

Rola Koubeissy

# ENSEIGNER DANS UN MILIEU MULTIETHNIQUE

PRATIQUES DE SOUTIEN DES ENSEIGNANTS  
AUPRÈS D'ÉLÈVES IMMIGRANTS



# **ENSEIGNER DANS UN MILIEU MULTIETHNIQUE**

**Pratiques de soutien des enseignants  
auprès d'élèves immigrants**



# ENSEIGNER DANS UN MILIEU MULTIETHNIQUE

Pratiques de soutien des enseignants  
auprès d'élèves immigrants

Rola Koubeissy



Presses de  
l'Université Laval

Financé par le gouvernement du Canada  
Funded by the Government of Canada

| **Canada**

Nous remercions le Conseil des arts du Canada de son soutien.

We acknowledge the support of the Canada Council for the Arts.



Conseil des arts  
du Canada

Canada Council  
for the Arts

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

**SODEC**  
Québec

Mise en pages : In Situ

Maquette de couverture : Laurie Patry

Dépôt légal 3<sup>e</sup> trimestre 2019

ISBN : 978-2-7637-4398-1

ISBN PDF : 9782763743998

Les Presses de l'Université Laval

[www.pulaval.com](http://www.pulaval.com)

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>Note .....</b>	<b>1</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>3</b>

## PARTIE I

### TRAVAIL ENSEIGNANT : CONTEXTE SOCIAL ET SCIENTIFIQUE

#### Chapitre 1

<b>Enseigner dans un milieu multiethnique : un travail multiple et complexe .....</b>	<b>11</b>
1.1. Le contexte social et scolaire québécois et la prise en compte de la diversité culturelle.....	12
1.1.1. La gestion sociale de la diversité culturelle .....	13
1.1.2. Les mesures, les plans et les politiques ministériels éducatifs à la lumière du modèle interculturel.....	20
1.2. Le travail des enseignants en contexte hétérogène .....	27
1.2.1. Soutenir l'élève immigrant dans la langue d'enseignement : un travail qui comporte plusieurs enjeux.....	28
1.2.1.1. Valoriser la langue maternelle de l'élève .....	29
1.2.1.2. Valoriser la culture d'origine de l'élève et le sensibiliser à la diversité culturelle.....	31
1.2.2. Soutenir l'élève immigrant dans l'apprentissage des compétences disciplinaires .....	34
1.2.3. Soutenir l'élève immigrant dans son intégration sociale .....	35
1.2.4. Le travail en contexte hétérogène du point de vue des enseignants .....	37
1.3. En synthèse : le travail des enseignants en contexte hétérogène, la multiplicité et la complexité des tâches .....	38

## Chapitre 2

### **Enseigner dans un milieu multiethnique : des assises théoriques ..... 41**

2.1. Les pratiques enseignantes de soutien à la lumière du cadre de l'analyse du travail des enseignants .....	42
2.1.1. Le travail prescrit et le travail flou.....	43
2.1.2. Le travail réel .....	45
2.1.3. La gestion des interactions en classe.....	47
Le modèle de Delamont (1976) .....	47
Les scènes scolaires de Bucheton (2009).....	48
2.2. Les pratiques enseignantes de soutien à la lumière de l'approche socio-historico-culturelle.....	50
2.2.1. L'approche socio-historico-culturelle : des principes théoriques .....	50
2.2.1.1. La genèse sociale et culturelle de la conscience et du psychisme .....	51
2.2.1.2. La médiation sémiotique et les outils .....	52
L'appropriation des outils.....	55
Les trois niveaux de médiation .....	56
2.2.1.3. La loi du développement culturel chez Vygotsky.....	57
2.2.2. Le rapport entre le développement culturel et l'apprentissage scolaire .....	60
2.2.2.1. La zone de développement proximal .....	61
2.2.2.2. L'étayage .....	64
2.2.2.3. Le langage comme outil culturel .....	67
2.3. Recherches sur le soutien en milieu pratique .....	69
2.3.1. L'action de l'étayage dans la zone de développement proximal ..	69
2.3.2. Les effets d'étayage et le rôle de l'enseignant dans le soutien offert .....	72
2.3.3. Le rôle des outils puisés dans la culture de la classe sur l'intégration scolaire de l'élève .....	74
2.3.4. Conclusion : une nouvelle compréhension des pratiques enseignantes de soutien.....	76

**PARTIE II**  
**PRATIQUES ENSEIGNANTES DE SOUTIEN**  
**DANS LE CONTEXTE RÉEL DE LA CLASSE**

**CHAPITRE 3**

<b>Travail sur le terrain .....</b>	<b>79</b>
3.1. Le contexte .....	79
3.2. Instruments de collecte de données.....	80
3.2.1. L'observation en classe .....	80
3.2.2. Les productions écrites des élèves.....	84
3.2.3. L'entrevue individuelle .....	84
3.2.3.1. L'entrevue générale semi-structurée.....	84
3.2.3.2. L'entrevue spécifique .....	85
3.3. Le découpage .....	87

**CHAPITRE 4**

<b>Les pratiques de soutien de Carla auprès de Jana.....</b>	<b>89</b>
4.1. Participantes et contexte .....	89
Carla .....	90
Jana .....	92
4.2. Les séquences de soutien .....	93
4.2.1. La tâche d'évaluation en mathématiques.....	94
Les séquences de soutien de la tâche d'évaluation	
en mathématiques .....	95
Séquence de soutien 1 .....	95
Élément déclencheur .....	95
Phase interpsychique .....	96
Phase intrapsychique.....	96
Point de vue de Carla sur le soutien collectif.....	97
Les raisons du soutien collectif.....	97
Séquence de soutien 2 .....	97
Élément déclencheur .....	98
Phase interpsychique .....	98
Phase intrapsychique.....	99
Point de vue de Jana sur la séquence de soutien 2 .....	99
Les difficultés de Jana et le soutien offert.....	100

Point de vue de Carla sur la même séquence de soutien 2 .....	100
Les raisons du soutien et l'attitude de Jana par rapport au soutien.....	100
Les difficultés de Jana lors de la tâche .....	101
Les progrès de Jana après le soutien .....	102
Synthèse des séquences de soutien en rapport avec la tâche d'évaluation en mathématiques .....	102
4.2.2. Les tâches d'appréciation d'un livre.....	104
Les séquences de soutien des tâches d'appréciation d'un livre...	104
Séquence de soutien 1 .....	105
Élément déclencheur .....	105
Phase interpsychique .....	105
Phase intrapsychique.....	106
Point de vue de Jana sur la séquence de soutien 1 .....	106
Les besoins de Jana quant aux conditions d'apprentissage .....	106
Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 1.....	107
Les outils de soutien.....	107
Les difficultés de Jana dans l'appréciation .....	108
Les besoins de Jana à la lumière des conditions du soutien .....	109
Séquence de soutien 2 .....	109
Élément déclencheur .....	109
Phase interpsychique .....	109
Phase intrapsychique.....	110
Point de vue de Jana sur la séquence de soutien 2 .....	110
Les difficultés de Jana lors de la tâche et l'outil de soutien utilisé par Carla.....	110
Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 2.....	111
Le niveau, le progrès et les difficultés de Jana .....	111
Séquence de soutien 3 .....	111
Élément déclencheur .....	112
Phase interpsychique .....	112
Phase intrapsychique.....	112
Point de vue de Carla sur l'outil de soutien .....	112
L'outil de soutien .....	113
Séquence de soutien 4 .....	113
Élément déclencheur .....	113
Phase interpsychique .....	113
Phase intrapsychique.....	114

Point de vue de Jana sur la séquence de soutien 4 .....	114
Les raisons du progrès de Jana dans la tâche.....	114
Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 4.....	114
Les progrès de Jana après le soutien .....	114
Synthèse des séquences de soutien en rapport avec les tâches d'appréciation .....	115
4.2.3. La tâche de résolution d'un exercice en mathématiques .....	116
Les séquences de soutien de la tâche de résolution d'un exercice en mathématiques .....	117
Séquence de soutien 1 .....	117
Élément déclencheur .....	118
Phase interpsychique .....	118
Phase intrapsychique.....	120
Point de vue de Jana sur la séquence de soutien 1 .....	120
Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 1.....	120
L'outil de soutien .....	120
Le contexte de la classe au moment du soutien.....	121
Les difficultés de Jana dans la tâche.....	121
Les progrès de Jana après le soutien .....	122
Séquence de soutien 2 .....	122
Élément déclencheur.....	123
Phase interpsychique .....	123
Phase intrapsychique.....	124
Point de vue de Jana sur la séquence de soutien 2 .....	125
Le contexte de la classe au moment du soutien .....	125
Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 2.....	125
Le contexte de la classe au moment du soutien.....	126
Synthèse des séquences de soutien en rapport avec la tâche de résolution de l'exercice en mathématiques ....	126
4.2.4. La tâche d'autocorrection en écriture.....	128
La séquence de soutien de la tâche d'autocorrection en écriture .....	128
Séquence de soutien 1 .....	129
Élément déclencheur .....	129
Phase interpsychique .....	129
Phase intrapsychique.....	131

Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 1.....	131
Synthèse de la séquence de soutien en rapport avec la tâche d'autocorrection.....	131
4.3. Les pratiques de soutien de Carla : quelles particularités?.....	132

## Chapitre 5

### Les pratiques de soutien de Sophie auprès de Windy et Tina ..... 137

5.1. Participantes et contexte .....	137
Sophie .....	137
Windy et Tina .....	139
5.2. Les séquences de soutien .....	139
5.2.1. La tâche d'évaluation en lecture .....	140
Les séquences de soutien de la tâche d'évaluation en lecture .....	141
Séquence de soutien 1 .....	141
Élément déclencheur .....	141
Phase interpsychique .....	141
Phase intrapsychique.....	142
Point de vue de Sophie sur le soutien collectif.....	142
Séquence de soutien 2 .....	143
Élément déclencheur .....	143
Phase interpsychique .....	143
Phase intrapsychique.....	145
Point de vue des deux élèves, Tina et Windy, sur la séquence de soutien 2.....	145
L'outil de soutien .....	145
Point de vue de l'enseignante sur la séquence de soutien 2 .....	147
Les raisons du soutien effectué.....	147
Les actions au moment du soutien .....	148
Le contexte de soutien.....	148
Séquence de soutien 3 auprès de Windy.....	149
Élément déclencheur .....	149
Phase interpsychique .....	149
Phase intrapsychique.....	152
Point de vue de Windy sur la séquence de soutien 3 .....	153
Les difficultés de Windy .....	153
Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 3.....	154
Les difficultés de Windy dans la tâche .....	154
Les progrès de Windy après le soutien .....	155

Synthèse des séquences de soutien en rapport avec la tâche d'évaluation en lecture.....	155
5.2.2. La tâche d'écriture sur son personnage préféré .....	156
Les séquences de soutien de la tâche d'écriture sur son personnage préféré .....	158
Séquence de soutien 1 .....	158
Élément déclencheur .....	159
Phase interpsychique .....	159
Phase intrapsychique.....	159
Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 1 .....	160
Le projet et l'outil du soutien .....	160
Séquence de soutien 2 .....	161
Élément déclencheur .....	161
Phase interpsychique .....	162
Phase intrapsychique.....	162
Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 2 .....	162
Séquence de soutien 3 auprès de Windy .....	163
Élément déclencheur .....	163
Phase interpsychique .....	163
Phase intrapsychique.....	164
Point de vue de Windy sur l'outil de soutien .....	164
Séquence de soutien 4 auprès de Windy .....	164
Élément déclencheur .....	164
Phase interpsychique .....	165
Phase intrapsychique.....	165
Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 4 .....	166
Les difficultés de Windy dans la tâche.....	166
Synthèse des séquences de soutien en rapport avec la tâche d'écriture sur son personnage préféré .....	166
5.2.3. La tâche de grammaire .....	168
La séquence de soutien de la tâche de grammaire .....	168
Séquence de soutien 1 .....	169
Élément déclencheur .....	169
Phase interpsychique .....	169
Phase intrapsychique.....	171
Point de vue de Tina sur la séquence de soutien 1.....	171
Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 1 .....	171
Les raisons de son soutien .....	172
Synthèse de la séquence en rapport avec la tâche de grammaire	172

5.2.4. La tâche d'écriture sur un sujet de son choix.....	173
Les séquences de soutien de la tâche d'écriture sur un sujet de son choix .....	174
Séquence de soutien 1 .....	174
Élément déclencheur .....	174
Phase interpsychique .....	175
Phase intrapsychique.....	176
Point de vue des élèves sur la séquence de soutien 1.....	176
Point de vue de l'enseignante sur la séquence de soutien 1 .....	177
Les raisons du soutien et le sujet d'aspect interculturel.....	177
Séquence de soutien 2 auprès de Windy.....	178
Élément déclencheur .....	178
Phase interpsychique .....	178
Phase intrapsychique.....	182
Point de vue de Windy sur la séquence de soutien 2 .....	182
Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 2.....	182
Les difficultés de Windy dans la tâche.....	183
Le choix de l'outil de soutien.....	184
Séquence de soutien 3 auprès de Tina .....	184
Élément déclencheur .....	184
Phase interpsychique .....	185
Phase intrapsychique.....	185
Séquence de soutien 4 auprès de Tina .....	185
Élément déclencheur .....	185
Phase interpsychique .....	185
Phase intrapsychique.....	186
Point de vue de Tina sur les séquences de soutien 3 et 4 .....	186
Point de vue de Sophie sur les séquences de soutien 3 et 4.....	187
Synthèse des séquences de soutien en rapport avec la tâche d'écriture sur un sujet de son choix .....	187
5.2.5. La tâche d'écriture d'un conte.....	189
Les séquences de soutien de la tâche d'écriture d'un conte.....	190
Séquence de soutien 1 .....	190
Élément déclencheur .....	190
Phase interpsychique .....	190
Phase intrapsychique.....	195
Point de vue de Tina sur la séquence de soutien 1.....	196
Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 1 .....	196

	Synthèse de la séquence de soutien en rapport avec la tâche d'écriture d'un conte .....	196
5.3.	Les pratiques de soutien de Sophie : quelles particularités ? .....	197

## Chapitre 6

### **Une panoplie de pratiques enseignantes de soutien ..... 203**

6.1.	Le contexte de travail des enseignants .....	203
	Le contexte de l'école .....	204
	Le contexte de la classe .....	205
6.2.	Le vécu scolaire des élèves .....	207
6.3.	Les séquences de soutien .....	208
	6.3.1. L'élément déclencheur .....	208
	6.3.1.1. Difficultés anticipées par les deux enseignantes .....	210
	6.3.1.2. Difficultés constatées par les deux enseignantes .....	211
	6.3.1.3. Difficultés signalées par l'élève immigrante .....	212
	6.3.2. La phase interpsychique.....	213
	6.3.2.1. Les formes de soutien.....	214
	Le soutien collectif .....	214
	Le soutien en petit groupe.....	216
	Le soutien individuel .....	217
	6.3.2.2. Les objets de soutien .....	218
	Le soutien dans la phase interpsychique se rattache à la même difficulté que celle qui a déclenché le soutien .....	223
	La difficulté qui a déclenché le soutien évolue et d'autres difficultés apparaissent au moment de l'interaction avec l'élève .....	224
	6.3.2.3. Les outils de soutien .....	225
	6.3.2.4. Les interactions proprement dites entre l'enseignante et les élèves .....	227
	L'enseignante varie sa prise de contrôle au moment de l'interaction avec l'élève .....	230
	L'enseignante contrôle le soutien tout au long du déroulement de la phase interpsychique .....	230
	L'enseignante transfère la prise de contrôle du soutien à l'élève et à l'outil.....	230
	L'enseignante transfère la responsabilité à l'élève vers la fin de la phase .....	231

	L'enseignante transfère la responsabilité à l'élève pendant le travail commun .....	232
	L'enseignante contrôle la fin de la phase interpsychique .....	232
6.3.3.	La phase intrapsychique .....	234
	L'élève progresse dans la réalisation de la tâche après la fin de l'interaction avec l'enseignante .....	235
	L'élève progresse dans la réalisation de la tâche avant la fin de l'interaction avec les enseignantes.....	235
	L'élève progresse dans la réalisation de la tâche grâce à son interaction avec l'outil de soutien .....	236
	Il n'y a pas d'indicateur de progrès chez les élèves .....	236
6.4.	Synthèse : particularités de chaque séquence de soutien .....	237

## Chapitre 7

	<b>Les raisons qui déterminent les décisions de l'enseignante à l'égard du soutien.....</b>	<b>241</b>
7.1.	Un modèle interprétatif.....	241
	7.1.1. Le travail réel : une articulation entre les prescrits, les autoprescrits et ce qui émerge en classe .....	241
	7.1.2. Le travail réel : une articulation entre imprévus et événements.....	243
	7.1.3. La gestion des imprévus : perceptions, décisions et traitement.....	244
	7.1.4. La prise de décisions : un processus de négociation interne.....	244
	7.1.5. La mise en œuvre de la pratique de soutien .....	245
	7.1.6. Les coûts et les bénéfices.....	246
	7.1.7. Figure du modèle interprétatif .....	248
7.2.	Les raisons d'agir des enseignantes.....	249
	7.2.1. Les prescriptions secondaires : les raisons de tenir compte des difficultés anticipées et d'opter pour un soutien collectif ou en petit groupe .....	249
	7.2.1.1. Le soutien collectif : gérer la classe, mais atteindre tous les élèves? .....	251
	7.2.1.2. Le soutien en petit groupe : atteindre davantage les élèves, mais gérer la classe? .....	252
	7.2.2. Les raisons pour lesquelles les enseignantes font des imprévus des pratiques de soutien et optent pour le soutien individuel ...	254

7.2.2.1. Répondre aux besoins individuels, mais gérer la classe?.....	255
La gestion de l'imprévu : intégrer l'imprévu à l'activité d'enseignement .....	257
La gestion de l'imprévu : envisager l'imprévu comme un élément perturbateur .....	257
La gestion de l'imprévu : exploiter l'imprévu au profit de la classe.....	259
La gestion de l'imprévu : faire des compromis entre le prescrit et l'imprévu .....	260
7.3. Synthèse : entre négociation interne et prise de décisions.....	261

## **Chapitre 8**

### **La négociation du sens du soutien entre l'élève et l'enseignante ..... 263**

8.1. Aspects de la négociation.....	266
8.1.1. Le cas de Carla et Jana.....	266
8.1.1.1. Une négociation fluide, mais sinueuse : le consensus sur le sens de la difficulté n'est pas complètement atteint .....	266
8.1.1.2. Une négociation difficile : il n'y a pas de consensus sur le sens de la difficulté.....	271
8.1.2. Le cas de Sophie, Windy et Tina .....	275
8.1.2.1. Une négociation facilitée par l'implication des autres élèves de la classe : un consensus collectif sur le sens de la difficulté .....	275
8.1.2.2. Une négociation complexe : à la recherche du consensus sur le sens de la difficulté .....	277
8.2. Synthèse : coconstruction des séquences de soutien .....	282

### **Conclusion..... 285**

### **Bibliographie..... 291**



## NOTE

Tout au long du livre, 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 offert selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves (Legendre, 2005, p. 215).
- Contexte interculturel : au Québec, 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).

\* \* \*

*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.*

*Le discours des participantes est placé entre guillemets. Les constats généraux concernant les pratiques de soutien de deux enseignantes sont en italiques.*



## 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 de compétence linguistique en français. Certains de ces élèves passent d'abord 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 sujet 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 entrechoquent parfois un autre système ou 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 des 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 dont la maîtrise de la langue est partielle et comment l'enseignant s'y prend-il pour aider celui-ci à surmonter ses difficultés? Quelle place prend alors l'élève au sein de tout ce qui se passe en classe? 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 afin de favoriser une meilleure réussite des élèves.

Dans ce nouveau contexte réel de la classe, nous avons réfléchi au travail enseignant. Nous avons exploré ce thème dans notre thèse doctorale, dont ce livre reprend les principaux éléments. Plus précisément, la thèse a porté sur les pratiques enseignantes de soutien auprès des élèves immigrants intégrés au primaire aux prises avec des défis linguistiques en français, langue d'enseignement, tout en tenant compte de l'ensemble de la classe. Pour ce faire, nous avons consigné deux cas de pratiques enseignantes de soutien. Le premier est celui d'une enseignante et d'un élève d'origine immigrante de 6<sup>e</sup> année du primaire tandis que le

deuxième implique une enseignante et deux élèves d'origine immigrante de 3<sup>e</sup> année 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. Nous avons abordé la question de pratiques enseignantes sous l'angle du cadre de l'analyse du travail enseignant et de l'approche socio-historico-culturelle qui mettent en exergue, d'une part, le travail de l'enseignant dans le contexte réel de la classe, 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.

Dans ce livre, nous allons découvrir que différents facteurs entrent en jeu lors de la mise en place des pratiques enseignantes de soutien. Des 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 (collective ou individuelle), la situation des autres élèves de la classe et leurs besoins, ou encore le temps accordé à la tâche et à tout autre travail prescrit de l'enseignant, influencent les décisions de l'enseignant en ce qui a trait à la mise en place de la pratique de soutien. La décision de l'enseignant 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 ainsi qu'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, en plus de l'apport de l'élève et de l'enseignant 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 qui se déroule 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.

