiques pour les élèves d'origine immigrante ?
	Étiez-vous satisfaite, les années passées, de la progression de vos élèves d'origine immigrante ?
	Quel bénéfice, l'enseignement dans un contexte multiculturel, pourra ajouter à vos expériences en tant qu'enseignante ? Quel désavantage ?
	Vous souvenez-vous d'une situation particulière en lien avec la réalité multiculturelle de la classe ? Une situation au cours de laquelle vous avez adapté ou ajusté, sur place, votre plan de travail ? Est-ce que ça se passe couramment ?
	En général, comment vous planifiez-vous pour l'année scolaire ? Faites-vous un plan annuel, mensuel, hebdomadaire ? Sur quoi basez-vous dans vos planifications (manuel scolaire, autres manuels...) ?
	Comment, le fait que vous enseignez à un groupe multiculturel, a-t-il influencé votre fonctionnement avant classe, en classe et après classe ? parler d'une expérience antérieure et de l'expérience de cette année (faciliter le vocabulaire, donner plus de consignes, développer des ressources...)
	Que peuvent être, dans le contexte multiculturel, les obstacles ou les contraintes qui délimitent la mise en place de certaines pratiques des enseignants ? Y a-t-il des objectifs spécifiques, des activités ou des projets spécifiques que vous avez mis et que vous trouvez nécessaires dans ce contexte multiculturel ? En quoi cela va être différent si vous enseignez à un groupe mono-culturel ?
	Est-ce que la direction de l'école vous attribue des tâches particulières en relation avec le contexte multiculturel ?
	Plus spécifiquement, y a-t-il des pratiques ou des activités spécifiques que vous avez implantées (en classe et hors classe comme récupération, aide aux devoirs) afin d'aider plus particulièrement les élèves immigrants dans votre classe cette année ou même les années passées ? Ces activités concernent-elles plus particulièrement les défis linguistiques des élèves immigrants ou d'autres matières scolaires ?
	Avez-vous aménagé votre classe de façon particulière cette année (bureaux, table de milieu, pupitres des élèves, ressources...) ? Y avez-vous apporté changements ? Vous êtes-vous procuré du matériel particulier ? Comment regroupez-vous vos élèves ? Avez-vous par exemple, mis les élèves immigrants en dyade avec d'autres élèves ? Où sont-ils assis en classe ?
	Le soutien que vous apportez aux élèves immigrant est-il le même que vous apportez aux autres ? Pourquoi ? En quoi est-il différent ?
	Comment vous y prenez pour identifier les besoins de ces élèves dans une tâche ou dans une activité que vous faites en classe ? Qu'est-ce qui vous guide ? Est-ce que vous prévoyez d'avance ces besoins ? Sont-elles conçues avec des objectifs particuliers ? C'est-à-dire, pensez-vous à un élève en particulier, à des difficultés vécues en classe... comment vous vous y adaptez ?

	Est-ce que les moyens que vous utilisez pour les élèves immigrants sont spécifiques à eux ? Les moyens utilisés en classe conviennent ils aux élèves immigrants ? Est-il arrivé que vous ayez développé des ressources spécifiques aux élèves immigrants ?
	Étiez-vous satisfaite, les années passées, de la progression de vos élèves immigrants ?
	Quel bénéfice, l'enseignement dans un contexte multiculturel, pourra ajouter à vos expériences en tant qu'enseignante ? Quels désavantages ?
	Rappelez-vous d'une situation particulière en relation avec la réalité multiculturelle de la classe ? Une situation au cours de laquelle vous avez adapté ou ajusté, sur place, votre plan de travail ? Est-ce que ça se passe couramment ?

Fin de l'entrevue et remerciements

ANNEXE 4
SCHÉMA DE L'ENTREVUE GÉNÉRALE FINALE
AVEC LES ENSEIGNANTES

- Concernant le soutien que vous offrez en classe auprès des élèves immigrants, est-ce que vous pensez que cela fait partie de votre tâche enseignante (quelles tâches vous prescrivez-vous) ? Si oui, à quel degré ?
- -Qu'est-ce qui ne vous aide pas à fonctionner librement en classe (dans le soutien) ?
- Est-ce que le soutien offert est seulement en lien avec les objectifs d'apprentissage ? Avec les concepts à évaluer ?
- Est-ce qu'il y a des facteurs ou des conditions particulières cette année qui vous ont poussé à fonctionner d'une telle manière ?
- Décrivez-moi le soutien que vous avez offert à la participante.

ANNEXE 5

LISTE DE RÉFÉRENCES POUR LA PRÉSENTATION DES DONNÉES

Carla	E1
Sophie	E2
Jana	é1
Windy	é2
Tina	é3
Entrevue générale	Eg
Entrevue spécifique	Es
Observation	O
Documents des élèves (artefacts)	A

	CARLA	JANA
Entrevue générale	Eg1, Eg2	Eg1, Eg2
1. Évaluation mathématiques	O1, Es1, A1	O1, Es1
2. Tâches d'appréciation	O2, Es2a, Es2b, Es2c	O2, Es2a, Es2b, Es2c, A2a, A2b, A2c
3. Tâche de résolution des exercices en mathématiques	O3, Es3	O3, Es3a, Es3b
4. Tâche d'autocorrection d'écriture	O4, Es4	O4, Pas d'entrevue

	SOPHIE	TINA	WINDY
Entrevue générale	Eg1, Eg2	Eg1	Eg1
1. Évaluation lecture	O1, Es1	O1, Es1, A1	O1, Es1, A1
2. Écriture-personnage préféré	O2, Es2	O2, Es2	O2, Es2
3. Tâche de dictée	O3, Es3	O3, Es3	O3, Pas d'entrevue
4. Écriture-sujet de son choix	O4, Es4	O4, Es4, A4	O4, Es4, A4
5. Écriture-Conte Noël	O5, Es5	O5, Es5, A5	O5, Pas d'entrevue

Exemple : [E1-O1-P2] : E1 : enseignante 1. O1 : observation de la première tâche; P2 : paragraphe 2.