## PLAN DU LIVRE

Le livre comprend deux parties et huit chapitres. La première partie, qui comprend deux chapitres, décrit le contexte social et le contexte scientifique des pratiques enseignantes de soutien. Dans le premier chapitre, 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 milieu 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 donc, 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 précise 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. Par la suite, 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 qui incombent à l'enseignant en contexte hétérogène. Dans le deuxième chapitre, 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 précise, afin de cerner les pratiques enseignantes de soutien, ce chapitre fait appel à l'approche socio-historico-culturelle. Cette approche permet de mieux comprendre

le rôle des interactions sociales et du 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 le tour de quelques écrits sur les recherches portant sur les pratiques enseignantes de soutien à la lumière de l'approche socio-historico-culturelle.

La deuxième partie du livre, qui consiste en six chapitres, porte sur les pratiques de soutien proprement dites dans le contexte réel de la classe. Le troisième chapitre du livre aborde le travail sur le terrain avec les participantes et la documentation des séquences de soutien observées en classe, pour lesquelles nous avons travaillé avec deux enseignantes et leurs trois élèves. Dans les deux chapitres suivants, nous présentons les deux études de cas tout en exposant les différentes séquences de soutien collectées. Le premier cas de pratiques enseignantes de soutien est constitué de 9 séquences de soutien, tandis que le second 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 de ceux des élèves participantes sur leur vécu scolaire. Afin de mieux clarifier les séquences de soutien, nous les rattachons aux tâches respectives que nous décrivons et qui font elles-mêmes partie des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE). 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. Le sixième chapitre consiste en 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. Dans le septième chapitre, nous présentons aux lecteurs les raisons qui déterminent les décisions de l'enseignante à l'égard du soutien. Nous interprétons les raisons qui poussent l'enseignante à faire des choix quant au soutien des élèves immigrants. Dans le huitième chapitre, nous traitons de la négociation du sens du soutien entre l'élève et l'enseignante à partir de certaines séquences de soutien. Enfin, la conclusion récapitule les différentes étapes du livre.



# **PARTIE 1**

## **TRAVAIL ENSEIGNANT : CONTEXTE SOCIAL ET SCIENTIFIQUE**



## CHAPITRE 1

# ENSEIGNER DANS UN MILIEU MULTIETHNIQUE : UN TRAVAIL MULTIPLE ET COMPLEXE

Dans un contexte scolaire hétérogène, les enseignants font face à une évolution dans leur travail, qui n'est pas marqué seulement 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 des établissements encadrent le travail des enseignants. Ceux-ci font face également aux changements des conditions dans lesquelles ils exercent leur travail (Lantheaume, 2007 ; Tardif, 2013), comme l'augmentation du ratio élèves-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, les différences qu'un enseignant pouvait retrouver entre les élèves et lui-même, ou entre différents élèves, relevaient du milieu socioéconomique 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 s'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, 2013), 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.

Dans la première partie de ce chapitre, nous décrivons le nouveau contexte social et scolaire québécois sous l'angle particulier de l'arrivée massive des immigrants. Sur un plan plus politique et plus 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 les politiques ministérielles adoptées au Québec qui visent à faciliter l'intégration linguistique, culturelle et sociale des élèves d'origine immigrante récemment arrivés. La deuxième 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.

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

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 les conditions d'interaction entre les sociétés et leurs cultures (Tardif, 2008).

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. En 2017, le

Canada a reçu 286 500 immigrants qui se répartissent dans les différentes provinces (Institut de la statistique du Québec, 2018).

Le Québec a accueilli environ 52 400 immigrants en janvier 2018 (Institut de la statistique du Québec, 2018). 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. Dans ce qui suit, nous abordons le modèle de gestion culturelle actuellement retenu pour composer socialement avec ce flux migratoire et nous soulignons de façon plus précise ses répercussions sur le système éducatif du Québec. Nous présentons ensuite les politiques ministérielles qui concernent plus particulièrement les élèves d'origine immigrante et leur intégration linguistique et culturelle. Ce tour d'horizon permet de brosser le portrait sociodémographique de la société québécoise et de ses répercussions sur le travail des enseignants.

### 1.1.1. La gestion sociale de la diversité culturelle

La question de l'intégration des immigrants, celle de 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 une société d'accueil. En effet, les systèmes de valeurs, de normes et de rites sociaux et culturels de ces sociétés et 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 culture<sup>1</sup> nationale de la

---

1. 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 remplit une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux envi-

société d'accueil (Kymlicka, 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. Les États-Unis et certains pays européens, comme l'Allemagne, la Suède, la Grande-Bretagne et les Pays-Bas, 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 ;

---

ronnements 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 avec les autres (Abdallah-Preteceille, 2011) alors que d'autres traits restent moins mouvants.

- 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).

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. De 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, et dans le respect des autres groupes, chaque groupe ethnique jouit d'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'assimilation<sup>2</sup>, 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'intégration<sup>3</sup>, 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-Pretceille (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, en ce sens que le dynamisme de la culture se fige<sup>4</sup>. Ainsi, chaque individu reste renfermé dans son groupe ethnique, sans nécessairement faire de tentatives pour établir des ponts de communication avec autrui.

- 
2. L'assimilation se définit par l'adhésion des immigrants aux normes de la société d'accueil (Akkari, 2009).
  3. L'intégration, c'est faire entrer un nouvel élément qui appartient à un groupe ethnoculturel dans une société ou dans une nation (Akkari, 2009).
  4. En référence à la définition de la culture mentionnée dans la note précédente.

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 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 plutôt 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 anglophones<sup>5</sup>. 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-Pretceille, 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 cultu-

---

5. Le Nouveau-Brunswick est une province bilingue.

relles 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 » (*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 partagé 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 » (Molinario et Ego, 1999, p. 105). De plus, à l'école, les enseignants et les élèves d'origine immigrante s'adaptent les uns 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 de son 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-Pretceille, 2011). Chaque individu est un acteur culturel qui agit et interagit avec des traits de sa propre culture ainsi qu'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) abonde 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 de son 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 l'une des préoccupations des enseignants œuvrant auprès d'une classe multiethnique que 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 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 afin de pouvoir 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 ainsi que 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'identité<sup>6</sup> et la culture nationale de la province. Par exemple, Steinbach (2012), dans une recherche menée dans une école secondaire où la concentration d'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 souligne, entre autres, le défi des enseignants à gérer la diversité en classe tout en composant avec les différentes perceptions des élèves à ce sujet.

---

6. 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-Taylor commence, en 2007, ses consultations en ce qui a trait à la diversité culturelle. Dans les dernières années, un avant-projet de 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 des droits et libertés de la personne en vigueur au Québec et l'encadrement du port des signes religieux ostentatoires.

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 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 chacun. 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?

### **1.1.2. 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'action<sup>7</sup> 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), avec comme visée d'améliorer la réussite scolaire et la réussite éducative des élèves, notamment celles des élèves d'origine immigrante.

Nombreux sont les facteurs qui affectent le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration. Sans entrer dans les détails, mentionnons brièvement que certains élèves, surtout ceux qui viennent de pays en guerre, arrivent au Québec avec un retard scolaire ou sans scolarisation. D'autres ne maîtrisent pas nécessairement la langue française,

---

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

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.

En effet, les mesures que l'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.

Comme déjà mentionné, le Québec opte pour des mesures qui défendent le patrimoine francophone de la province, ce qui inclut la langue française. Ainsi, les mesures de francisation et d'intégration linguistique consistent à mettre en place, dès 1969, des classes d'accueil pour accueillir les nouveaux immigrants (Benes et Dyotte, 2001). Sont admissibles à ces classes<sup>8</sup> les élèves qui suivent pour la première fois leur

---

8. 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, de Koninck, Murphy et Trikié collab., 2010; Volcy et Lefebvre, 1996). La maîtrise du français et l'éducation à la citoyenneté sont les deux objectifs primordiaux de ces classes. Par ailleurs, les modes organisationnels des classes d'accueil sont en relation avec le nombre de nouveaux immigrants qui rejoignent 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 prolongation induite de la fréquentation des classes d'accueil pourrait avoir des effets négatifs sur le cheminement scolaire de ces élèves (Benes et Dyotte, 2001).

scolarité en français et dont la maîtrise de cette langue n'est pas suffisante pour intégrer la classe ordinaire (Collin, Karsenti, Fréchette, Murataj et Fleury, 2011). Ces classes visent 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). 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 collab., 2010). Ce modèle, où les élèves suivent tous leurs cours en classe, marginalise l'élève d'origine immigrante en limitant son interaction avec des pairs qui maîtrisent bien le français (Armand et collab. 2010). Ces classes, considérées comme isolées des classes ordinaires sur le plan tant social que scolaire (Allen, 2006; Steinbach, 2010), peuvent entraîner un retard scolaire, surtout si l'élève fréquente la classe de façon prolongée (Benes et Dyotte, 2001). De plus, 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 consacrée à l'enseignement du français écrit et oral ainsi qu'à une initiation à la vie québécoise (65 %), 20 % sont voués à l'enseignement des mathématiques tandis que 15 % sont consacrés 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 entre le programme scolaire de 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 en termes d'âge, de niveau de scolarité, de langue maternelle et de culture d'origine, entre autres, ce qui fait que l'application d'un seul programme de français couvre difficilement les besoins de tous les élèves (Collin et collab., 2011). Les classes d'accueil constituent une première étape dans le développement langagier des élèves allophones qui se poursuit dans les classes ordinaires 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.

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 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'étude pour rejoindre le spécialiste pour un certain 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 soient incapables de 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, 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 collab., 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 puisse influencer les choix et les comportements linguistiques de tous les citoyens du Québec (Secrétariat à la politique linguistique, 1996). Cette politique complète les mesures prises auparavant et vient combler 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 :

[M]algré 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 (*Secrétariat 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, et 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, d'autre part, à travailler en collaboration avec les autres enseignants et avec les élèves dans le but d'ajuster le curriculum afin 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 (Molinario et Ego, 1999). Elle définit l'éducation interculturelle comme le « savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (ministère de l'Éducation du Québec, 1998, p. 23). Elle insiste sur l'importance de la maîtrise du français et des codes sociaux par l'élève afin de pouvoir réussir ses apprentissages et de 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 (ministère de l'Éducation du Québec, 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, et tolérer et valoriser les cultures des autres. Le travail des enseignants, par exemple, ne se limite pas à enseigner le français, mais consiste également 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, Dagenais et Nicollin, 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 (ministère de l'Éducation du Québec, 1998). Ces principes se manifestent par des orientations pour favoriser l'intégration et la réussite scolaires des nouveaux arrivants, par exemple en insistant sur l'importance des services offerts aux élèves immigrants (ministère de l'Éducation du Québec, 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 qui sont en difficulté. De plus, la politique considère comme 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 cherchent à fournir 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 de 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 est confronté à des élèves différents non seulement sur les plans ethnique, culturel et linguistique, mais aussi sur le plan de l'accomplissement scolaire. De 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.

## 1.2. LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE HÉTÉROGÈNE

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. Pour étudier le contexte de ce travail de soutien en classe, nous avons réalisé une recension des écrits

sur ce sujet. Cela permet aux lecteurs, particulièrement aux enseignants, d'avoir une idée générale des défis du travail en milieu multiethnique. Ces écrits insistent 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.

### **1.2.1. 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 au cours de 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 de 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 l'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 afin 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, Garnett, Ledent, Undergleider, Adumati-Trache et Ait-Said, 2008), c'est-à-dire dans les matières qu'il est nécessaire d'avoir une certaine connaissance de la langue pour comprendre.

Des textes sur le soutien linguistique en contexte hétérogène (Armand, 2012; Armand et collab., 2008; Collin et Allen, 2011; Collin et collab., 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 scolaire et d'éducation interculturelle* parue en 1998. Dans cette optique, l'intégration linguistique de l'élève accompagne son intégration culturelle.

### **1.2.1.1. 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 collab., 2008 ; Collin et Allen, 2011 ; Collin et collab., 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 se fait 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, 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 que l'une des pratiques qui permettent 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.

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, il n'est pas évident pour un enseignant du primaire de 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. 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 langue 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 plutôt qu'en classe d'accueil (Armand, 2005).

Ce programme soulève, d'une part, l'intérêt manifesté par ces commissions scolaires pour le soutien linguistique des élèves issus de l'immigration, 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 en place ou non. De 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.

### ***1.2.1.2. 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 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 collab., 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) ou 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 collab., 2011). Dagenais (2008) considère que les élèves d'origine immigrante risquent l'échec scolaire lorsque 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 une 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 le 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.

Pourtant, il n'est pas facile pour un enseignant du primaire de connaître les particularités des cultures des élèves provenant de plusieurs pays, notamment dans les écoles montréalaises et celles de certaines banlieues, pour les soutenir dans l'apprentissage de leur langue seconde. Comment l'enseignant peut-il 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, il est important que l'enseignant possède des compétences interculturelles afin de promouvoir une éducation interculturelle. 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 ces compétences interculturelles 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 afin de 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.

Dans la même veine, le gouvernement du Québec a adopté, en 2002, au sein de la réforme entamée lors des années 1990, le programme d'éveil aux langues ÉLODiL<sup>9</sup> (Armand et collab., 2008). Ce programme a pour objectif de développer la compétence langagière des immigrants allophones en leur proposant des activités de réflexion sur les diverses

---

9. ÉLODiL : Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique.

langues et cultures (Maraillet, 2005), sans se limiter à des activités centrées seulement sur la culture de la société d'accueil. Un autre objectif du programme est de développer chez tous les élèves des attitudes positives quant à la diversité linguistique et culturelle (Armand et collab., 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 ou les clins d'œil plurilingues en salle de classe, par exemple, 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. Connaître une nouvelle langue, c'est connaître une nouvelle culture et vice versa, en ce 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 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. Bien que le programme offre toute 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.

Bref, il est important 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. De plus, certains 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.

### 1.2.2. 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, l'enseignant peut ajuster les contenus d'enseignement, surtout pour ceux qui ne maîtrisent pas encore suffisamment la langue. 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.

Pourtant, pour aider un élève d'origine immigrante dans son intégration linguistique et culturelle ou même dans l'acquisition de ses compétences disciplinaires, l'enseignant 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 également à l'enseignant de soutenir les élèves dans leur intégration sociale en classe.

### 1.2.3. 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 (Gorgorió et Planas, 2005 ; Mertzman, 2008 ; Piquemal et Bolivar, 2009). Gorgorió 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 d'un conflit entre les deux cultures, celle d'origine et celle de la société d'accueil. Autrement dit, 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 quant à l'interaction entre eux ainsi que 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 ; Gorgorió 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 » afin de 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; Gorgorió et Planas, 2005). 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 selon 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 les paroles de 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).

Il est important 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 ?

Ce qui précède 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 ainsi qu'en compétences disciplinaires. D'ailleurs, il est intéressant d'examiner 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.

### 1.2.4. Le travail en contexte hétérogène du point de vue des enseignants

Les enseignants perçoivent différemment le travail dans un milieu multiethnique. 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, tâche 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.

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, Bolivar et Bahi, 2009), en ce sens qu'ils font de leur mieux pour répondre aux besoins des élèves tout en sachant que ce n'est pas suffisant. Des 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, Bolivar et Bahi, 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 de nouveaux arrivants (Piquemal, Bolivar et Bahi, 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, Bolivar et Bahi, 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).

En outre, sur les plans 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, Bolivar et Bahi, 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 enseignants ne sont pas nécessairement formés pour développer des stratégies de communication avec les élèves, déchiffrer les codes sociaux et, par conséquent, pour 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 Fata, 2003). D'autres choisissent d'exploiter plus précisément 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 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.

### **1.3. EN SYNTHÈSE : LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE HÉTÉROGÈNE, LA MULTIPLICITÉ ET LA COMPLEXITÉ DES TÂCHES**

À la lumière de tout ce qui précède, si nous adoptons une position proche de la réalité de la classe, nous pouvons constater deux points : 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.

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. De

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, Bolivar et Bahi (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.

Cet ouvrage vient donc éclairer ce contexte pédagogique multiple et complexe, et répondre à la question 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 ? » Ces élèves qui ne maîtrisent 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.



## CHAPITRE 2

# ENSEIGNER DANS UN MILIEU MULTIETHNIQUE : DES ASSISES THÉORIQUES

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 auprès d'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. Nous nous intéressons 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. 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 également de porter un regard sur la façon dont l'enseignant tient compte des éléments du contexte pour mettre en place ses pratiques de soutien et 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 socio-historico-culturelle. Ce cadre permet de comprendre le soutien proprement dit, voire les interactions individuelles ou collectives au moment du soutien, ainsi que le rôle de l'enseignant et de l'élève à ce moment. Cette approche tient compte de la nature sociale et culturelle du développement et de l'apprentissage de l'individu. Une telle approche nous permet, d'une part, d'explorer les ressources et de voir comment elles sont utilisées dans la situation, 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. De 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.

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

Dans le contexte réel de la classe, voire dans le vif de l'action, l'enseignant agit pour soutenir les élèves d'origine immigrante en tenant compte de toutes les prescriptions : les politiques ministérielles qui influencent son travail, celles qui sont 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 un contexte multiethnique, le travail enseignant consiste à considérer certaines nouvelles mesures ou 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 se sont longtemps faites 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).

Le travail de l'enseignant en classe est-il planifié et programmé ou est-il plutôt 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 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 opèrent au sein d'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, d'établissement 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 celles de l'école, le programme scolaire, la politique d'évaluation des élèves, le bulletin des élèves, le système d'évaluation de l'école, et 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 délimitées par les prescriptions formelles. Autrement dit, ce travail est soumis aux contraintes sociales, économiques et culturelles du milieu du travail et il semble s'agencer selon les grandes lignes qu'impose l'établissement 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). Dans la deuxième partie de ce livre, nous allons voir que l'une des deux enseignantes se donne la responsabilité de soutenir les élèves immigrants intégrés dans sa classe.

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'interprétations et de redéfinitions 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 ainsi que 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 celles des élèves appartenant à des cultures différentes. Par exemple, les expressions gestuelles et faciales pourront être interprétées erronément par les individus appartenant à des cultures différentes. Les difficultés linguistiques de certains de ces élèves peuvent altérer le déroulement d'une séance.

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

les travaux et prépare 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 un autre.

Contrairement au travail prescrit qui est déterminé et contrôlé, le travail flou est autonome, incontrôlé et indéterminé. Entre le prescrit et le flou, il y a 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 travaillant 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). Elle est donc le travail redéfini à partir du travail prescrit et autoprescrit en fonction de 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.

D'un point de vue en lien avec l'ergonomie, mais selon un autre cadre théorique qui s'appuie sur la didactique professionnelle, le travail réel se définit selon un modèle dit 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 planifiés. 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). Soit cet ajustement est préplanifié, 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 et ses planifications, et mobilise ses compétences pour pouvoir gérer les imprévus ainsi que les situations et attitudes inattendues en classe selon ses interprétations des situations. Il arrive quand même que certaines prescriptions soient mises de côté. Comme il a déjà été 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 contexte, 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, 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. D'une façon qui rejoint 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 pendant les

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 l'objet de ce livre.

Le travail réel et la mise en place des pratiques de soutien dans le contexte de la classe sont en lien avec 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 de sorte à assurer un environnement d'apprentissage propice aux élèves (Perrenoud, 1999). C'est ce qu'il fait lorsqu'il offre un soutien individuel à un élève d'origine immigrante. Il trouve des façons de gérer les interactions avec les autres élèves afin 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 l'objet de négociation et de changement (Delamont, 1976). L'enseignant essaie de gérer les interactions avec l'ensemble de la classe pour soutenir un élève d'origine immigrante sans nuire aux autres élèves de la classe, et ce, à la lumière des facteurs du contexte de la classe. Deux modèles de prise en compte des interactions en classe, celui de Delamont (1976) et celui des scènes scolaires développé par Bucheton (2009), permettent de montrer 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 : les aspects 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 graduellement 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 ces éléments influencent 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 laissant place aux travaux d'équipe et facilitant 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 possibles le travail des enseignants et l'apprentissage (Perrenoud, 1999). L'aspect organisationnel, quant à lui, comporte le système autoritaire, les politiques de l'école, l'horaire et les routines en classe. Finalement, l'aspect pédagogique comporte, entre autres, le programme scolaire, le curriculum, et 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), et à organiser et 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)***

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 coajustement 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 établit un lien entre les ajustements et coajustements dans le contexte réel de la classe et 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'étaillage dans un groupe.

- 1) La « scène duale » 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. De 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 tenant à l'œil les autres élèves de la classe. Il travaille en groupe avec les élèves, si nécessaire, et il surveille et prévient le décrochage des élèves.

## 2.2. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DE SOUTIEN À LA LUMIÈRE DE L'APPROCHE SOCIO-HISTORICO-CULTURELLE

Nous référer à l'approche socio-historico-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 du développement permet de mieux comprendre le soutien offert à l'élève, plus particulièrement le rôle de l'enseignant et 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 socio-historico-culturelle : des principes théoriques

L'approche socio-historico-culturelle<sup>1</sup> proposée par Vygotsky s'intéresse au développement de l'humanité (phylogénèse) et au

---

1. Une confusion fréquente concerne la terminologie à utiliser pour désigner l'approche vygotkienne : « historico-culturelle », « socioculturelle », « historico-sociale » et « socio-historico-culturelle ». Les approches historico-culturelle, socio-historique et socio-historico-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, Del Río et Alvarez, 1995). Le terme « socioculturel » est encore utilisé par Bruner et a le même sens que celui de « 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 multi-

développement de l'individu (développement ontogénique), et plus particulièrement de l'enfant. Dans notre cas, 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 comportement<sup>2</sup> 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 deux lignes de développement se rejoignent, en ce 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

---

culturalisme 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.

2. 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.

des générations précédentes et de nouvelles expériences. Ainsi l'homme, à travers les interactions, les communications et les échanges, est capable d'appréhender les outils<sup>3</sup> et de développer de nouvelles fonctions psychiques d'ordre supérieur, comme l'attention délibérée, l'analyse, la pensée verbale et 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 particulières ; 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).

Dans un contexte scolaire, les deux lignes 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 se baser que 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 ou 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. De plus, le développement culturel donne un éclairage sur 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 saisit le rôle de

---

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

l'autre, voire de l'enseignant, dans le soutien de l'élève. Il sert 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). De plus, il existe des outils découverts à partir de ceux déjà inventés par les générations précédentes (Cole, 1996).

Tout comme Vause (2010), d'autres 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 avec des pairs<sup>4</sup>. 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, Timchek Memar et Timchek Memar, 2011). Selon eux, la médiation peut être indirecte, par l'intermédiaire des outils socialement construits comme des livres, des

---

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

cartographies, des diagrammes, mais à la condition que l'expert soit celui qui désigne le modèle de soutien. Dans le contexte de ce livre, 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. 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 mnémotechnique, le système de symboles algébriques, le travail d'art, l'écrit, le diagramme, la carte, le dessin et le signe conventionnel (Vygotsky, 1930) ont une 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 alors que 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, ce qui 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 à l'autre ainsi qu'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'approprie 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'approprie 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 dispose d'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 afin de 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 communes 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 déjà en usage 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 de celle 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 précis 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 les trois niveaux de médiation. L'outil n'est pas simplement un objet physique isolé de son contexte social dont son appropriation se fait de façon automatique. Il relève, entre autres, du contexte de déroulement de la médiation sémiotique et des interactions.

### *Les trois niveaux de médiation*

Dans sa théorie de la 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 à leur tour trois niveaux de médiation, lesquels 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, ainsi que de l'impact des institutions sociales et des représentations culturelles sur la compréhension des outils. Cette hiérarchisation permet de mieux comprendre la médiation en classe multiethnique ainsi que les outils dans leur contexte social et dans leur contexte d'utilisation et d'appropriation par les élèves d'origine immigrante. Autrement dit, la théorie de la médiation fournit un éclairage sur le processus de coconstruction du sens de soutien entre l'élève et l'enseignant.

- 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 régissent les interactions entre les individus. Ils jouent un rôle important dans la conservation et 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).

Les trois niveaux sont interdépendants, 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 la loi du 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 l'intériorisation d'une nouvelle fonction psychique d'ordre supérieur. Cette dernière n'est jamais conçue comme étant une copie sur le plan interne de ce qui se

passé sur le plan externe (Vause, 2010), c'est-à-dire que la 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 ? Lorsque l'on développe une nouvelle fonction d'ordre supérieur, celle-ci ne s'inscrit pas dans la continuité d'une fonction primitive (Vygotsky, 1930-1931), mais vient plutôt remplacer une ancienne fonction et restructurer 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 place l'individu devant de nouveaux produits culturels, qu'il s'approprie. C'est le mouvement dialectique qui est le moteur interne de ce développement ou de cette transformation : la contradiction entre ce que l'individu (ici 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 le plan naturel et le plan 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, laquelle se fait en premier lieu grâce à l'utilisation des outils (Coll et Marti, 2001 ; Ivic, 1994 ; Wertsch, 1985b) à travers ses interactions sociales, et 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 illustre le 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, avant de se déplacer 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 individuel<sup>5</sup>. Vygotsky (1981) énonce que chaque fonction mentale d'ordre supérieur apparaît deux fois : une première 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 an inter-psychological category, and then within the child as an intra-psychological category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts, and the development of volition (cité dans Wertsch, 1985b, p. 60).

La loi du développement permet d'affirmer 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 commune ou après chaque mise en place d'un soutien. Elle survient à la suite d'expériences successives de l'élève avec l'outil à travers les interactions avec les autres.

Comme synthèse, 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, en ce 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

---

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

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 vygotkienne, il est maintenant important de considérer 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 de 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), que nous présentons, car il offre un éclairage sur le développement de l'élève ainsi que sur le travail de l'enseignant, notamment le soutien. À la suite de Vygotsky, d'autres chercheurs se sont intéressés au concept d'échafaudage 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 celui-ci. C'est en introduisant plus précisément ces deux concepts, celui de la ZDP et celui de l'échafaudage, que nous mettons maintenant en lumière le rapport entre le développement culturel et l'apprentissage scolaire. En lien avec ces deux concepts basés sur les échanges et les dialogues entre l'élève et l'enseignant, nous présentons le langage en tant qu'outil culturel.

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

Comme nous l'avons mentionné, il existe deux lignes de développement : le développement naturel et le développement culturel. L'enfant ne peut développer une fonction supérieure sans que la fonction primitive arrive à une certaine maturité (Vause, 2010). Cependant, Vygotsky (1933a) conteste l'idée qu'en éducation, il faille vraiment s'appuyer sur les fonctions naturelles de l'enfant afin de 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 de 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 conteste 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 la 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 donc 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 considérant que les processus de développement des élèves ne peuvent pas être caractérisés par un seul niveau, Vygotsky (1933a, 1935) formule la théorie des deux niveaux : le développement actuel et le niveau potentiel<sup>6</sup>. Pour expliquer sa position, Vygotsky donne l'exemple de deux enfants qui sont du même âge mental et qui ont réussi le même test de façon isolée. Il peut arriver 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 du conflit 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 : le niveau actuel et le niveau potentiel.

---

6. 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 la même année qu'il reformule en utilisant le terme « zone potentielle ».

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 plus compétent, ou en coopération avec des camarades plus compétents que lui (Vygotsky, 1933b). Dans cette perspective, l'élève apprend par interaction sociale avec un autre qui lui fournit support et 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 (Kozulin, 2003). La distance entre les deux niveaux est la zone de développement proximal<sup>7</sup>, 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 au niveau potentiel parviendra plus tard au niveau actuel du développement, c'est-à-dire que ce que l'enfant est capable de faire avec l'aide de quelqu'un aujourd'hui, il sera capable de le faire lui-même demain (Vygotsky, 1933b). L'aide qui intervient dans la ZDP est donc temporaire et, à terme, 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 l'interaction entre l'élève et l'enseignant n'aboutit pas nécessairement à un passage d'un niveau de développement

---

7. Dans ses textes initiaux que nous avons 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.

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) définit 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. Premièrement, la définition de la situation correspond à la manière dont les deux participants représentent ou définissent le contexte de leur activité commune. Au début de l'interaction, il se peut que la définition diffère de l'un à l'autre, chacun percevant différemment le but et l'objectif de l'activité. L'un ne sait pas ce que l'autre attend de lui et une contradiction dans les perspectives peut apparaître (Elbers, 2004). Deuxièmement, l'intersubjectivité, atteinte après la négociation sur le sens de l'activité, est définie par Bruner (2008b) comme étant l'aptitude humaine à comprendre l'esprit d'autrui. L'enseignant et l'élève s'engagent dans un échange afin d'arriver à un consensus sur la tâche que l'élève doit accomplir (Cheyne et Tarulli, 2005). Elbers (2004) considère que l'intersubjectivité apparaît lorsque les participants d'un dialogue réussissent à dépasser leurs mots et à créer un vocabulaire commun de façon temporaire. L'activité commune 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 ainsi que leurs expériences culturelles entrent en jeu afin de 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 compétent que l'élève quant au savoir à lui expliquer. Troisièmement, la médiation sémiotique facilite l'apprentissage par l'utilisation d'outils qui conviennent à la situation de l'élève, dont la langue.

Allant dans le même sens que Wertsch (1984), d'autres chercheurs ont décrit les interactions entre l'élève et l'enseignant dans la zone de développement proximal en contexte scolaire, dans le cadre d'une tâche donnée. Certains ont insisté sur le fait que l'action de l'enseignant dans la zone de développement proximal de l'élève, qu'ils baptisent *étayage*, aide l'élève à passer d'un niveau cognitif à un autre, plus développé (Baleghizadeh et collab., 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 revien-

drons sur ce concept dans la section suivante. Baleghizadeh et ses collaborateurs (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 charge 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 ont lieu 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 collab., 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), en ce 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 le choix de ses outils selon la situation, ou encore selon la réaction de l'élève, ses paroles, ses attitudes et sa progression. Par conséquent, il choisit la quantité du soutien en ajustant son intervention, si nécessaire (Rodgers, 2005). L'enseignant fait donc des choix et prend des décisions au sujet des conditions du 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. Il s'agit plutôt d'un processus dynamique interactif qui dépend de l'apport de l'élève dans l'action. L'action dans la zone de développement proximal est appelée *étayage*.

#### 2.2.2.2. *L'étayage*

Le sens de l'étayage est inspiré du concept de zone de développement introduit par Vygotsky (Baleghizadeh et collab., 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'étaillage comme synonyme de la zone de développement proximal (Cumming-Potvin, 2007).

Le terme « étaillage » provient du mot anglais « *scaffolding* », qui, selon le dictionnaire Collins 2003, désigne un cadre temporaire de bois ou de métal utilisé pour supporter les ouvriers durant leur travail de construction. *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 et ses collaborateurs (1976, p. 90) reprennent le terme dans le sens de tutorat, où un adulte compétent assiste un enfant moins compétent pour l'aider à résoudre un problème difficile : « process that 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 en contexte non scolaire, ils décrivent comment un tuteur a aidé des enfants âgés de trois, quatre et cinq ans à ériger 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 accomplir la construction. Le tuteur agit en trois étapes : il laisse d'abord l'enfant travailler seul, il interagit ensuite avec lui en lui donnant des instructions verbales, puis 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. Ces six fonctions, qui sont maintenant utilisées comme cadre d'analyse pour un grand nombre de recherches sur l'étaillage, sont : 1) l'enrôlement, qui consiste à engager l'élève dans la tâche ; 2) la réduction du degré de liberté, qui consiste à réduire les actions requises de l'élève ; 3) le maintien de l'orientation, où 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 afin d'éviter le sentiment d'échec chez l'élève ; 6) la démonstration, qui consiste à faire un modèle devant l'élève ou à lui fournir des explications explicites.

Toujours dans le même article, la définition et l'exemple donnés par Wood et ses collaborateurs (1976) montrent que le soutien est limité à l'acquisition d'une tâche précise, informelle, particulière 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'étaillage élaboré en 1976 : l'étaillage 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 Pressley (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 ce dernier améliore sa production. Lajoie (2005) le considère comme un plan de travail temporaire qui permet de 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 sa 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 ses collaborateurs (2011) le définissent comme un modèle de soutien pour guider les élèves à travers une médiation sémiotique dans le but de lui faire acquérir des compétences de niveau supérieur et de régulation. Pour leur part, De Guerrero et Villamil (2000) le voient comme un ensemble de 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 à une autre personne moins compétente dans une situation de collaboration. Enfin, 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.

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. « Interactive », car elle décrit 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'ajustement<sup>8</sup> (Bucheton, 2009) et de délibération à la suite de ses perceptions, de ses choix et de ses décisions dans l'action, tout en considérant les besoins de l'élève. « Médiatisée », à cause du rôle des outils, dont le langage, au cours des interactions. « Temporaire », parce que le soutien offert se retire graduellement. L'enseignant diminue sa prise de contrôle au moment de l'interaction. « Dynamique », à cause de l'importance, comme le soulignent Baleghizadeh et ses collaborateurs (2011), de l'intensité du soutien dans la zone de développement proximal. Ainsi, l'étaiyage 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. Il 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'étaiyage, 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.

### **2.2.2.3. Le langage comme outil culturel**

Le langage est un outil universel développé par toutes les cultures. Dans l'approche vygotskienne, c'est l'outil psychologique qui permet de la façon la plus importante 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 enfants accèdent aux concepts, aux compétences et aux valeurs de la culture qui leur permettent de déve-

---

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

lopper 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 :

[T]out 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 (2008a, p. 99).

Le langage est aussi une fonction que l'élève développe grâce aux interactions avec les autres. Dans l'approche socio-historico-culturelle, le développement du langage suit le même cours que le développement de 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 les compétences de l'élève dans la langue d'enseignement l'aide à bonifier et à soutenir son apprentissage dans les matières scolaires (Duff, 2001, cité dans Bouchamma, 2009 ; Bouchamma et Benimmas, 2007 ; Mc Andrew et collab., 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 afin d'acquérir la langue. Cole (1996) postule qu'on ne demande pas aux adultes d'enseigner délibérément la langue, mais qu'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 communes que l'élève développe ses compétences linguistiques tout en utilisant la langue comme outil. Cependant, 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.

Maintenant que nous avons présenté nos assises théoriques, il est important de faire une recension des écrits sur le soutien en milieu pratique. Un tour d'horizon de la recherche permet d'examiner la manière dont le cadre théorique, notamment l'approche socio-historico-culturelle,

a abordé les pratiques enseignantes de soutien, plus particulièrement l'étagage, ainsi que les outils. 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 d'élèves « de souche ».

### **2.3. RECHERCHES SUR LE SOUTIEN EN MILIEU PRATIQUE**

Les recherches qui s'intéressent aux pratiques enseignantes de soutien se situent, pour la plupart, dans le cadre de l'approche socio-historico-culturelle. Celles que nous avons consultées explorent le soutien en langue seconde en étudiant l'action de l'étagage dans la zone de développement proximal de l'élève. D'autres recherches portent sur les actions d'étagage 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. C'est dans le but d'aider les lecteurs à mieux saisir le sens de soutien que nous exposons ces recherches dans ce qui suit.

#### **2.3.1. L'action de l'étagage dans la zone de développement proximal**

Plusieurs recherches menées dans un milieu anglophone s'intéressent à l'effet de l'étagage sur le développement de la langue seconde (l'anglais) chez les élèves d'origine immigrante. Certaines recherches n'ont pas été effectuées dans une salle de classe, mais dans des centres linguistiques. Toutefois, elles accordent de l'importance aux interactions avec autrui dans la zone de développement proximal de l'élève et à certaines formes atypiques d'étagage qu'elles rapportent, par exemple l'interaction entre deux novices. Une recherche, celle de Baleghizadeh et ses collaborateurs (2011), étudie la médiation indirecte, c'est-à-dire l'étagage qui se fait sans intervention de la part de l'enseignant. Dans cette étude, les auteurs s'intéressent à l'intensité du soutien offert aux élèves d'origine immigrante dans le contexte réel des classes du primaire. Ils étudient l'effet de l'étagage hautement structuré, de l'étagage faiblement structuré ou de l'absence d'étagage 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'étagage 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 a reçu ce niveau de soutien est celui qui offre les meilleures performances. 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 et, dans le contexte de centres linguistiques, entre un novice et un expert et entre deux novices. 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 rédigent des essais en anglais. Les chercheurs comparent l'effet de l'aide structurée offerte par une personne compétente dans la zone de développement proximal des étudiants à celui de l'aide donnée au hasard. Dans le premier cas, le tuteur donne une rétroaction (*feedback*) selon les besoins des élèves lors la tâche tout en se servant d'une grille. Le tuteur commence par la rétroaction la plus implicite et augmente graduellement son soutien selon les réactions de l'élève. Dans le deuxième cas, le tuteur utilise une rétroaction aléatoire sans considérer les besoins de l'élève. L'étude démontre qu'une rétroaction graduelle et appropriée aux besoins de l'élève est plus efficace qu'une rétroaction donnée au hasard. Le suivi des auteurs révèle que le développement de l'élève qui profite du soutien est plus consistant que celui de l'autre élève.

Contrairement à la tradition de recherche sur l'étayage offert par une autre personne plus compétente dans un savoir donné, d'autres chercheurs étudient les interactions entre des novices dans le contexte d'un soutien en langue seconde. De Guerrero et Villamil (2000) explorent les interactions entre deux élèves novices qui apprennent l'anglais au moment d'un travail collaboratif de révision au cours duquel 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 unidirectionnel, que l'intersubjectivité est établie et maintenue. Dans le même sens, Schwieter (2010) se penche 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 ses techniques d'écriture. Chaque niveau est ensuite suivi d'une rétroaction. Les résultats montrent un développement dans les stratégies d'écriture entre les différentes versions du même essai et à travers les quatre essais. Les interactions en groupe, les rétroactions et les commentaires ont aidé les élèves à bien performer.

Ces recherches se situent plutôt du côté pratique et émergent du terrain. Elles démontrent que l'apprentissage est un processus social construit par l'interaction avec les outils et avec 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, toutes 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 ajuste son apport selon les écrits de l'élève. Il est démontré 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 afin d'étudier l'action d'étayage dans la zone de développement proximal de l'élève, par exemple le journal dialogique, les textes modèles, la grille de rétroaction et la rétroaction d'un novice. Elles font valoir que la mise en place de l'outil ne suffit pas à elle seule 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 sont nécessaires. Les études qui portent sur le soutien par des novices constituent une nouvelle contribution au sujet de l'étayage, habituellement défini comme un soutien apporté par un individu plus compétent à un autre moins compétent dans un savoir donné.

### 2.3.2. 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, et plus particulièrement sur celui des élèves « de souche » dans des classes du primaire et du secondaire. 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 d'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 modeler, questionner, poser des questions de suivi, consolider certaines stratégies utilisées par les élèves, informer, et 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 le cadre d'un programme d'intervention en lecture. Les chercheurs constatent 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 ses collaborateurs (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 ainsi que l'importance de sa présence physique au moment où le soutien est offert aux élèves. Ces recherches, de type qualitatif (Azevedo, Cromley et Seibert, 2004 ; Lefrançois, 2000), montrent que l'intervention de la technologie ne peut pas remplacer le rôle de l'enseignant ou du tuteur durant l'étayage. Des logiciels sont utilisés pour faciliter une tâche en sciences pour des élèves du secondaire (Azevedo et collab., 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 une rétroaction, ce qui améliore l'intégration des logiciels par les élèves (Azevedo et collab., 2004 ; Lefrançois, 2000). Azevedo et ses collaborateurs (2004) mènent une étude comparative entre trois groupes d'élèves (avec tuteur et avec une liste d'instructions, sans tuteur et avec une liste d'instructions, et sans tuteur et sans liste d'instructions). Ils notent 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 aucune aide. Une autre recherche nous paraît importante puisqu'elle porte sur l'étayage technologique en groupe. Masters et Yelland (2002) explorent les stratégies d'étayage adressées à deux groupes d'élèves dans une classe de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> années du primaire durant leur utilisation de l'ordinateur pour accomplir une tâche en sciences. Les auteurs notent 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 ainsi que 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 ses collaborateurs (2010) constatent que les compétences d'autorégulation et de transfert de connaissances se construisent chez de jeunes élèves qui accomplissent une succession de tâches en mathématiques avec l'aide de l'enseignant. Les auteurs, dans leur étude de type quantitatif, comparent la performance de deux groupes d'élèves âgés de quatre à six ans dans une tâche en mathématiques à partir d'un prétest et d'un post-test. Les élèves du premier groupe (groupe de contrôle), qui ont travaillé sans aide et soutien, ont moins bien performé dans le post-test que ceux du groupe expérimental, qui ont été soutenus par l'enseignant. De 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 lorsqu'il leur a été demandé d'accomplir une tâche semblable 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 mêmes actions d'étayage produisent des

effets différents d'un élève à un autre et d'une tâche à une autre. Par exemple, le modelage et l'explication ont aidé des élèves d'un 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 démontré 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, soit l'étayage en groupe. Dans la plupart des recherches, sauf dans celle de Hobsbaum et ses collaborateurs (1996) qui étudie l'étayage individuel, les chercheurs ont relevé le rôle de l'enseignant et ont décrit ses interactions avec un groupe d'élèves.

### 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 Oliveira (2005) étudient l'effet d'un outil, le curriculum alternatif, qu'ils ont développé dans une classe multiculturelle sur la base de la performance des élèves d'origine immigrante et 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 mais constamment 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, qui racontent leur expérience de

façon positive en travaillant sur le curriculum. Comme ils réalisent l'importance des interactions au moment du travail, ils développent une image plus positive de l'école.

Dans une autre recherche, Gorgorió et Planas (2005) étudient le rôle des normes de la classe sur l'apprentissage des élèves d'un groupe minoritaire. Leur recherche démontre 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 des mathématiques 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 résume seulement aux mathématiques, sans besoin pour l'enseignant d'expliquer la situation en faisant le lien avec le vécu des élèves du groupe minoritaire. Les auteurs décrivent qu'en travaillant sur des situations-problèmes en mathématiques, l'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.

Nous introduisons ces recherches même si elles se déroulent dans une classe du secondaire, car elles évoquent le rôle des outils puisés dans la culture de la classe dans l'intégration culturelle et scolaire des élèves. La première étude nous expose 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 pour l'enseignant d'identifier les pratiques culturelles de chaque élève et d'utiliser un discours mathématisé contextualisé. Ces recherches nous renvoient à l'importance pour les outils utilisés en classe d'être 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. Conclusion : une nouvelle compréhension des pratiques enseignantes de soutien**

L'objet de cet ouvrage est d'étudier les pratiques enseignantes de soutien dans le contexte réel de la classe du primaire en tenant compte des facteurs de la classe ainsi que des contraintes et du travail prescrit de l'enseignant afin de comprendre son travail réel. Nous avons voulu également comprendre comment l'enseignant exécute son travail, les raisons qui le poussent et les décisions qu'il prend. De plus, nous avons analysé 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 permet de mieux observer les ajustements et les adaptations de l'enseignant et de mieux comprendre ses raisons d'agir. Ainsi, nous avons examiné la dialectique et la mutualité de l'interaction entre les deux, tout en considérant leur point de vue respectif et le rôle de chacun dans le processus de coconstruction du sens du soutien. Plus précisément, nous avons visé 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. C'est ce que nous allons exposer dans la seconde partie de ce livre.

# **PARTIE II**

**PRATIQUES ENSEIGNANTES DE SOUTIEN  
DANS LE CONTEXTE RÉEL DE LA CLASSE**



## CHAPITRE 3

# TRAVAIL SUR LE TERRAIN

### 3.1. LE 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. Nous avons recruté deux enseignantes ainsi que trois élèves d'origine immigrante, dont deux ont passé par des classes d'accueil et sont nouvellement intégrées en classe ordinaire. Nous avons mené nos observations dans deux classes du primaire de deux écoles différentes. À l'école É1, nous avons observé dans une classe de 6<sup>e</sup> année et à l'école É2, dans une classe de 3<sup>e</sup> année. Nous décrivons, pour chaque cas, l'école et la classe dans laquelle nous avons fait les observations. Le tableau ci-dessous donne un aperçu général du contexte.

#### Aperçu général du contexte de la collecte de données

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

### 3.2. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Plusieurs instruments de collecte de données ont été utilisés : 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.

En fait, nous avons étudié les acteurs dans le contexte réel de leur action, soit la classe. Nous avons cherché 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 actrices, ce qui facilitait notre rapport avec eux, brisait la glace et ouvrait la voie aux entrevues. Outre l'observation, nous avons visé 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 collecte 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 connaître le niveau de l'élève avant de l'interviewer.

#### 3.2.1. L'observation en classe

L'observation en classe nous permettait de mieux comprendre le contexte de travail de l'enseignante et celui de l'élève ainsi que 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, il s'agissait aussi de 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 utilisons deux stratégies : la première consistait à définir « une unité d'observation » (Savoie-Zajc, 2011) et l'autre, par le biais d'une grille d'observation, cherchait à saisir une vue d'ensemble de la classe, ce qui comprenait les tâches, le contexte de déroulement des tâches et les séquences d'interaction 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 (SAE) 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'étaient 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 délai 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 SAE 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 et de la semaine, devoirs) ; le déroulement de la tâche avec les actions observables des participantes et du groupe-classe.

La collecte des données s'est faite simultanément à 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 comportant une ou plusieurs interactions avec au moins une des élèves participantes ; 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 lors d'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 des données. En effet, les participantes ont été interviewées en lien avec les mêmes unités.

Dans la classe de Carla, en 6<sup>e</sup> année, sur 41 unités d'observation de durée variée, neuf ont été retenues. Dans la classe de Sophie, en 3<sup>e</sup> année, ce sont 13 unités d'observation sur 55 unités de durée est variée. 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 lors d'une tâche donnée. Les unités non retenues ont été enregistrées et annotées. Elles comprennent, par exemple, 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. Chez Sophie, les unités d'observation retenues correspondent à cinq tâches faisant partie de cinq situations d'apprentissage et d'évaluation. Les tableaux ci-dessous présentent les tâches, les unités d'observation retenues ainsi que leur chronologie.

**Tâches et unités d'observation retenues dans la classe de Carla**

Tâches	Unités d'observation retenues	
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 la tâche s'est déroulée dans les deux premières semaines.	2
Trois appréciations (textes écrits pour apprécier des romans lus)	Quatre unités d'observation, dont une seule a été enregistrée sur support 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
Résolution d'un exercice en mathématiques (soutien à deux moments, soit en classe et en récupération)	Deux unités d'observation correspondaient à ces deux tâches.	2
Écriture sur le père Noël (accord du mot « bizarre »)	Une seule unité d'observation correspondait à cette tâche.	1
<b>Total des unités d'observation retenues</b>		<b>9</b>

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

Tâche	Unités d'observation	
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
Écriture sur son personnage préféré	Quatre unités d'observation séparées par le temps, dont deux ont été enregistrées sur support audio, correspondaient à cette tâche. Les deux autres ont été seulement annotées, car elles ne consistaient pas en des interactions directes entre l'élève et l'enseignante. La première unité était commune aux deux élèves alors que la dernière ne concernait que Tina.	4
Grammaire (sens du mot « avantage »)	Une unité d'observation correspondait à cette tâche. Elle concernait Tina.	1
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 autre (la plus longue), Windy	4
Écriture sur le père Noël	Une unité d'observation correspondait à cette tâche. Elle concernait Tina.	1
<b>Total des unités d'observation retenues</b>		<b>13</b>

### 3.2.2. Les productions écrites des élèves

Pour compléter la collecte de données, après les observations et la sélection des unités d'observation retenues lors d'une tâche donnée, nous avons consulté, s'il y avait lieu, les productions écrites de l'élève participante en lien avec les tâches répertoriées. Les productions nous fournissaient plus de renseignements sur la tâche accomplie, sur le niveau de l'élève par rapport à 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.

### 3.2.3. 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'entrevues individuelles sont utilisés : les entrevues générales semi-structurées pour recueillir des informations sur les participantes et les entrevues spécifiques relatives au soutien proprement dit. Les entrevues spécifiques sont inspirées du rappel stimulé et des entrevues cognitives.

#### 3.2.3.1. 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 avec les élèves au début de la collecte de données. Nous avons opté pour des entrevues semi-structurées afin de favoriser notre interaction verbale avec les actrices, ce qui devait leur permettre 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, et le contexte de la classe et de l'école. La première entrevue visait un discours descriptif de l'enseignante sur son profil, la réalité de sa classe et son fonctionnement. La deuxième entrevue visait un discours de synthèse et d'opinion sur leur pratique de soutien en classe ainsi que sur leur vision du soutien en général et des tâches qu'elles

se donnaient. Nous avons aussi réalisé une entrevue générale semi-structurée avec chaque élève au début de la collecte de données.

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 à une unité d'observation retenue, pour comprendre le rôle des actrices dans le soutien mis en place et la manière dont les deux actrices coconstruisent la pratique de soutien. Les entrevues se sont déroulées au cours de la collecte de données, après le déroulement de la tâche en classe.

### 3.2.3.2. *L'entrevue spécifique*

Le but est de permettre aux participantes d'explicitier leurs actions, d'identifier les procédures qu'elles ont employées, d'exprimer leur point de vue ainsi que d'expliquer ce qu'elles ont fait, de donner les raisons motivant 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.

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'y est prise pour accomplir 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<sup>1</sup> (Perradeau, 2002a, 2002b ;

---

1. 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, 2002b ; Perradeau et Pagoni, 2010). D'une façon 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

Perraudé et Pagoni, 2010), basée elle-même sur l'entrevue critique de Piaget (Perraudé, 1998, 2002a, 2002b; Perraudé et Pagoni, 2010). La plupart se sont réalisées rapidement après le déroulement de la tâche en classe, parfois le même jour. Toutes sont enregistrées sur support audio et la durée de certaines n'est que de quelques minutes.

Quant aux entrevues spécifiques avec les enseignantes, leur but 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 sommes inspirés de l'entrevue du *rappel stimulé*<sup>2</sup> (Gravel et Tremblay, 1996; Tochon, 1996) en utilisant les enregistrements audio réalisés.

- 
- des difficultés à s'exprimer, nous visons, par les contre-suggestions, à sensibiliser l'élève à d'autres points de vue et à d'autres avis, afin qu'il exprime mieux ses besoins et ses difficultés.
2. 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 visant à 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 particulier, puis d'interviewer l'acteur à ce sujet. Pour notre part, nous avons retenu la technique suivante : comme nous n'avions 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 des 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.

### 3.3. LE DÉCOUPAGE

Pour faciliter la compréhension des lecteurs, nous avons procédé à un découpage pour 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, chacune desquelles a constitué une séquence de soutien. L'unité d'analyse ou séquence de soutien correspond à : 1) une interaction entre l'enseignante et un élève (ou des élèves) ; 2) dans le but de soutenir ; 3) par l'intermédiaire d'un outil ; 4) l'élève ; 5) dans une difficulté par rapport à une tâche ou à une partie de tâche qui lui est difficile.

En nous inspirant de l'approche socio-historico-culturelle (loi du 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, suivi du *plan individuel ou intrapsychique*, qui correspond à l'interaction de l'élève avec le soi. Ainsi, nous avons retenu 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 encore 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 et l'enseignante découvre que l'élève n'a rien écrit ou 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, elle est d'une durée 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 n'a eu qu'une seule séquence de soutien, nous avons laissé la phase ouverte à toutes sortes de données que nous avons pu collecter.

## CHAPITRE 4

# LES PRATIQUES DE SOUTIEN DE CARLA AUPRÈS DE JANA

### 4.1. PARTICIPANTES ET CONTEXTE

La première enseignante, Carla, enseigne dans une classe de 6<sup>e</sup> année du primaire. La classe compte seulement 23 élèves, dont 16 sont d'origine immigrante. De ce nombre, 12 sont des allophones nés au Québec et quatre sont nés ailleurs. Deux élèves de cette classe sont passés par la classe d'accueil, dont Jana, la participante. Cette dernière est née en Afrique du Nord et est récemment arrivée au Québec. On retrouve aussi quatre élèves qui ont redoublé une année scolaire. Selon les dires de l'enseignante, de 10 à 12 élèves allophones doivent surmonter des défis linguistiques, en ce sens qu'ils éprouvent des problèmes avec la prononciation, le masculin et le féminin ainsi que la structure de la phrase. De plus, 8 élèves sur 23 sont suivis par un plan d'intervention, soit à cause de leur comportement ou encore à cause de difficultés scolaires.

Pour mieux connaître ce cas, nous abordons d'abord le point de vue général de l'enseignante sur son contexte de travail ainsi que celui de l'élève sur son vécu scolaire et sur tout autre élément en lien avec le contexte de la classe. Une telle introduction permet aux lecteurs de mieux comprendre les pratiques adoptées par Carla. Puis, nous présentons les six tâches qui appartiennent aux quatre situations d'apprentissage et les neuf séquences de soutien qui en font partie.

## Carla

Carla prend en compte certains aspects du contexte multiculturel au cours de son enseignement et s'y adapte en conséquence. Elle croit que la présence des élèves allophones en classe est une richesse. Elle considère les élèves de différentes religions et de différentes ethnies comme des « professeurs-ressources » qui expliquent aux autres le comment et le pourquoi de leurs pratiques. 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. Carla met beaucoup d'effort sur le français et les mathématiques, et ce, afin de préparer les élèves aux examens du Ministère, qui valent pour 20 % de l'année. Par ailleurs, elle déclare qu'elle se sent « un peu limitée » 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. Elle insiste beaucoup plus sur le vocabulaire, parce qu'elle sait que Jana éprouve un peu plus de difficultés sur ce plan. « Je m'assure qu'elle comprenne », dit-elle. Elle avoue qu'elle fait « des ajustements continuels ». 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.

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 précédente. Cependant, le fait d'avoir huit plans d'intervention<sup>1</sup> et des élèves éprouvant des difficultés linguistiques est un « grand défi ». Carla pense qu'en 6<sup>e</sup> 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

---

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

politiques d'établissement et par des plans budgétaires. Jana, qui vient d'une classe d'accueil, pourrait profiter du soutien linguistique. Toutefois, celle-ci a refusé le soutien linguistique au début de cette année et ses parents ont signé un refus écrit. Carla aurait aimé que Jana reçoive de l'aide en orthopédagogie, car elle a des besoins particuliers. Selon le rapport d'évaluation<sup>2</sup> de Jana, ses difficultés se situent sur le plan de la classe des mots et de la prononciation de certains sons. Carla considère qu'elle n'est pas formée pour faire ce type d'intervention au sujet des sons. De plus, 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 si cela avait été le cas. Le fait que Jana n'ait pas profité de ce service a gêné Carla, qui considère qu'elle est responsable d'une « partie » du soutien additionnel dont Jana a besoin, mais elle ne peut pallier tout l'écart causé par l'absence de suivi orthopédagogique. Elle pense que soutenir individuellement un élève qui provient 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 tout le travail de soutien à elle seule.

Carla mentionne qu'elle n'a pas beaucoup de temps à consacrer à Jana en classe, mais qu'elle la soutient surtout en récupération. Elle explique que si elle avait des élèves très autonomes qui n'avaient pas de grandes difficultés en français, elle passerait plus de temps avec Jana et se concentrerait sur elle, mais qu'il lui faut offrir aussi un soutien aux autres élèves. 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. Elle ajoute que parfois, elle ne peut pas aller plus loin que « répondre aux questions » et d'en poser elle-même à l'occasion dans le but de stimuler 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.

Pour ce qui est du rapport aux élèves, l'enseignante respecte le choix des élèves qui ont besoin de soutien. Quant à Jana, Carla signale qu'elle « n'ose pas non plus être sur elle » et qu'elle « ne pourrait pas » après elle, car elle la trouve « mal réceptive ». Elle pense que Jana n'ira

---

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

pas plus loin, qu'elle a « l'orgueil mal placé ». Elle la perçoit même comme « bornée », car elle a du mal à reconnaître ses difficultés.

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 ainsi qu'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 réagit mal au soutien et qu'elle ne fait pas d'efforts pour s'améliorer. De 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.

## Jana

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. 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. Toutefois, Jana n'a pas accepté de 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 lève la main pour poser des questions sur des notions qu'elle n'a pas comprises, inquiétude qu'elle explique par le fait que « ça [la] dérange »

d'être en classe sans comprendre « vraiment tout ». Selon ses dires, elle est « nouvelle » et elle est née ailleurs : « Les autres élèves sont nés là, habitués là et sont amis et moi je ne suis pas leur amie. » 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. 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... »

Pour résumer, Jana éprouve une certaine difficulté dans son intégration en classe ordinaire. Elle ne demande pas toujours de 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.

## 4.2. LES SÉQUENCES DE SOUTIEN

Les pratiques de soutien des tâches appartenant 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. Vient ensuite un tableau indiquant 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 interpsychique 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. Cette présentation permet aux lecteurs de mieux davantage la manière dont les pratiques de soutien se déroulent en classe ainsi que le contexte de leur déroulement.

### 4.2.1. La tâche d'évaluation en mathématiques

#### Description de la tâche d'évaluation en mathématiques

Contexte de réalisation de la tâche	Tâche : évaluation en mathématiques	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>La tâche d'évaluation en mathématiques se fait après la première récréation, soit à 10 h 20. 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 11 h 20.</p> <p>Chaque élève travaille individuellement sur 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>8 h 00 EP [éducation physique] 9 h 00 Français</p> <p>– Correction du devoir – Les marqueurs de relation – p. 13-14 à faire</p> <p>10 h 00 Récréation 10 h 20 <u>Évaluation math</u> Dîner</p> <p>12 h 45 Arts 13 h 45 Récréation 14 h 05 US [univers social]</p>	<p>Cette tâche d'évaluation fait partie d'une SAE 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 :</p> <p><i>C'est la journée de l'inventaire à l'entrepôt de brosse à dents Brill-o-dents.</i></p> <p><i>Sur chacune des 4 tablettes du haut, il y a 11 dizaines de boîtes. Chacune contient 100 brosse à dents.</i></p> <p><i>Sur chacune des 2 autres tablettes, il y a 16 boîtes. Chacune contient 275 brosse à dents.</i></p> <p><i>Sur le comptoir, une boîte de 100 a été ouverte et 23 de ses brosse à dents ont été données en échantillon.</i></p> <p>– <i>On te demande de faire l'inventaire des brosse à dents de l'entrepôt, donc de calculer le nombre total de brosse à dents qui s'y trouvent.</i></p> <p>Pour faire le calcul dans « Ce que je fais », l'élève doit multiplier 11 par 10 (11 dizaines), puis par 100 (100 brosse), puis par 4 (4 tablettes) dans la première partie de la situation-problème. Dans la deuxième partie du problème, l'élève doit multiplier 16 par 275 (275 brosse), puis par deux (deux tablettes). Dans la troisième partie, l'élève doit soustraire 23 de 100. À la fin, il lui faut additionner les trois réponses obtenues.</p>	<p>1- À 10 h 20, les élèves entrent en classe.</p> <p>2- À 10 h 25, Carla distribue les feuilles et signale aux élèves qu'elle va expliquer la situation en mathématiques.</p> <p>3- À 10 h 28, Carla lit le problème et explique les mots difficiles en grand groupe. Elle envoie les élèves au travail individuel à 10 h 37.</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 11 h 5, Carla annonce aux élèves qu'il reste 15 minutes. Environ la moitié de la classe a déjà remis son travail.</p> <p>6- À 11 h 10, Carla soutient Jana individuellement. À 11 h 16, Jana remet son évaluation. [Séquence de soutien 2. Durée de l'interaction : 3 minutes.] Entretemps :</p> <p>7- À 11 h 13, Carla laisse Jana continuer son travail et va voir un autre élève.</p> <p>8- À 11 h 15, Carla signale qu'il reste 5 minutes.</p>

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

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

#### **Résumé des séquences de soutien de l'évaluation en mathématiques**

Séquence de soutien	Forme de soutien	Objet de soutien	Outil de soutien
1	Collectif	Langue	Exposé verbal*
2	Individuel	Langue et une compétence en mathématiques	Dialogue, schéma construit avec les crayons

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

#### *Séquence de soutien 1*

Dans cette première séquence de soutien collectif, Carla lit aux élèves l'énoncé du problème en entier avant qu'ils ne 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 pourront rencontrer lors de la tâche d'évaluation en mathématiques en raison des mots « chacune » et « dizaine », ce qui 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.

◇ 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 ne commencent le travail individuel.

Carla commence la lecture. D'abord, elle informe les élèves qu'il faut faire attention à une « *trappe* » qui se trouve dans l'énoncé. Comme elle nous l'avait déjà dit, 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. » 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. » Ainsi, elle schématise pour eux au tableau une manière de diviser la feuille en quatre sections. Jana prend sa règle et divise sa feuille de la même manière 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. 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, 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. 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. 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. D'abord, nous présentons le point de vue de Carla sur cette séquence de soutien collectif.

### **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 l'enseignement dans un contexte 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. Par exemple, selon elle, il faut faire des exercices et expliquer le sens des mots et les concepts de base en français. C'est ce que nous avons observé dans l'évaluation en mathématiques lorsqu'elle a lu et expliqué des mots. Elle estime qu'elle ne ferait « probablement » pas « une révision du vocabulaire » si l'école était francophone<sup>3</sup>. De plus, Carla s'adapte aussi cette année à la présence d'une élève qui provient d'une classe d'accueil et qui n'est pas soutenue par l'orthopédagogue.

#### ***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. Le dialogue 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 avec elle le sens du mot « chacune ». La séquence commence avec le début de l'interaction entre Carla et Jana (d'une durée de 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.

---

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

◇ 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'a encore rien écrit. 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 ».

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 1 000 en mathématiques et souligne 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. Jana acquiesce en faisant un signe de tête et pose une question à Carla sur le sens du mot « tablette », 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, en indiquant 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. » 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.

La consultation de la feuille de Jana le même jour par la chercheuse 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 » ; et « 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 4, parce qu'il s'agit de 4 tablettes. Dans la deuxième partie, elle a multiplié 275 par 16 seulement alors qu'il fallait aussi multiplier par 2 (comme il y avait 2 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 étaient dehors. 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. De même, à la deuxième partie, elle omet de multiplier la réponse par deux. Elle n'a pas donc considéré le mot « chacune ».

### 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 à effectuer la tâche et s'exprime quant au soutien.

### ***Les difficultés de Jana et le soutien offert***

Jana exprime ses difficultés par rapport à 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. 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 ». La troisième partie a été « facile » pour elle et elle l'a faite tout de suite.

Jana se souvient du soutien offert et le décrit ainsi : « 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 ». Jana décrit aussi le soutien que Carla a offert pour expliquer la deuxième partie de l'exercice. 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. 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. »

### **Point de vue de Carla sur la même 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 lors de la tâche et sur ses acquis après le soutien.

### ***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. » Elle voulait s'assurer que « tout était sous contrôle ». Au début, Carla explique que Jana lui a affirmé 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. Carla intervient en expliquant à Jana l'énoncé et en lui faisant un schéma modèle, car elle

s'est « rendu compte que Jana n'avait rien compris » et qu'elle n'avait rien écrit. Carla constate que Jana avait besoin « d'explications supplémentaires », car sa page était vierge, elle était encore dans les parties « Ce que je sais » et « Ce que je cherche » et elle n'avait complété aucune démarche. Carla a donc décidé de l'aider « pour être certaine » que tout allait bien pour elle.

### *Les difficultés de Jana lors de 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. Carla dit lui avoir rappelé la règle 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. En outre, Carla attribue les difficultés de Jana lors de la tâche à l'incompréhension du mot « chacune » : « Elle a accroché sur le mot "chacune" » ; « Jana ne comprenait pas le fait que c'était sur chacune des tablettes. »

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 que c'est pour cette raison que Carla a « sorti ses crayons » pour schématiser les quatre tablettes. Carla considère que Jana a compris, seule, la troisième partie, « parce qu'il n'y a pas "chacune" ». En lui expliquant l'exercice à nouveau, 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, de façon générale, Jana éprouve 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 ».

### ***Les progrès de Jana après le soutien***

Au moment de l'entrevue avec Carla, nous avons informé celle-ci 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 », une personne qui ne prend pas la peine de réviser ce qu'elle a écrit. De plus, Carla a « l'impression » que Jana a fait son travail « rapidement » et qu'elle n'a pas eu le temps « d'assimiler le problème », ce qui explique pourquoi elle « avait déjà oublié » le soutien. 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 ».

Après la présentation des séquences de soutien et des points de vue des actrices, nous proposons aux lecteurs 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 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 informant les élèves 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, ce qui 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 apporte lors de la phase intrapsychique, à 33 minutes de la fin de la première phase.

Dans la séquence de soutien 2 (soutien individuel), Carla aide Jana avec une compétence en mathématiques, mais aussi avec 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 par rapport 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 déclenchée 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, en l'occurrence les trois tâches d'appréciation d'un livre, et décrivons les quatre séquences de soutien qui y sont reliées.

## 4.2.2. Les tâches d'appréciation d'un livre

### Description des tâches d'appréciation d'un livre

Contexte de réalisation des tâches	Tâche : appréciation d'un livre	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>Les tâches d'appréciation d'un livre se font 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 <i>Bach et Bottine</i> 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 aux élèves le roman <i>Bach et Bottine</i> 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 rédigent et remettent une deuxième appréciation, cette fois sur 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.]</p> <p>4- Le vendredi 23 novembre, les élèves remettent la troisième appréciation, toujours sur 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. Pour chacune de ces séquences, nous indiquons dans le tableau les formes de soutien adoptées par l'enseignante ainsi que les objets et les outils de soutien. Nous décrivons ensuite les séquences de soutien proprement dites.

### 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 une élève
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. De 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. 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. Le commentaire « L'année d'édition ? » oriente l'élève vers le modèle bibliographique qu'elle doit suivre. Les autres commentaires sont « Quels tours ? » et « Pourquoi cela te fâche-t-il ? » Ces commentaires orientent 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. »

#### ◇ 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 le premier. Pour l'identification du roman, Jana n'a pas souligné le titre, mais elle a ajouté l'année d'édition. 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, soit après chaque correction d'un texte d'appréciation. La première entrevue 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. 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. Elle avoue qu'elle n'a pas fait attention au modèle bibliographique écrit au tableau et qu'elle trouve que difficile de répondre à toutes les questions suggérées par Carla au début de l'année, surtout qu'elle ne dispose pas d'une copie du livre. Elle juge que l'absence du livre rend 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. » Jana exprime le besoin d'avoir le livre avec elle plusieurs fois en entrevue et considère, par conséquent, qu'elle ne pouvait pas développer ses idées selon les commentaires de Carla. 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]'énervé ». 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 ».

Que pense Carla de cette séquence de soutien ?

### **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 ». Elle ajoute que son but est que l'élève puisse développer ses idées et critiquer un texte. Pour aider l'élève, elle émet des commentaires qui visent à le guider afin d'ajuster et d'améliorer son travail dans les appréciations qui suivront. De plus, les commentaires, selon elle, aident l'élève à passer d'un niveau cognitif à un autre plus développé. 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. Carla ne corrige pas les fautes d'orthographe ni la structure de la phrase. Elle insiste seulement sur le sens que l'élève donne au texte. Outre les commentaires, Carla nous informe en entrevue qu'au début de l'année, elle a donné aux élèves une série de questions<sup>4</sup> écrites qu'ils peuvent utiliser, sans obligation, en écrivant leurs appréciations. Pour Carla, les questions ne sont pas obligatoires. Elle a aussi donné aux élèves un modèle de référence bibliographique<sup>5</sup> qu'ils pourront suivre quand ils devront citer le nom du livre et de l'auteur. Par contre, Carla n'a pas donné de consignes précises concernant le nombre de pages et de lignes requis pour rédiger le texte d'appréciation, mais selon elle, une seule page, à double interligne sur un demi-cahier, « est insuffisante ».

### ***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. 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 ». 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. » Aimer le roman ou pas, et savoir bien écrire ou pas, sont d'autres raisons possibles. 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 ou 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 ».

- 
4. Les questions portent sur quatre thèmes : les personnages, le vocabulaire, l'histoire et l'auteur. L'élève pourra choisir deux des quatre thèmes dont 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.
  5. 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 virgule. Voici un exemple : BROUILLET, Chrystine. Une plage trop chaude, Montréal, Éditions de la courte échelle, 1991, 154 pages. » [La référence est recopiée comme telle dans la copie de Jana.]

### *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. 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. Elle explique que certaines enseignantes 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 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. Elle ajoute qu'avec le groupe qu'elle a, « les élèves vont se désorganiser facilement » et qu'elle « n'ose pas faire cela ». Ainsi, pour vérifier si l'élève a compris ses commentaires, Carla emploie une seule stratégie : « Je n'ai qu'à voir la prochaine, est-ce qu'elle m'a plus expliqué ? Est-ce qu'elle a développé ? ».

#### *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 au moment de 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 pris en considération certains commentaires, mais il y a encore de l'amélioration à faire, selon Carla. L'entrevue avec l'enseignante nous apporte plus d'information.

#### ◇ Phase interpsychique

La deuxième fois, les élèves donnent leur appréciation sur un livre de leur choix. Ils remettent ce nouveau travail 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 la forme d'une 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. 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 prochaine séquence (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 lors de la tâche et sur les outils de soutien utilisés par Carla, soit les commentaires.

#### ***Les difficultés de Jana lors de 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 ». Elle signale qu'elle « a essayé de faire son possible », qu'elle a fait « presque toutes les questions ». Elle dit qu'elle a eu le livre avec elle à la maison et qu'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 », parce qu'elle n'a pas eu un A.

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. » 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 ». 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 ». 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 considère que Jana, qu'elle situe dans la moyenne de la classe, 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 ». 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. 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. »

La séquence de soutien 2 est suivie par une troisième, qui est semblable mais 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 ces derniers : elle leur lit un texte modèle produit par l'un d'entre eux, texte qui pourra leur servir d'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. 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 de 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. Carla se place à l'avant de la classe et lit le texte de l'élève à voix haute devant tous les élèves. L'enseignante ne commente pas ce qu'elle lit ; elle ne fournit pas d'explications. Les élèves écoutent. Ils n'ont pas la copie du texte. La lecture du texte terminée, Carla conseille aux élèves de profiter de l'exemple pour les appréciations à venir.

#### ◇ Phase intrapsychique

Dans cette phase, il semble que Jana profite du texte lu en classe pour améliorer son troisième texte, pour lequel elle a choisi un roman de 92 pages, *La nouvelle élève*. Comme appréciation, Jana écrit un texte de 26 lignes et suit les consignes pour l'identification du roman. Elle remet son travail le 23 novembre.

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. » 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 leur texte et d'autres à qui cela fait plaisir.

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 au moment de 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 semblent demander des

clarifications : « Pourquoi ? Explique », « Pourquoi n'as-tu pas aimé ? », ou « Que veux-tu dire par ordinaire ? » 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 (non répertorié).

#### ◇ 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, écrit un résumé et pris son temps en travaillant l'appréciation. 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.

#### **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 utilisé le nouvel outil l'outil : « 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. » De plus, Carla pense que Jana a bien travaillé, parce qu'elle savait que nous en

aurions une copie : « En plus elle savait que j'allais faire une photocopie, elle a tenu compte de tous mes commentaires. »

À la fin de la présentation des trois tâches d'appréciation, nous reprenons les différentes séquences de soutien dans une synthèse, présentée 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, d'autant plus 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, en ce 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. Entre autres, elle démontre 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 survenue hors classe, car nous l'avons vue comme étant une continuité de la séquence qui s'est déroulée en classe.

## 4.2.3. La tâche de résolution d'un exercice en mathématiques

## Description de la tâche de résolution d'un exercice en mathématiques

Contexte de réalisation de la tâche	Tâche : mathématiques	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>Le matin, les élèves entrent en classe à 9 h. Il y avait une période d'éducation physique à 8 h. 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 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 de travail que Carla avait écrit est le suivant :</p> <p>8h00 EP</p> <p>9h00 1- Correction du devoir p. 18 ; 26</p> <p>2- Dans ton quadrillé, écris la date et fais les exercices au tableau ainsi que les problèmes écrits p. 2 n° 15-16 et p. 3 n° 17 à 19</p> <p>10h00 Récréation</p> <p>10h20 Autocorrection du texte de M. La terreur</p> <p>12h45 Exposé oral</p> <p>13h45 Récréation</p> <p>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>La tâche de l'élève observée en classe consiste à travailler individuellement sur des exercices d'arrondissement et à les corriger par la suite en grand groupe avec l'enseignante.</p> <p>Les exercices sur lesquels les élèves devaient travailler en classe sont les suivants :</p> <p><i>Dans ton cahier quadrillé, arrondis à l'unité près :</i></p> <p><i>a- 1 299,73</i></p> <p><i>b - 10 730,73</i></p> <p><i>c - 5 866,49</i></p> <p><i>Arrondis à la centaine près :</i></p> <p><i>d - 9 744,3</i></p> <p><i>e - 50 976</i></p> <p><i>f - 439</i></p>	<p>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.</p> <p>2- À 9 h, 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.</p> <p>3- À 9 h 7, Carla part à sa rencontre avec la psychologue.</p> <p>4- Les élèves corrigent le devoir avec le suppléant.</p> <p>5- À 9 h 45, les élèves commencent à résoudre individuellement les exercices en mathématiques écrits au tableau. Le suppléant est toujours en classe.</p> <p>6- Les élèves sortent pour la récréation à 10 h.</p> <p>7- Carla revient de sa rencontre à 10 h 5, puis va chercher les élèves après la récréation.</p> <p>8- À 10 h 22, en grand groupe, les élèves corrigent avec Carla l'exercice écrit au tableau. Les élèves lèvent leur main et Carla choisit celui qui va donner la réponse.</p> <p>9- À 10 h 25, Jana lève sa main pour donner la réponse à la partie b- (10 730,73). Elle donne une réponse incorrecte. Carla échange avec elle pendant deux minutes. [Séquence de soutien 1. Durée de l'interaction : 2 minutes.]</p> <p>10- La correction des exercices se poursuit et se termine vers 10 h 30. Carla leur annonce que ceux qui ont de la difficulté en arrondissement pourront la rejoindre en récupération.</p>

Contexte de réalisation de la tâche	Tâche : mathématiques	Déroulement de l'activité d'enseignement
Récupération 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.	Récupération Trois jours après, Jana et une autre élève vont en récupération pour demander de l'aide sur le concept d'arrondissement. Carla réexplique et donne des exercices supplémentaires aux deux élèves.	Récupération 1- Jana et une autre élève rejoignent Carla en récupération. 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.]

### ***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 dans le tableau ci-après. Nous résumons les formes de soutien adoptées par l'enseignante, les objets du soutien et les outils de soutien. Les séquences de soutien proprement dites sont décrites par la suite.

#### **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*
2	En petit groupe (hors classe)	Compétence en mathématiques	Dialogue

\* Se dit d'un échange entre deux interlocuteurs.

#### ***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 dès 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'élève<sup>6</sup>.

◇ 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. C'est elle que Carla choisit :

C : « 10 730,73, ça donne... ? »

J : « 10 730. »

Jana donne une réponse erronée. Au lieu de répondre 10 731, elle répond 10 730. 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 », ajoute-t-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 pas faire plus un et ça va être... »

[Carla l'interrompt.]

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

6 Légende : C : Carla; J : Jana.

J : « Euh, euh, euh, 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 l'interrompt 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 presse : « 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 presse 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 pose 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 donner les réponses. Jana continue la correction des autres exercices avec le reste de la classe. 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 encore besoin 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**

Jana considère que sa difficulté dans l'exercice en classe est qu'elle « [a] regardé avant la virgule ». 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 qu'elle « a oublié » et que c'est pour cette raison qu'elle vient en récupération, car elle a besoin de « demander plus d'exemples ». Jana signale qu'elle « n'aime pas » et se sent « gênée » quand Carla lui pose des questions devant toute la classe : « Non, pas devant toute la classe, je n'aime pas », en référence 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... »

#### **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 lui permettre de revoir les étapes dans sa tête. 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. » 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 ». « 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 ainsi : « 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. » Pour être sûre de la compréhension de l'élève, Carla utilise une stratégie de doute. Elle signale qu'elle utilise régulièrement 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. »

### ***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 ». Pour cette raison, Carla fait « réaliser à l'enfant de se voir en récupération », car la récupération lui permet d'accorder 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, à parler et à s'agiter.

### ***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. » Plus exactement, Carla situe la difficulté de Jana dans l'une des étapes de l'arrondissement : elle pense que Jana avait oublié qu'à partir de cinq et plus, il faut ajouter un. Elle dit avoir vérifié cette hypothèse au moment de la récupération plutôt qu'au moment de l'échange en classe avec Jana : « Elle commettait encore les mêmes erreurs même si elle disait les bonnes étapes. » Pourtant, Jana ne semble pas partager cette 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 connaissait 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, elle croit que Jana a « beaucoup de choses à apprendre, beaucoup de choses nouvelles, un rythme beaucoup plus avancé », ce 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 ». De 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<sup>e</sup> année. Pour le deuxième facteur, le soutien serait miné par « le stress » que Jana ressentirait par rapport à la présence des autres en classe. Cette idée 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. Pour cette raison, Carla trouve qu'il 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. « Jana a de la difficulté à accepter cet écart. » Elle ajoute que l'élève a « son petit orgueil » qui la pousse à « dissimuler ». 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 d'un soutien en petit groupe en récupération. Cette fois-ci, seules Jana et une autre élève, Audite, sont présentes. L'échange<sup>7</sup> verbal est l'outil de soutien utilisé pour développer chez Jana une compétence disciplinaire en mathématiques. La séquence commence dès 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.

7. Dans le contexte de cette séquence, l'échange décrit 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 tente de déterminer la nature de leurs difficultés : « Quelles sont vos questions ? » Les deux élèves répondent : « Arrondir. » La difficulté est signalée de façon générale.

◇ 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, puis 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 sa supervision. Carla continue ses questionnements sur les étapes d'arrondissement. Elle pose plusieurs questions sur les étapes à suivre et Jana répond. Elle pose une action d'elle-même et rappelle une règle en lien avec l'arrondissement : « Si c'est 5 ou plus, on ajoute 1 ; si c'est moins, on met 0. » 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 l'interrompt 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 entendue. Elle ajuste ainsi 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 reformule sa question : « Comment je dois faire pour augmenter mon unité ? Qu'est-ce que je dois faire ? » Audite répond incorrectement, Jana pose 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, d'autant plus que Jana reconnaît qu'elle éprouve la même difficulté dans sa langue maternelle. Puis, Jana essaie de contextualiser sa difficulté : « En plus, devant toute la classe. » Elle voulait dire qu'elle a de la difficulté à lire les nombres devant toute la classe. Carla s'engage dans le soutien, 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, que Jana lit correctement. Elle formule 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 arrondir. Carla la corrige sur le coup. En fait, Carla transfère la responsabilité à Jana au moment de l'interaction afin 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 par la négative : « 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, décrite 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 appris à lire les nombres.

### **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 préférer la récupération au 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, parce qu'elle a compris beaucoup de choses et 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 également appris à lire les nombres. Il semble aussi que les conditions d'apprentissage en récupération lui conviennent : elle décrit qu'elle « [a] levé beaucoup » la main et parlé de ce qu'elle voulait. De 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. »

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 souvent la parole : « Que, comme c'est juste moi qui répons, 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, euh, 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. »

### **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. À 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 qui se fait en classe ne dépasse pas deux minutes. En entrevue, Carla explique cette différence. Elle explique que la récupération est plus détendue qu'en classe, car le fonctionnement est différent selon qu'on a 23 élèves ou seulement quelques-uns : « 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. » Elle ajoute qu'en récupération, elle pose des questions aux élèves, elle peut prendre son temps et échanger plus avec eux. Elle leur accorde plus de temps pour réfléchir et leur donne des exercices supplémentaires. 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 ». Selon Carla, Jana a besoin « d'être dans une ambiance détendue où elle est seule avec son amie, où elle est à l'aise ». 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. »

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 incité 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, en ce sens que Jana profite de la temporalité du soutien pour résoudre des exercices semblables sur le concept d'arrondissement. L'élève réagit rapidement au début de la séquence 2. Au contraire 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 en la guidant. 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.

#### 4.2.4. La tâche d'autocorrection en écriture

##### Description de la tâche d'autocorrection en écriture

Contexte la réalisation de la tâche	Tâche : autocorrection en écriture	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>Les élèves entrent la classe vers 9 h. Ils ont eu une heure de musique à 8 h dans une autre salle. L'enseignante a écrit le plan du jour au tableau :</p> <p>8 h 00 Musique Minutes de lecture 9 h 00 Autocorrection 10 h 00 Récréation 10 h 20 Responsabilités Grammaire de la semaine 12 h 45 Math Caméléon p. 100 à 102 13 h 45 Récréation 14 h 05 E. C. R.</p> <p>Tous les élèves de la classe doivent travailler individuellement sur leur autocorrection du conte de Noël jusqu'à la sonnerie de la cloche à 10 h. Aucun élève n'a terminé avant.</p>	<p>La tâche d'autocorrection du conte de Noël qui est 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'illustrer ; 4- lire l'histoire aux élèves de la maternelle.</p> <p>Chaque tâche s'échelonne sur plusieurs jours. L'observation porte uniquement sur une partie de la deuxième tâche sur l'autocorrection, 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 9 h 15, les élèves commencent le travail individuel d'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 9 h 43, 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 de soutien 1. Durée de l'interaction : 2 minutes 40 secondes.]</p> <p>6- À 10 h, la cloche sonne la récréation. 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. Vient ensuite la description de la séquence de soutien proprement dite.

### Résumé de la séquence de soutien de l'autocorrection en écriture

Séquence de soutien	Forme de soutien	Objet de soutien	Outil de soutien
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 au moment du 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, ce 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. 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. » Une autre difficulté détectée par l’enseignante réside dans l’utilisation du 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 :

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 occurrence de « 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 rencontrée. Carla demande à Jana de chercher dans le dictionnaire un synonyme du mot « bizarre » que l’élève a utilisé de nouveau 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 pose 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 : « Hé, hé, mais oui, c'est un très beau synonyme, ça ! » Jana revient à son bureau et se corrige : elle remplace le deuxième emploi de « bizarre » par le synonyme 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.

#### **Point de vue de Carla sur la séquence de soutien 1**

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. Elle ajoute que c'est plus facile et plus vite de donner les réponses, mais que l'élève ne s'en souviendra pas. 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. Elle se demande ainsi comment Jana passe son temps à la maison.

#### ***Synthèse de la 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 et régule le soutien à travers l'échange entre elle et Jana. C'est pendant l'échange que les autres difficultés de Jana sont constatées. Dans le déroulement de la phase sous la supervision de Carla, Jana résout les difficultés 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 a 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.

#### 4.3. LES PRATIQUES DE SOUTIEN DE CARLA : QUELLES PARTICULARITÉS ?

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.

Pour les éléments déclencheurs, Carla prend l'*initiative du soutien* dans sept des huit séquences. Elle prévoit ou constate des difficultés et agit en conséquence. Pour sa part, Jana prend une seule fois l'initiative dans une séquence de soutien individuel, 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*<sup>8</sup> 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 que prend ce 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,

---

8 Les formes de soutien seront approfondies dans la dernière partie de ce chapitre.

tandis qu'aucune des interactions entre Jana et Carla dans les séquences de soutien individuel ne dépasse trois minutes.

Une fois les difficultés identifiées par l'enseignante, elles deviennent des *objets de soutien*. Les objets de soutien sont d'ordre linguistique ou 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 (par exemple les séquences de la tâche d'appréciation), les objets de soutien sont les mêmes ; 2) d'une séquence à une autre, les objets de soutien varient. Par 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 actrices* 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. Il est constaté que les actions sont semblables 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 s'apprête à 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 leur 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 consistent à engager l'élève dans le soutien en l'incitant à demander de l'aide, à démontrer à Jana une règle 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 interrompt Jana puis la guide en lui donnant plus d'indices, et ce, à plusieurs reprises. Elle la presse plusieurs fois et lui pose une devinette. Carla conclut rapidement, puis donne la réponse finale. Les actions de Carla dans la séquence de soutien en français (accord grammatical 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 emploi de « 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 une 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 écriture 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 observons 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, particulièrement lorsqu'il s'agit de 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 permet de constater que les éléments déclencheurs du soutien consistent en des difficultés que l'élève éprouve dans la tâche. Pourtant, ces difficultés sont parfois imprécises au début de la séquence mais 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 le 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 permet également de faire ressortir les différentes actions des actrices au moment de leur interaction. Finalement, l'analyse des phases intrapsychiques montre que le progrès de l'élève dans la tâche n'est pas automatiquement atteint après chaque séquence de soutien.



## CHAPITRE 5

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

### 5.1. PARTICIPANTES ET CONTEXTE

La deuxième enseignante, Sophie, enseigne dans une classe de 3<sup>e</sup> année du primaire. La classe compte 25 élèves, dont 15 sont d'origine immigrante. De ce nombre, huit sont nés à l'étranger. Seule Windy, l'une des participantes, est passée par une classe d'accueil avant d'être intégrée en classe ordinaire. De six à sept élèves sont face à un défi linguistique, et deux éprouvent aussi des difficultés d'apprentissage. Une seule élève est suivie par un plan d'intervention.

Pour mieux connaître ce cas, nous abordons d'abord le point de vue général de l'enseignante sur son contexte de travail et celui des deux élèves sur leur vécu scolaire. Puis, nous présentons les 5 tâches qui appartiennent aux 5 situations d'apprentissage et les 13 séquences qui en font partie.

#### Sophie

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. C'est un enrichissement pour elle comme enseignante. Sophie promeut la culture québécoise pour aider les élèves immigrants dans leur intégration et ne se limite pas non plus à ce qui est prescrit dans les manuels. 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. D'un autre côté, Sophie organise des activités qui appartiennent à la culture des élèves. Sophie explique qu'elle adopte un soutien collectif particulier au contexte

multiethnique où elle donne « toujours les consignes » aux élèves avant le travail individuel, et ce, pour que les élèves soient autonomes. Comme Carla, elle « change ses pratiques » dans une classe multiethnique par comparaison à une classe francophone. 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 et qu'elle met plus de détails dans sa façon d'expliquer. Cette conscientisation de la particularité du contexte semble expliquer la mise en place du soutien collectif toujours au début de la situation, avant de demander aux élèves de travailler individuellement.

Sophie trouve que le soutien fait partie de sa tâche enseignante, même si elle fait parfois le travail de l'orthopédagogue. Elle ne veut 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. Sophie fait le choix de soutenir les élèves au moment de la récupération pour ne pas pénaliser les autres élèves de la classe. 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 estime qu'elle n'a pas d'autre choix. Sophie ne trouve pas que les enseignantes sont bien outillées pour travailler dans un tel contexte, surtout pas les novices. Quant à elle, elle se sent plus à l'aise au fil des années et elle intègre naturellement les ajustements. Son expérience lui permet de prévoir les difficultés de ses élèves.

Quant aux élèves, Sophie est à l'affût de leurs besoins. Elle intervient auprès de l'élève même si ce dernier ne cherche pas le soutien : « J'ai l'œil sur certains élèves. » C'est Sophie qui prend toujours l'initiative, parce qu'elle ne peut pas attendre quinze minutes pour que les élèves posent une question. Sophie reconnaît que son fonctionnement lui est particulier. Elle signale que le soutien qu'elle offre n'est pas seulement en relation avec les objectifs d'apprentissage fixés pour la 3<sup>e</sup> année. Elle travaille aussi sur des objectifs de 1<sup>re</sup> année comme les majuscules et les points.

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, 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 du 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.

### **Windy et Tina**

Récemment arrivée au Québec, 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 [celle où elle a fait sa classe d'accueil], le prof n'aime pas qu'on pose des questions ».

Le fait que Tina soit arrivée au Québec cinq ans avant notre collecte de données sans être passée par une classe d'accueil ne nous a pas incitée à des questionnements sur son intégration en classe ordinaire, comme nous l'avons fait 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 loin, nous avons noté sa position concernant son intégration sociale. Tina s'exprime à ce sujet au moment de l'entrevue individuelle. Elle mentionne qu'elle n'aime pas son nom et qu'elle préférerait 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.

## **5.2. 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 appartiennent consécutivement à cinq situations d'apprentissage et 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, une description des séquences de soutien proprement dites avec leurs 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.

### 5.2.1. La tâche d'évaluation en lecture

#### Description de la tâche d'évaluation en lecture

Contexte de réalisation de la tâche	Tâche : évaluation en lecture	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>Le matin, 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)</p> <p>Math : 1. au tableau 2. p. 88 3. texte</p> <p><i>Récréation</i></p> <p>Tous les élèves de la classe doivent commencer le travail sur l'évaluation en lecture. En cours de route, celui qui remet son évaluation travaille sur des fiches en mathématiques.</p>	<p>La tâche d'évaluation en lecture fait partie d'une SAE 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 de deux pages, <i>Double sauvetage</i>.</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 ; et fin. Les élèves doivent compléter chaque élément en faisant le lien avec le texte. Sur la carte, Sophie a écrit la réponse à 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 s'est pris entre deux souches d'arbre (problème). Le texte relate trois tentatives de solution et leurs résultats :</p> <p>Charlotte prend une grosse branche pour éloigner les deux souches. La branche est trop grosse.</p> <p>Charlotte prend une plus petite branche. La branche se casse.</p> <p>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>Sophie explique brièvement le plan du travail du premier bloc de la journée.</p> <p>1- À 8 h 17, 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.]</p> <p>2- Sophie appelle à son bureau un groupe de six élèves, dont les deux participantes de la recherche et deux élèves en difficulté d'apprentissage. Elle lit le texte avec ce petit groupe, assis ensemble par terre, puis Sophie envoie le petit groupe au travail individuel. [Séquence de soutien 2. Durée de l'interaction : 14 minutes.]</p> <p>3- Sophie prépare des copies des fiches mathématiques pour ceux qui terminent l'évaluation en lecture.</p> <p>4- L'enseignante circule entre les bureaux et répond aux questions des élèves.</p> <p>5- Vers la fin de la période, à 9 h 22, 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 : 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 la tâche d'évaluation que nous venons de décrire, nous identifions trois séquences de soutien, comme illustré dans le tableau ci-dessous. 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.

#### **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, ce qui l'amène à soutenir les élèves collectivement avant de les laisser travailler individuellement. L'entrevue spécifique avec Sophie après les événements 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 ne commencent le travail sur la tâche d'évaluation en lecture. Sophie fait le tour de la carte d'organisation des

idées avec les élèves. Elle leur donne 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 ». 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 ». 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. Elle explique ensuite ce que signifie un dénouement : « Ce qu'on appelle le dénouement est la solution trouvée. » Pour expliquer l'élément « fin », elle donne un exemple en lien avec la problématique du taille-crayon : « Heureuse, Sophie arrive à écrire son texte. » 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 ». Elle leur demande de copier sans faute les mots du texte.

#### ◇ Phase intrapsychique

Les élèves se mettent à travailler. Sophie appelle à elle Tina, Windy et 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.

#### **Point de vue de Sophie sur le 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 ». Comme la tâche s'est déroulée au début de l'année, Sophie cherche 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. Elle affirme qu'elle ne connaît pas le pourcentage d'allophones et de francophones, et ne sait pas 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. Par

exemple, elle a choisi d'expliquer tous les éléments de la carte, surtout l'élément « tentative », qu'elle considère « difficile » pour les élèves.

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 fait suite au 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 sur la tâche d'évaluation en lecture. 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. Ainsi, quelques secondes après le soutien collectif, Sophie informe l'ensemble de la classe qu'elle va « aider quelques élèves » et qu'elle veut qu'ils lisent et comprennent le texte, seuls. Elle leur signale qu'ils peuvent venir lui poser des questions au cours de son travail avec le petit groupe.

#### ◇ Phase interpsychique

Sophie demande aux élèves d'apporter leurs copies et de venir se placer par terre à l'avant de la classe. 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. 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 ? »

Ensuite, Sophie explique aux élèves pourquoi 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<sup>e</sup> année, ça aide à la compréhension. Donc, c'est pour ça que c'est moi qui vais lire. Ça va ? » 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. » À ce moment, un élève de la classe vient poser une question à Sophie et elle lui répond. Deux autres viennent à leur tour, et 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. 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 un endroit 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. » 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. Les élèves se remettent à travailler silencieusement. Sophie revient à sa place : « OK, je reprends, parce que j'ai perdu le fil. » Elle recommence la lecture. Tout au long du texte, Sophie explique le sens des mots difficiles, sans se centrer sur le sens du texte. Elle explique les mots « incrédule », « hirondelle » et « souche ». Un élève demande ce que signifie « consterné » ; 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. » 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 remis l'évaluation avant la cloche, tandis que Windy, pendant la phase intrapsychique, a eu besoin d'un soutien supplémentaire, plus individualisé, que nous décrivons 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 répondre à leurs questions. Elle lit parfois ce que les élèves ont écrit, sans rien dire. Sophie remet en même temps les fiches mathématiques à ceux qui ont terminé l'évaluation. 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 sur la tâche d'évaluation en lecture. Tous les autres font des mathématiques en silence. À ce moment, Sophie rappelle aux élèves qu'il reste « encore quelques minutes pour la lecture ». Ainsi, Tina écrit son nom sur la feuille et va la remettre à Sophie, qui lui demande de commencer le travail de mathématiques. La consultation de sa feuille montre qu'elle a identifié correctement tous les éléments de la carte d'organisation. Quant à Windy, elle n'a pas encore remis sa feuille ; elle a besoin d'un soutien supplémentaire.

### 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 sont reconnaissantes du soutien. *Tina* se souvient du soutien et mentionne que Sophie a lu le texte avec le groupe et expliqué certains mots. Elle déclare aussi que ce soutien lui a permis de poser des questions à l'enseignante, qui est « plus proche » dans ce cas<sup>1</sup> :

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. »

1. Légende : Ch : chercheuse ; T : Tina, W : Windy.

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". » 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 perçu la tâche : elle a trouvé qu'identifier l'élément « où ? » n'était pas clair. De même, pour l'élément « dénouement », 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. 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 : « Non. » En même temps, Tina affirme que le travail serait plus difficile sans le soutien en petit groupe : « Je trouverais plus de difficultés. » 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 ».

*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 portant 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 ».

Après avoir présenté les points de vue des élèves sur la séquence de soutien 2, nous présentons celui de Sophie.

### **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 afin d'offrir un soutien différent de celui qu'elle peut offrir aux autres élèves. Elle explicite ses actions au moment du soutien et 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. « Je flaire les difficultés », dit-elle. 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 ». Elle veut que les élèves puissent lire le texte et que celui-ci 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 ». 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 en lecture qu'elle pensait, mais qu'elle a, « évidemment, un œil sur lui ». Elle croit aussi que la prochaine fois, un autre élève du petit groupe pourra travailler seul sur son texte de lecture. Elle considère qu'il est un élève fort, bien qu'il ne parle pas le français à la maison.

*Les actions au moment du soutien*

Sophie explique certaines actions au moment du soutien, qu'elle résume en quatre points. 1) Le fait de communiquer aux élèves les étapes du travail est « un besoin » et elle veut « que les élèves sachent ce qu'on doit faire ». « C'est rassurant pour les élèves », ajoute-t-elle. De plus, elle veut que les élèves sachent qu'elle est « ouverte aux questions, même si c'est une évaluation », d'autant plus que, pour elle, c'est une « évaluation interactive ». 2) Si elle lit 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 ». 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. » 4) Sophie ajoute qu'elle n'aidera pas trop les élèves. Si elle le fait, elle ne verra plus « ce qu'ils ont compris ». 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. »

*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. 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. 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 sur une tâche quelconque, ce qui lui permet de soutenir d'autres élèves qui en éprouvent le 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 qu'elle puisse travailler avec le petit groupe. C'est pour cette raison qu'elle a interrompu son soutien en petit groupe et est intervenue auprès de l'ensemble de la classe ; elle leur a rappelé les consignes du travail afin de pouvoir 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. Apporter du

soutien à l'enfant qui a besoin d'aide exige chez elle une attention constante : « Moi, je me fais une liste. Ça demande de l'effort ; de réfléchir ». Elle oppose ce contexte à celui d'un groupe où elle n'aurait aucun élève à intégrer, ce qu'elle suppose plus simple : « On y va, j'explique, puis c'est parti, vous le faites. »

### *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 au moment du début de l'interaction verbale entre Windy et l'enseignante et se termine lorsque Windy remet sa feuille de travail.

#### ◇ Élément déclencheur

Après le rappel de Sophie indiquant qu'il ne reste que quelques minutes pour l'évaluation, Windy n'a toujours pas remis sa feuille. Elle regarde Sophie à l'autre bout de la classe ; cette dernière l'aperçoit et 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 trouvés : le « quand ? » et le « dénouement ». 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 entame le dialogue par une question en lien direct avec le thème du texte dans le but de saisir ce que Windy appréhende du texte<sup>2</sup> :

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 :

2 Légende : S : Sophie, W : 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 interrompt 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 [elle lui montre du doigt]. »

Windy commence à lire le paragraphe :

W : « "Ah! Voilà la solution, Pierrot. Charlemagne est *cénial!*" »

S : « “Génial”. »

W : « “Avec ce morceau de bois, je vais c[r]euser [ne prononce pas le ‘r’] autour des...” »

S : « “Creuser”. »

W : « “... creuser autour des [r]acines...” »

S : « “Racines”. »

W : « “... et nous pourrons ensuite déga...” »

S : « “Dégager”. »

W : « “... dégager ton *pey*.” »

S : « “Ton pied”, “dégager ton pied”, “*sortir* ton pied”, OK? »

Dans cette séquence de dialogue, Sophie reformule sa question. Windy répond, mais Sophie l’interrompt. Elle a remarqué que Windy a compris que c’est le chien qui gratte le sol. Sophie pose à Windy une question directe pour la déstabiliser : « Le chien, quoi? Gratte? OK, est-ce que c’est le chien qui réussit à sortir le pied de Pierrot? » Windy donne une réponse incorrecte : « Oui », ce qui montre qu’elle 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 et répond 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 une question fermée, qu’elle reformule tout de suite avec un synonyme, 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 à voix haute 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 par la positive. Sophie continue avec une autre question fermée : « Oui ? Est-ce que ça va si je te laisse le faire ? » Windy acquiesce. 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 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 c'est le chien qui creuse pour libérer le pied de Pierrot, une réponse qui contredit ce qu'elle a écrit dans le dénouement.

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.

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, ici en italique. 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 à la séquence de soutien 2, Windy s'exprime également 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 l'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 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 sur le 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 éprouve toujours des difficultés après le soutien lorsque nous lui faisons répéter la tâche. Sophie réagit devant le fait que Windy conçoit toujours que c'est Charlemagne qui a creusé : « Charlemagne ! Elle n'a donc pas compris ? » Sophie confie qu'elle n'a pas pu cerner les difficultés de Windy dès le début du dialogue avec elle. Sophie explique qu'elle a fait lire Windy pour « voir pourquoi elle ne comprend pas ». 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 ». 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. » Sophie suppose que c'est probablement le dialogue dans le texte qui a mélangé Windy. Selon elle, Windy avait de la difficulté « à savoir qui parle » dans le dialogue du texte. Or, 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 : « 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. »

### ***Les progrès de Windy après le soutien***

Windy a progressé et trouvé l'une des réponses, mais cela ne signifie pas qu'elle a bien compris, selon Sophie. L'enseignante précise que Windy a trouvé la réponse sur l'élément dénouement « avec aide, aide, aide ». Sur ce sujet, Sophie soutient, dans l'entrevue, qu'elle est allée « au bout de la réponse » avec Windy parce qu'elle a vu « qu'elle ne comprenait pas ». Sophie ajoute qu'elle « aime mieux aider Windy pour qu'elle puisse poursuivre les autres choses ».

### ***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. En premier lieu vient le soutien collectif, 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 lors 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 accompli la tâche correctement. 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 respon-

sabilité 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 qu'elle n'arrive pas à surmonter toutes ses difficultés en lien avec le sens du texte.

Nous exposons dans ce qui suit une nouvelle situation d'apprentissage, en l'occurrence une tâche d'écriture en français. Cette tâche consiste en quatre séquences de soutien collectif et individuel auprès de Tina et de Windy.

### 5.2.2. La tâche d'écriture sur son personnage préféré

#### Description de la tâche d'écriture sur son personnage préféré

Contexte de réalisation de la tâche	Tâche : écriture	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>Il s'agit d'une tâche d'écriture sur son personnage préféré en lien avec les quatre histoires. Sophie prévoit 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> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Tu choisis un personnage.</li> <li>2) Tu m'expliques pourquoi tu le préfères. Je préfère... parce que...</li> </ol> <p>Quelques lignes (environ 8).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3) Comparaison.           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Monsieur CE : idées-phrases-mots-liste de mots.</li> </ul> </li> </ol>	<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 et jusqu'à la fin de la première étape scolaire.</p> <p>En premier lieu, il s'agit de lire avec les élèves quatre histoires qui présentent plusieurs aspects sur le thème commun de 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>Sophie lit les quatre histoires avec les élèves. [Séquence de soutien 1.]</p> <p>Après la lecture de chaque histoire, Sophie et les élèves doivent remplir les colonnes ensemble. Il s'agit de répondre aux quatre premiers questionnements (Qui est l'auteur ? Qui est différent ? En quoi le personnage est-il différent ? Comment le personnage se sent-il ?).</p> <p>Le 7 novembre, à 10 h 40, les élèves doivent remplir la dernière colonne sur leur personnage préféré. Ils choisissent leur personnage préféré et collent au bon endroit un papillon qui porte le nom du personnage. Le même jour, les élèves écrivent un texte réflexif sur leur personnage préféré</p>

Contexte de réalisation de la tâche	Tâche : écriture	Déroulement de l'activité d'enseignement
<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>Pour bien illustrer le projet, Sophie a accroché au mur, à l'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>5 : <i>Quel personnage préfères-tu ?</i></p> <p>Après la lecture de chaque histoire, Sophie et les élèves remplissent ensemble les colonnes, à l'exception de la dernière.</p> <p>En deuxième lieu (après la lecture des quatre histoires), la tâche d'écriture observée consiste pour les élèves à choisir leur personnage préféré des quatre histoires et à coller un papillon adhésif (<i>Post-it</i>) qui porte le nom du personnage à l'endroit prévu. Celui qui préfère Chrysanthème, par exemple, colle son papillon dans la cinquième colonne, dans la ligne correspondant à l'histoire du même nom. 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>Pendant qu'ils écrivent leur texte, Sophie circule entre les bureaux. Elle intervient auprès de Tina à 11 h 05. [Séquence de soutien 2. Durée de l'interaction : 2 minutes.]</p> <p>Sophie intervient auprès de Windy à 11 h 10. La cloche sonne le dîner à 11 h 20. [Séquence de soutien 3. Interaction indirecte.]</p> <p>Les élèves reprennent le travail sur leur texte à 13 h 50 et continuent jusqu'à 14 h 50. 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, suivant leur ordre chronologique.

#### **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 auprès de Tina	Français : grammaire (négation)	Consignes
3	Individuel auprès de Windy	Langue : sens du sujet d'écriture ; compétence transversale : pensée réflexive	Livre
4	Individuel auprès de Windy	Langue : sens du sujet d'écriture ; compétence transversale : pensée réflexive	Tableau-affiche

#### *Séquence de soutien 1*

Cette séquence de soutien consiste à lire à toute la classe des histoires présentant divers aspects du thème de 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 la différence) 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 la différence 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 comprend bien l'importance d'aider l'élève immigrant dans son intégration pour qu'il puisse performer à l'école, ce qu'elle fait 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 auront à écrire un texte réflexif sur un personnage qu'ils choisiront 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 papillon et le coller dans la cinquième colonne du tableau-affiche. L'élève passe ensuite à l'écriture du texte. Sophie explique rapidement<sup>3</sup> aux élèves le travail à faire tout en écrivant certaines consignes au tableau. Les élèves commencent à coller leur papillon sur le tableau-affiche. À 10 h 50, tous les élèves ont fait leur choix. Windy et Tina choisissent Chrysanthème, de l'histoire du même nom, 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 pendant que 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 ». Cette phrase sera le sujet de discussion en entrevue spécifique<sup>4</sup> avec Tina. Pour sa part,

---

3. Nous n'avons pas questionné Sophie sur les raisons pour lesquelles elle a donné une explication rapide.

4. 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.

Windy n'a rien écrit jusqu'à ce que Sophie intervienne 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 retenu, 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, le projet comporte plusieurs objectifs. Le premier est de « partir de la littérature jeunesse pour faire l'enseignement de la grammaire ». Il s'agit ici de voir la comparaison. Un 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 ». En plus de ces deux objectifs, un troisième vise « l'intégration » des élèves immigrants. Pour Sophie, le choix du thème de 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. » De plus, Sophie pense qu'elle n'a « pas le choix » de travailler un tel thème dans un contexte multiculturel. 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. » 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 leur société d'accueil. Concernant la culture québécoise, Sophie déclare que « particulièrement dans une école comme ici, [elle se fait] un devoir de promouvoir la culture québécoise, pas pour discriminer, mais pour qu'ils puissent se sentir intégrés ». Elle indique 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. De plus, elle mentionne qu'elle va faire avec eux un projet sur la musique traditionnelle au Québec. C'est cette vision de l'intégration exprimée par Sophie qui nous permet de comprendre le contexte de la mise en place de l'outil de soutien interculturel, et par conséquent, de le considérer 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, soutien que nous 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 11 h 05, en circulant dans la classe, Sophie s'approche de Tina et lit à voix haute une phrase qu'elle a écrite<sup>5</sup> : « J'aime pas trop Moon

5. Formulation intégrale du texte de Tina.

Par ce qu'il ne dit pas ce que les parents ont fait quand ils reçoivent le message de Moon<sup>6</sup>. » La lecture de la phrase déclenche le soutien. Sophie identifie une difficulté qui n'est pas en lien avec le contenu du soutien collectif (séquence de soutien 1); elle concerne plutôt la forme négative.

#### ◇ 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.

### 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. Elle pense que Tina « peut évidemment comprendre la forme négative » et s'attend à ce que Tina l'utilise

6. 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.

la prochaine fois, bien qu'elle ne l'ait pas encore expliquée aux autres élèves. Pour Sophie, Tina n'a pas eu de difficulté avec le texte. Elle a fait, selon elle, « un beau texte, de beaux liens ».

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 à 11 h 10, soit 10 minutes avant la sonnerie de la cloche, Sophie prend l'initiative de vérifier le cahier de Windy pour constater qu'elle n'avait encore rien écrit. C'est ce qui 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 s'adresse à elle : « 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 ». (Elle lui désigne le classeur à attaches.) Windy prend le livre et le feuillette plusieurs fois, s'arrêtant 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. Elle et les autres élèves sortent pour la pause du dîner en laissant leur texte sur le pupitre. À leur retour du dîner, les élèves font un test en univers social. Après la dernière récréation, soit à 13 h 50, Sophie demande aux élèves de terminer leur texte réflexif avant la fin de la journée, soit 14 h 50. Les élèves reprennent le travail, mais Windy n'a rien écrit jusqu'à la mise en place d'un autre soutien (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 a aimé] le nom de Chrysanthème » et à « écrire le texte ». 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 14 h 10, Sophie prend l'initiative, pour la deuxième fois, de vérifier ce que Windy a écrit après avoir pris le livre. Elle constate qu'elle n'a toujours 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, qui contient les informations sur les quatre histoires : « Approche-toi, va 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 constamment le tableau-affiche devant elle tout en écrivant. Windy reste assise à côté du tableau-affiche et l'utilise pour le reste de la tâche.

◇ Phase intrapsychique

Nous avons observé que Windy travaille toujours avec le tableau-affiche. Windy remet son travail vers 14 h 45, 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 suivant<sup>7</sup> : « *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 souris*<sup>8</sup>. »

7. Nous mettons en italique les mots qui ont été écrits au tableau-affiche et recopiés par Windy, ce qu'elle confirme en entrevue avec nous.

8. Texte intégral du cahier de Windy.

Sophie intervient deux fois auprès de Windy. Que pense l'enseignante des difficultés de celle-ci 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 », surtout que l'activité « est de l'inférence ; il ne faut pas chercher la réponse ». Elle conclut que Windy n'avait pas vraiment intégré ce qu'elle attendait d'elle : « Dans le fond, je ne demandais pas un résumé, mais je veux, elle, de l'intérieur... » 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. 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 ».

#### ***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 la différence 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 papillons. 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 est 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 aux 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 l'une et l'autre phases. 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 à l'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. À partir de ce moment et 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 court texte, mais 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.

### 5.2.3. La tâche de grammaire

#### Description de la tâche de grammaire

Contexte de réalisation de la tâche	Tâche : grammaire	Déroulement de l'activité d'enseignement
<p>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> <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Vocabulaire (mots de dictée)</li> <li>2- Les groupes du nom</li> <li>3- Nos apprentissages de la 1<sup>re</sup> étape</li> <li>– 10 h 00 : Récréation</li> <li>– EP</li> <li>– 11 h 20 : Repas</li> <li>– Mathématiques</li> </ul>	<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<sup>e</sup> année transcrivent 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 la fin de semaine. Chaque semaine, avant la dictée, Sophie révisé avec les élèves la liste des mots en classe. Elle leur demande d'appliquer les règles de grammaire qu'ils ont apprises.</p> <p>Pour la tâche en grammaire que nous avons observée, les élèves doivent chercher les noms communs de la liste et les classifient en noms singuliers, pluriels, féminins et masculins. La tâche dure 40 minutes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Les élèves commencent la journée par une lecture silencieuse.</li> <li>2- À 8 h 20, 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.</li> <li>3- Les élèves travaillent.</li> <li>4- À 8 h 30, Sophie projette la liste des mots au tableau. Sophie choisit des élèves pour nommer un nom commun qu'ils ont trouvé dans la liste et pour le classifier comme nom singulier ou pluriel, féminin ou masculin.</li> <li>5- À 8 h 40, Sophie demande à Tina si elle connaît le sens du mot « avantage », un mot de la liste. Tina répond par la négative et Sophie lui explique le sens du mot. [Séquence 1. Durée de l'interaction : 4 minutes 45 secondes.]</li> <li>6- Les élèves continuent jusqu'à 9 h 00 leur travail sur la tâche en grammaire.</li> </ul>

#### *La séquence de soutien de la tâche de grammaire*

Dans cette tâche de grammaire, nous identifions une seule séquence de soutien.

### Résumé de la séquence de soutien de grammaire

Séquence de soutien	Forme de soutien	Objet de soutien	Outil de soutien
1	Individuel auprès de Tina	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 répond qu'elle ne connaît 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 leur genre et leur 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, vu l'importance que Sophie accorde à la compréhension du sens du mot par les élèves (voir l'entrevue avec Sophie présentée ci-dessous), déclenche la séquence de soutien.

#### ◇ Phase interpsychique

Juste après la réponse de Tina, Sophie veut commencer l'explication du sens du mot quand un élève de la classe lève la main pour participer à l'exercice. Sophie lui accorde la parole<sup>9</sup>. 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 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. » 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

9. Nous n'avons pas d'extrait de l'exemple que le premier élève a donné.

beaucoup, puis qui est pris pour en faire plus l'autre soir, c'est ça que tu veux dire ? OK. » Ensuite, Sophie donne elle-même deux autres exemples : « Disons qu'on joue au ballon-chasseur, et que moi je suis une supervedette 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. » 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 ? ».

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 ? » Finalement, Sophie vérifie si c'est clair pour les élèves et les informe sur

l'importance de ce mot qu'ils vont utiliser plus tard : « Ça, c'est clair ? Insistez sur ce mot parce que ça va revenir beaucoup, beaucoup. »

#### ◇ 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. » L'autre exemple est : « Comme si ma petite sœur hum, veut euh, 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 ».

#### Point de vue de Tina sur la séquence de soutien 1

Lors de l'entrevue avec elle sur la séquence de soutien, Tina déclare qu'elle a appris le mot « aujourd'hui », car les autres le lui ont expliqué :

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.

#### Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 1

Pendant 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 à l'expliquer, 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. Le mot est « important » pour Sophie, mais « abstrait » et « inobservable ». 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 à l'avance : « Mais, je n'avais pas pensé. » 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 ».

### ***Synthèse de la séquence en rapport avec la tâche de grammaire***

La seule séquence de soutien consiste à expliquer à Tina, ainsi qu'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 ».

## 5.2.4. La tâche d'écriture sur un sujet de son choix

### Description de la tâche d'écriture sur un sujet de son choix

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche : écriture	Déroutement de l'activité d'enseignement
<p>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 : <u>faire son écriture sur un sujet de son choix.</u></p> <p>9 h 45-Récréation</p> <p>Suite Ma plume</p> <p>Après-midi :</p> <p>4- Math p. 49.</p> <p>13 h 45- Bibliothèque.</p> <p>Récréation</p> <p>14 h 00- Rencontre avec Mme Annie Bacon</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 sur 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 l'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></p> <p>L'élève peut également 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.</p>	<p>1- Le matin, en expliquant le plan du jour, Sophie avise les élèves qu'ils devront faire un travail d'écriture.</p> <p>2- Sophie travaille les deux premières tâches (1 et 2) avec les élèves jusqu'à 9 h 15.</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 et le troisième sujets. Elle donne les consignes. [Séquence de soutien 1. Durée de l'interaction : 10 minutes.]</p> <p>4- Les élèves commencent la tâche à 9 h 26.</p> <p>5- Sophie circule entre les bureaux et vérifie ce que les élèves écrivent.</p> <p>6- À 9 h 45, les élèves sortent à la récréation. Ils rentrent à 10 h 05.</p> <p>7- À 10 h 10, Sophie intervient auprès de Windy. Sophie propose ensuite à Windy de travailler en dyade avec un pair, Émil. Windy et Émil travaillent ensemble. [Séquence de soutien 2. Interaction directe et indirecte.]</p> <p>8- Sophie intervient deux fois auprès de Tina à la demande de cette dernière, à 10 h 25 et à 10 h 45. [Séquences de soutien 3 et 4. Durée de l'interaction : 2 minutes pour chaque séquence.]</p> <p>9- À 11 h 00, 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, comme illustré dans le tableau suivant.

#### **Résumé des séquences de soutien sur un sujet de son choix**

Séquence de soutien	Forme de soutien	Objet de soutien	Outils de soutien
1	Collectif	Langue	Exposé verbal, exemple sur le pays d'origine
2	Individuel auprès de Windy	Langue	Exposé verbal, livre, langue maternelle
3	Individuel auprès de Tina	Compétences disciplinaires en français	Consigne
4	Individuel auprès de Tina	Compétences disciplinaires en français	Dialogue

#### *Séquence de soutien 1*

Dans cette séquence de soutien collectif, Sophie explique aux élèves la tâche afin d'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. L'exemple sur le 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 permettre aux élèves d'appliquer plus facilement les règles de comparaison en grammaire en choisissant un sujet qu'ils connaissent bien. L'entrevue présentée ci-dessous clarifie davantage l'élément déclencheur.

◇ Phase interpsychique

Sophie a déjà écrit les trois sujets au tableau; elle en ajoute un quatrième. À 9 h 15, elle s'adresse aux élèves pour leur expliquer la tâche d'écriture. Sophie lit le premier sujet aux élèves et les avise qu'elle leur donnera un exemple sur les avantages et 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. »

Sophie explique ensuite le deuxième sujet, qui pourrait toucher les élèves immigrants car il consiste à comparer son pays d'origine avec le Canada. Elle démontre aux élèves immigrants l'importance de choisir ce sujet : « 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 [Ribal l'interrompt : "Non, pas chaque année."], 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. »

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 voisins tandis qu'en ville, j'en ai cinq." Alors il va y avoir une comparaison entre la première situation et la deuxième situation. »

Elle les informe qu'elle va placer les mots de comparaison à l'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 rappelle 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 encore apprise. 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. » 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. »

#### ◇ Phase intrapsychique

Les élèves commencent le travail individuel à 9 h 26. Sophie circule entre les bureaux. Tina choisit d'écrire sur le sujet « Enfant unique / Famille nombreuse ». Elle prend la responsabilité du travail et rédige seule son texte. Windy choisit le sujet du 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 de soutien suivante 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 ces 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

Windy a choisi d'écrire sur son pays d'origine, car elle affirme qu'elle « connaît qu'est-ce qu'il y a en Chine ». Tina, elle, indique qu'elle

a choisi le sujet « Enfant unique / Famille nombreuse », car elle a une sœur. Elle n'a pas choisi de comparer le Canada et son 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. Ça fait cinq ans que Tina n'est pas allée en Chine : « Je ne me souviens pas », dit-elle. Elle ajoute que tout ce dont elle se souvient de son pays d'origine, ce sont les pandas. Pour cette raison, Sophie déclare en entrevue qu'elle n'a pas appris 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. »

### **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 fixé 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. 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 ajoute : « 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. »

En outre, concernant les sujets proposés, Sophie choisit volontairement le sujet de la 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. » Pour elle, un tel sujet permet aux élèves allophones de « s'apprécier », ce qui crée « un sentiment d'appartenance à la classe ». Sophie encourage les élèves immigrants à choisir le sujet des deux pays dans le but de les « connaître ». Elle considère

également que ce choix les aide dans leur écriture, car c'est facile pour eux de comparer les deux pays, « parce qu'ils visitent leur pays et voient les différences. Si les deux réalités sont semblables, ça va être plus difficile ». En fait, neuf des douze élèves allophones, dont Windy, ont choisi le deuxième sujet, ce que Sophie explique par le fait que les élèves se sentent « touchés » par le sujet.

Outre le soutien collectif, Windy et Tina ont eu 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 et constate qu'il s'agit d'une seule phrase, et que cette dernière n'est pas en lien avec le titre. Windy a écrit le titre *Enfant unique / famille nombreuse* ainsi qu'une phrase : « En Chine, il y a des animaux dans ma famille. » Sophie considère que Windy éprouve une difficulté en lien avec le sens du titre. De 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 / famille nombreuse* ou le Canada et la Chine ? » (Elle pointe du doigt les titres au tableau.) Windy ne répond pas. Sophie continue son questionnement auprès de Windy et oriente le soutien sur la difficulté détectée.

S : « Est-ce que tu le sais, toi ? Dans ta tête, tu as choisi le sujet ? »

[Silence.] S : « Oui ? Tu me le dis, s'il te plaît. »

[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. »

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 ? » 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 ? »

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. » 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 afin 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'aiderait 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 ? »

Windy acquiesce d'un signe de tête, puis Sophie demande l'opinion de Windy sur l'idée 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 demande à nouveau son opinion : « Euh, 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 ? »

Par la suite, Sophie essaie d'arranger les places de telle sorte que Windy soit à côté d'Émil à l'arrière. De plus, elle baisse 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. »

Au moment de cet échange, Windy avait changé son titre et écrit : « Vivre au Canada / Vivre dans ton pays d'origine ». 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 ? » 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 ? » Elle ne répond pas. Windy commence le travail avec Émil. 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. »

Windy et Émil travaillent environ 22 minutes ensemble. Le dialogue entre les deux se déroule en cantonais. Émil dicte à Windy ce qu'elle souhaite écrire en français. 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'avantages, il n'y a pas d'inconvénients ? 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 parlais 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. »

Sophie lui demande finalement de faire une autocorrection.

#### ◇ 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 au texte qu'elle a écrit avec l'aide d'Émil. Le texte de Windy est le suivant<sup>10</sup> : « 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, tous les hôtels sont collers. » Cependant, Windy a corrigé son titre après l'intervention de Sophie.

#### Point de vue de Windy sur la séquence de soutien 2

Windy ne réalise pas ses difficultés dans la tâche. Elle signale qu'elle a trouvé « facile » l'écriture du texte. De 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 au contenu de son texte.

Lorsque nous lui posons la question, Windy n'est pas prête à dire qu'elle a aimé travailler avec Émil, mais reconnaît que cela rendait la tâche « plus facile », ce qu'elle explique ainsi : « Il a dit comment écrire les mots. Les mots que je ne sais pas écrire. »

#### 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. De plus, elle explique les raisons pour lesquelles elle utilise la langue maternelle comme outil de soutien.

10. Le texte est intégral.

### *Les difficultés de Windy dans la tâche*

Sophie déclare en entrevue qu'elle a besoin de gérer l'ensemble de la classe et ne peut se centrer seulement sur Windy : « Il faut faire attention [et] ne pas délaissier d'autres qui ont besoin d'aide aussi. » En fait, Sophie se sent gênée au moment de l'entrevue en admettant qu'une élève en difficulté d'apprentissage n'a pas écrit son texte parce qu'elle 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. »

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<sup>e</sup> année et non pas de 3<sup>e</sup> année. » 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. » À la suggestion que Windy pouvait avoir oublié de changer son titre et n'avait peut-être pas une difficulté sur ce plan (surtout qu'elle a réagi rapidement et l'a changé), Sophie admet 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'aurais 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. » 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. » Sophie prend aussi en considération le problème linguistique qui pourrait empêcher Windy de comprendre ses explications : « 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. » Elle répète qu'il lui 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 ». 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. »

Sophie espère qu'en travaillant avec elle, Émil pourra aider Windy « à mettre des mots sur ses réalités qu'elle a en tête et pouvoir l'écrire ». Sophie affirme qu'elle demandera à Windy si elle aimerait répéter l'expérience de travailler avec un autre élève, surtout qu'à ce 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 ».

Tina a également eu 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 de Tina.

#### *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 a choisi d'écrire sur le sujet « *Enfant unique / Famille nombreuse* » et pose une question à

Sophie sur la manière d'écrire un verbe. La question de Tina déclenche le soutien.

◇ 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 d'un 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, lors des entrevues avec les actrices, elle est combinée à 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 et diminue ainsi le nombre d'actions requises pour Tina. Elle fragmente l'exercice en posant des questions précises. 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 nom, 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" de "grandes"]. OK, ça marche ? » Tina répond : « Oui. »

#### ◇ Phase intrapsychique

Tina corrige rapidement ce qu'elle a écrit et Sophie la laisse continuer son texte. La phase est ouverte. Nous présentons maintenant 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**

Tina trouve d'abord le sujet à développer « difficile », parce qu'elle « ne savait pas quoi faire ». C'est sa collègue qui lui a expliqué les consignes. Tina se souvient de ses difficultés à écrire 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

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 », et parfois même plus avancé, comme c'est le cas avec l'écriture de « m'aide ». Sophie considère que Tina est « de niveau 3<sup>e</sup> année forte, même », car selon elle, « ça fait longtemps que Tina est à l'école ». Pour cette raison, elle peut la soutenir sur le plan de la structure et des accords.

### *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 en lien avec cette tâche : 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 c'est un sujet qui les concerne. Sophie prend le contrôle de la tâche dès le début et engage les élèves en les informant qu'elle leur expliquera les sujets et donnera des exemples. 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 qu'ils travaillent seuls sur 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 et ne sont pas en lien avec l'objet de soutien de la séquence de soutien collectif. Windy, pour sa part, n'a écrit qu'une phrase, ce qui déclenche la séquence de soutien individuel 2. Cette séquence se manifeste d'abord par une intervention directe de Sophie, puis par une intervention indirecte. Elle est en continuité avec la séquence de soutien 1, car l'objet de soutien est le même : les 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. Lors du déroulement de la séquence, Sophie agit d'abord directement afin d'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 dans sa langue maternelle en dyade 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 court texte. Elle reste dépendante d'Émil jusqu'à la fin de son écriture. 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 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, ce sont les questions de Tina qui 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, ce qui affecte la phase intrapsychique. Comme lors de l'autre séquence, la résolution de la difficulté se fait par Sophie alors que 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.

### 5.2.5. La tâche d'écriture d'un conte

#### Description de la tâche d'écriture d'un conte

Contexte de réalisation de la tâche	Tâche : écriture	Déroulement de l'activité d'enseignement
<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"> <li>- <i>Verbe aller + phrases à l'imparfait</i></li> <li>- <i>Révision du GN [groupe nominal]</i></li> <li>- <i>Correction du test de math</i></li> <li>- <i>Corriger son plan (conte Noël)</i></li> <li>- <i>Écriture du conte</i></li> </ul> <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 description de 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 accomplie. Pendant qu'ils travaillent sur <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"> <li>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 lors de la SAE en lecture.</li> <li>2- Écrire un brouillon de son texte.</li> <li>3- S'autocorriger</li> <li>4- Copier son texte au propre.</li> </ol> <p>Seule une partie de la première tâche est observée le 11 décembre.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Le matin, après s'être installés, les élèves commencent leur lecture silencieuse de la page 79 du texte, comme c'est indiqué au tableau.</li> <li>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>.</li> <li>3- Les élèves commencent à 8 h 45 le travail sur <i>Chantier</i>. La tâche consiste à lire un texte sur le père Noël et à compléter un tableau de comparaison*.</li> <li>4- À 8 h 58, Sophie appelle Tina à son bureau, à l'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. Après avoir attendu son tour quelques minutes, elle échange avec Sophie pendant 11 minutes 3 secondes. Tina revient à sa place, efface et corrige son plan. Elle travaille sur son plan jusqu'à la récréation, à 10 h 00. [Séquence de soutien 1. Durée de l'interaction : environ 11 minutes.]</li> <li>5- Les autres élèves travaillent à leur rythme sur différentes tâches. Les élèves sortent à la récréation à 10 h 00.</li> </ol>

\* Les trois premiers points du déroulement sont les mêmes que ceux mentionnés dans la situation d'apprentissage décrite avant celle-ci.

### Les séquences de soutien de la tâche d'écriture d'un conte

Lors de cette tâche d'écriture, nous identifions une seule séquence de soutien, que nous décrivons dans le tableau qui suit :

#### 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 à l'avant de la classe pour rejoindre Sophie à son bureau. Sophie lui tend la carte d'organisation corrigée<sup>11</sup> et lui pose une question ouverte en lien avec le thème du texte : « Là, la première chose

11. Le plan que Tina a écrit la semaine précédente est le suivant (les commentaires de Sophie sont en italique) :  
 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!!*)  
 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 ?*)

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 ? »

S : « Puis, est-ce que... [Elle lit ce que l'élève a écrit.] 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". 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 bref 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. [Elle soupire.] 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. »

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 interrompt 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 auprès de 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, Tina répond et valide. Sophie pose ensuite une question sur le titre. Elle donne des indices à Tina pour l'aider à trouver son titre. Tina retourne au problème évoqué plus tôt, 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 ? »

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 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 la suivante (nous mettons en italique 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*

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

En entrevue avec elle, Tina signale qu'elle utilise un outil de chez elle pour développer ses idées : « J'ai lu des, plein d'histoires et c'est comme mélange ». 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 ». De 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. »

### Point de vue de Sophie sur la séquence de soutien 1

Selon Sophie, si elle commence son soutien avec une question ouverte et demande aux élèves d'imaginer leurs histoires comme un film, c'est pour les aider à situer le contexte de l'histoire. 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 », afin 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 ? »

### *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 de remplir la carte d'organisation des idées. Tina se met à travailler seule. Elle complète l'écriture de sa carte et apporte aussi des corrections.

### 5.3. Les pratiques de soutien de Sophie : quelles particularités ?

En général, cinq tâches appartenant à cinq situations d'apprentissage et d'évaluation sont répertoriées. Les séquences de soutien sont au nombre de treize. L'analyse transversale des différentes séquences de soutien nous permet de faire 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 ou en petit groupe, dans trois des quatre séquences de soutien individuel auprès de Windy et dans trois des cinq séquences auprès de Tina. Elle agit parce qu'elle prévoit des difficultés chez l'ensemble de la classe ou chez un groupe d'élèves. Elle constate également 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*<sup>12</sup> sont observées chez Sophie : le soutien collectif, le soutien en petit groupe et le soutien individuel. Sur un total de treize séquences de soutien, trois sont collectives, une seule se fait en petit groupe, et les autres sont individuelles. Le *temps* accordé aux séquences diffère d'une séquence à une autre. La durée des séquences de soutien collectif ou en petit groupe atteint quatorze minutes. 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 dix et onze minutes respectivement.

Concernant les *objets de soutien*, ils sont d'ordre linguistique ou disciplinaire (compétence en français) et concernent aussi une compétence transversale (développer la pensée réflexive). De plus, Sophie tient compte des difficultés d'ordre culturel chez les élèves récemment intégrés en classe ordinaire. Lors de certaines tâches, nous avons remarqué que l'objet de soutien est le même d'une séquence à une autre. Par exemple, pour Windy, dans la tâche d'évaluation en lecture, l'objet de soutien est d'ordre linguistique dans les trois séquences de soutien. Dans d'autres cas, pour une même tâche, l'objet de soutien varie d'une séquence à une

---

12. Les formes de soutien feront l'objet de plus de détails dans la dernière partie de ce chapitre.

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 du pays d'origine. Tous les outils sont directement médiatisés (dix séquences de soutien) à l'exception du livre, du tableau-affiche et de la langue maternelle (trois séquences de soutien), qui sont indirectement médiatisés.

En ce qui concerne les interactions entre l'enseignante et l'élève ou les élèves, 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 avec eux 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 du pays d'origine. Elle informe les élèves de l'importance d'utiliser l'imparfait et 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, qui sont tous 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 de 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 et en lui expliquant le dernier paragraphe du texte. 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 des consignes sur la façon d'écrire le titre. Elle recourt 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 modifie 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 groupe verbal « m'aide » et dans la séquence de soutien 4 de la même tâche, Sophie lui pose des questions spécifiques pour l'aider à déterminer 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 l'interrompt 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 c'est 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 d'elle-même, comme nous avons pu l'observer au moment de la tâche d'écriture sur le père Noël.

Pour la *phase intrapsychique*, nous observons le progrès et les acquis des deux élèves par rapport à 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 succession de séquences de soutien pour développer son autonomie et pour afficher un certain progrès dans la tâche.

Donc, la synthèse du deuxième cas nous permet de constater que c'est l'enseignante qui prend surtout l'initiative du soutien, car elle prévoit ou 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 : 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 ou le dialogue. 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 les objets de soutien sont la langue, les compétences en français et les compétences transversales. Cette analyse nous permet également de mettre en exergue 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. Pour sa part, Tina démontre plus d'autonomie après chaque séquence de soutien.

Comme nous devons interpréter plusieurs séquences de soutien dans ce qui suit, nous avons eu recours à un tableau de numérotation de ces séquences, ce qui permettra au lecteur de nous suivre facilement.

### Numérotation des séquences de soutien

Enseignante Carla		
Tâche	Séquence	Forme de soutien
Évaluation en mathématiques	1	Collectif
	2	Individuel
Appréciation d'un livre	3	Individuel
	4	Individuel
	5	Collectif
	6	Individuel
Résolution d'un exercice en mathématiques	7	Individuel
	8	Petit groupe
Autocorrection en écriture	9	Individuel

Enseignante Sophie		
Tâche	Séquence	Forme de soutien
Évaluation en lecture	10	Collectif
	11	Petit groupe
	12	Individuel (Windy)
Écriture sur son personnage préféré	13	Collectif
	14	Individuel (Tina)
	15	Individuel (Windy)
	16	Individuel (Windy)
Grammaire	17	Individuel (Tina)
Écriture sur un sujet de son choix	18	Collectif
	19	Individuel (Windy)
	20	Individuel (Tina)
	21	Individuel (Tina)
Écriture d'un conte	22	Individuel (Tina)



## CHAPITRE 6

# UNE PANOPLIE DE PRATIQUES ENSEIGNANTES DE SOUTIEN

Dans ce chapitre, 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 des propos de leurs 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.

### 6.1. LE CONTEXTE DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Chaque enseignante, à sa manière, tient compte des facteurs relevant de son contexte de travail pour mettre en place des pratiques de soutien auprès de ses 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 à tenir compte, du mieux qu'elles peuvent, des contraintes liées au contexte de travail dans lequel elles évoluent, notamment en ce qui a trait au manque de services de soutien offerts aux élèves immigrants. Ainsi, on peut prétendre qu'elles composent avec cette réalité afin de 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, pour emprunter 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 intégrées en classe ordinaire ne bénéficient pas, ou alors 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 sans appui extérieur ou presque, selon leur propre vision 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 du soutien qu'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 pour laquelle Carla ne s'estime pas formée. Ainsi, elle juge qu'elle peut remédier à seulement 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 au quotidien. Comment tiennent-elles compte de ces facteurs et contraintes afin de 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 qu'elles le considèrent comme une richesse et comme une ouverture vers le monde. Elles jugent que ce contexte devient une réalité à laquelle il leur faut s'adapter, ce qu'elles font en ajustant leurs pratiques de soutien, tout en tenant compte des caractéristiques de la classe telles que le cycle et le niveau<sup>1</sup>, 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*.

En ce qui concerne les *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 toutes deux 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. Elles ajustent ainsi leurs pratiques aux besoins des élèves 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 ; bien qu'elles le fassent de façon collective<sup>2</sup>, 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 surtout à s'assurer que Jana comprenne bien. Les propos de Sophie vont dans le même sens : elle donne des consignes aux élèves au début de chaque tâche pour qu'ils puissent travailler seuls, ce

- 
1. Pour la classe de 6<sup>e</sup> année (la deuxième année du 3<sup>e</sup> cycle), les élèves doivent atteindre les objectifs et développer les compétences à la fin de l'année scolaire. Pour la classe de 3<sup>e</sup> année (la première année du 2<sup>e</sup> cycle), les élèves disposent d'une autre année scolaire pour l'atteinte des objectifs et le développement des compétences.
  2. 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.

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 représente 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<sup>e</sup> année et qu'elle jouit d'une certaine marge de manœuvre pour mettre en place les pratiques de soutien individuel, puisqu'une seule de ses élèves est sur un plan d'intervention et qu'une seule autre vient d'une classe d'accueil.

Carla, quant à elle, a un avis quelque peu différent sur le soutien qu'elle offre. Le fait qu'elle enseigne à une classe de 6<sup>e</sup> année 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 et un certain nombre d'élèves immigrants, dont l'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 propres termes, Sophie « jongle avec le programme scolaire ». Pour elle, le fait d'enseigner à une classe de 3<sup>e</sup> 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 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 leur société d'accueil. À l'opposé, parce qu'elle doit préparer ses élèves de 6<sup>e</sup> année à l'examen du Ministère, Carla se limite à ce qui est « prescrit dans le manuel ». Pour la même raison, elle insiste sur ce qui est requis en français et en mathématiques et ne développe pas de textes particuliers pour les élèves immigrants.

En résumé, les deux enseignantes s'adaptent au contexte de l'école, et 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. De plus, les deux enseignantes adaptent plus facilement le soutien qu'elles apportent au groupe-classe que celui qu'elles consacrent à 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, 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<sup>e</sup> année, se sent plus à l'aise de jongler avec le programme en ajoutant, par exemple, des activités multiculturelles, alors que Carla ne peut se soustraire aux exigences de l'examen du Ministère et doit insister sur les mathématiques et le français.

## 6.2. LE VÉCU SCOLAIRE DES ÉLÈVES

Nous accordons une importance particulière au point de vue des élèves, que nous considérons comme des actrices principales dans le processus de coconstruction de sens lors du soutien. 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. L'analyse de leurs propos fait ressortir 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 d'origine 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 jamais 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 » celui-là, 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.

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.

### 6.3. LES SÉQUENCES DE SOUTIEN

Nous avons défini une séquence de soutien comme étant : 1) une interaction entre l'enseignante et une ou des élèves; 2) dans le but de soutenir; 3) par l'intermédiaire d'un outil; 4) l'élève; 5) dans une difficulté par rapport à une tâche ou à 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 et la phase intrapsychique) afin de comprendre la mise en œuvre du soutien, son déroulement grâce aux interactions entre l'élève et l'enseignante 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 faisons ressortir les régularités découlant de l'analyse de chacun de ces trois éléments et, ce faisant, nous mettons en lumière 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.

#### 6.3.1. 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 les cas où les enseignantes en tiennent compte, des éléments déclencheurs qui les incitent à mettre en place des 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 alors à aider la 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 plus tard, au moment de leur interaction avec cette dernière.

Nous avons constaté *trois types d'éléments déclencheurs* en lien avec les difficultés<sup>3</sup> 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 les aider à 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 (difficultés anticipées) ; d'autres sont imprévues (difficultés signalées ou constatées) et apparaissent au cours de la tâche. Qu'elles soient anticipées ou imprévues, ces difficultés ont une influence sur la manière de diriger et de réguler le soutien dans la phase interpsychique et il semblerait qu'il soit 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 le type de difficultés qui les motivent respectivement (anticipées, constatées par l'enseignante et signalées par l'élève en cours de tâche).

---

3. 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 loin dans cette partie au moment d'aborder la phase interpsychique.

### 6.3.1.1. Difficultés anticipées par les deux enseignantes

Les difficultés anticipées sont prévues par les enseignantes avant la réalisation de la tâche en classe. À cause du contexte multiethnique dans lequel elles exercent leur travail, les deux enseignantes anticipent à plusieurs reprises des difficultés en lien avec les tâches à réaliser par les élèves. En fait, leur expérience en enseignement et la présence d'élèves allophones caractéristique du contexte multiethnique aident les enseignantes à prévoir certaines difficultés chez les élèves avant même que ceux-ci ne se mettent au travail. Bien entendu, nous avons pu identifier ce type de difficulté *a posteriori* grâce aux entrevues effectuées avec les enseignantes. Ces difficultés anticipées peuvent déclencher un soutien. D'ailleurs, cinq des séquences de soutien observées sont déclenchées par des difficultés anticipées par les enseignantes : quatre séquences de soutien collectif (séquences 1, 10, 13 et 18) et une séquence de soutien en petit groupe chez Sophie (séquence 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 les difficultés anticipées sont généralement d'ordre linguistique, c'est-à-dire relatives au sens de certains mots de vocabulaire et au sens général du texte. Les deux enseignantes, fortes d'une expérience dans des écoles monoethniques et multiethniques, identifient rapidement le niveau linguistique des élèves, et ce, dès le début de l'année scolaire. En conséquence, elles prévoient le soutien approprié 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 chez ceux qui ont été récemment intégrés en classe ordinaire. Effectivement, les 12 ans d'expérience de Sophie en enseignement, principalement dans des écoles multiethniques, l'ont aidée à prévoir les difficultés éprouvées par les élèves d'origines diverses qui vivent plusieurs expériences d'intégration.

En plus des séquences de soutien déclenchées par des difficultés anticipées par les enseignantes, nous avons pu observer des séquences de soutien déclenchées par des difficultés constatées par l'enseignante au cours de la réalisation de la tâche ou par des difficultés signalées par

les élèves. Nous nous attardons maintenant sur les difficultés constatées par les enseignantes, puis sur celles qui sont signalées par les élèves.

### 6.3.1.2. *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 la présentation des tâches. Or, nous avons également constaté qu'au cours de la réalisation de la tâche, les enseignantes détectent des difficultés chez les élèves. Ces difficultés sont donc imprévues. Les enseignantes les repèrent en vérifiant la façon dont les élèves travaillent sur 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 aider les élèves 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 constatées (séquences 2, 3, 4, 5, 6, 7, 14, 15, 16, 17, 19 et 22). Celles-ci sont de *différentes natures* et, même si elles sont identifiées, elles ne sont parfois *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 chez les élèves par les enseignantes au cours de l'exécution des diverses tâches, nous avons pu observer qu'elle varie de l'une à l'autre. Les difficultés sont de nature linguistique, ou encore 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, lors de 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 laissant présager une difficulté ainsi qu'un déclencheur du soutien. Or, ce n'est que pendant l'interaction avec Jana que la nature de la difficulté est identifiée par Carla.

### 6.3.1.3. 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 individuel (9, 12, 20 et 21) et une séquence de soutien en petit groupe qui s'est déroulée hors classe (8). Deux constats émergent ici, relatifs respectivement à la *fréquence* des séquences de soutien déclenchées par des difficultés signalées par les élèves et à la *nature* de ces difficultés.

Pour ce qui est de 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 que celles-ci sont de natures diverses. Elles sont autant d'ordre linguistique (sens du texte) que de l'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 accord du groupe nominal). Dans la tâche d'écriture avec Carla, la difficulté signalée 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.

Donc, devant le constat 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. 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 faire de la difficulté un

élément déclencheur, elle entre en interaction avec la ou les élèves pour résoudre conjointement la difficulté dans la tâche. Par la suite, l'enseignante laisse l'élève travailler et 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 ainsi que le moment du travail individuel de l'élève s'illustrent dans les phases interpsychiques et intrapsychiques de chaque séquence de soutien.

### 6.3.2. La phase interpsychique

Dans la section précédente, nous avons vu qu'une difficulté, qu'elle soit anticipée, constatée ou signalée, déclenche une séquence de soutien. Ce soutien se déroule lors d'interactions entre l'enseignante et l'élève. Ce sont ces interactions que nous appelons 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. De plus, le soutien consiste dans certaines séquences à suggérer à l'élève un ou plusieurs outils susceptibles de l'aider à surmonter sa 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 entre les enseignantes et leurs élèves.

D'une façon générale, nous avons constaté que les enseignantes appliquent *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 ou 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, les enseignantes doivent tenir compte de nouvelles difficultés. Les *outils* mis en œuvre par les enseignantes sont variés, mais la langue est l'outil le plus utilisé. Pour soutenir, les enseignantes manœuvrent les *interactions* dans la phase interpsychique, 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.

### 6.3.2.1. *Les formes de soutien*

En premier lieu, l'analyse de l'ensemble de séquences de soutien de deux enseignantes permet de faire ressortir *trois formes de soutien* mobilisées par les enseignantes : le soutien collectif, le soutien individuel et le soutien 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 cet ouvrage, le soutien collectif a lieu quand l'une des deux enseignantes s'adresse à toute la classe pour soutenir les élèves dans une tâche donnée. Cinq séquences de soutien collectif (1, 5, 10, 13 et 18), découlant de cinq tâches différentes, 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 nature linguistique ou culturelle chez les élèves ainsi qu'aux difficultés constatées qui renvoient à une compétence transversale. Le deuxième constat a trait au *temps alloué par les deux enseignantes au soutien collectif*. Nous avons en effet remarqué que les enseignantes consacrent plus de temps au soutien collectif qu'aux autres types de soutien. Le troisième constat porte sur les *limites de ce type de soutien par rapport aux besoins des élèves immigrants*, en ce 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 et le type et la nature des difficultés*, nous constatons que les enseignantes adoptent le soutien collectif pour répondre à des difficultés de nature linguistique ou culturelle anticipées avant la réalisation d'une tâche. Les enseignantes prévoient donc du soutien collectif et interviennent avant que les élèves ne commencent le travail individuel sur la tâche.

Concernant les difficultés de nature linguistique, lors de 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 tâche<sup>4</sup>. Comme nous l'avons expliqué précédemment, ce soutien 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.

De plus, les observations ont montré que Carla adopte également le soutien collectif lorsqu'elle constate une difficulté commune chez les élèves, ici en lien avec leurs compétences de jugement critique lors de 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 produit par l'une des élèves, et qui lui sert de modèle.

Nous avons aussi constaté que le soutien collectif utilisé par 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<sup>e</sup> 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 continuant de guider la classe. Ainsi, le soutien collectif aide les enseignantes à mieux contrôler et diriger la classe, parce que tous les élèves sont ciblés par le soutien. Cette forme de soutien permet également aux enseignantes d'étendre la durée de leur intervention.

---

4. Il s'agit des tâches que nous avons observées dès leur début. Il se peut que les autres tâches dont nous n'avons pas observé le début aient aussi comporté du soutien collectif.

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 par rapport 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 particulières à chaque élève. Ainsi, dans toutes les tâches que nous avons observées, le soutien collectif est suivi de 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 ces interventions s'adressent à toute la classe, les enseignantes consacrent environ dix minutes au soutien. Bien que le soutien vise alors surtout les élèves immigrants, il ne couvre pas nécessairement tous leurs besoins. Ainsi, d'autres formes de soutien, en petit groupe et individuellement, sont mises en place et visent des difficultés plus particulières des élèves immigrants.

#### *Le soutien en petit groupe*

Dans notre cadre de travail, on parle de soutien en petit groupe lorsque l'enseignante travaille particulièrement avec un groupe d'élèves qu'elle sélectionne, 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 de nature linguistique anticipées, et seulement hors classe avec Carla<sup>5</sup>.

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 comporte davantage d'échanges entre l'enseignante et les élèves. Ce type de soutien répond mieux à leurs besoins, car il permet à l'enseignante de déceler un peu plus facilement leurs

---

5. 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 nous intéressons aux 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.

difficultés. Néanmoins, bien que le soutien en petit groupe ait bien permis à Tina, l'une des deux élèves participantes, de réaliser la tâche seule, Windy, pour sa part, a demandé de l'aide supplémentaire à Sophie, déclenchant ainsi une nouvelle séquence de soutien, cette fois-ci individuel.

### *Le soutien individuel*

Dans le cadre de cet ouvrage, 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 pratiques des deux 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.

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) de l'ordre des compétences disciplinaires, en mathématiques chez Carla et en grammaire chez Sophie ; c) de l'ordre de la compétence transversale, lors des tâches d'appréciation chez Carla et des 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 se limite à environ trois minutes et dépend du contexte de déroulement de la séquence. 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 que chez les deux enseignantes, elles sont plus nombreuses que les séquences de soutien collectif et de soutien en petit groupe. Comme nous l'avons mentionné auparavant, les enseignantes se prescrivent des tâches de soutien pour accrocher les élèves immigrants, notamment Jana et Windy qui arrivent d'une classe d'accueil, ce qui demande par la suite un suivi individuel pour s'assurer qu'elles fonctionnent bien lors des tâches. Cela semble expliquer pourquoi c'est l'enseignante qui prend l'initiative dans la plupart des séquences de soutien auprès de Jana et de Windy.

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 en 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 lors des 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.

### **6.3.2.2. 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, une 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 natures variées* 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, 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 principal est la langue, ce sont les enseignantes qui prennent l'initiative. Rappelons que la langue comme objet de soutien caractérise les séquences de soutien collectif chez les deux enseignantes. Dans ces séquences, mais aussi dans les séquences en petit groupe ou individuelles qui visent le développement de la langue (sens du texte, sens du titre, sens des mots difficiles), c'est l'enseignante qui prend 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, toutes deux affirment que le soutien linguistique est une particularité du 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 présentons ci-dessous un tableau qui fournit de plus amples renseignements au sujet de l'évolution des difficultés des élèves d'une séquence de soutien à une autre et au cours d'une même séquence. Plus précisément, le tableau 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.

### Évolution des difficultés des élèves et des objets de soutien

Tâche	Séquence	Difficulté (objet de soutien)		Dynamique du soutien
		Élément déclencheur	Phase interpsychique	
<b>Enseignante Carla</b>				
1 Évaluation en mathématiques	1 SS1 (collectif)	Anticipée : difficulté linguistique		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	- Constatée : compétence en mathématiques - Signalée : sens d'un mot	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 d'un livre 1	3 SS1 (individuel)	Constatée : 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 d'interaction directe rend difficile la détection d'une nouvelle difficulté. Les 4 séquences sont en continuité.
3 Appréciation d'un livre 2	4 SS2 (individuel)			
	5 SS3 (collectif)			
4 Appréciation d'un livre 3	6 SS4 (individuel)			
5 Résolution d'un exercice en mathématiques	7 SS1 (individuel)	Difficulté imprécise : Jana donne une réponse incorrecte	Constatée : étape de l'arrondissement	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	Signalée (hors classe) : étape de l'arrondissement et écriture des nombres	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 prend en considération.
6 Autocorrection en écriture	9 SS1 (individuel)	Signalée : accord du mot « bizarre »	Constatée : utilisation du dictionnaire et répétition du mot « bizarre »	Carla soutient Jana dans la difficulté signalée par l'élève, mais aussi dans deux autres difficultés constatées par Carla. La séquence tourne donc autour des 3 difficultés.

Tâche	Séquence	Difficulté (objet de soutien)		Dynamique du soutien
		Élément déclencheur	Phase interpsychique	
<b>Enseignante Sophie</b>				
7 Évaluation en lecture	10 SS1 (collectif)	Anticipée : difficulté linguistique		La séquence tourne autour de la même difficulté. Le manque d'échange ne laisse pas apparaître d'autres difficultés.
	11 SS2 (petit groupe)	Anticipée : difficulté linguistique		Sophie considère les difficultés signalées par les élèves. La deuxième séquence est en continuité avec la première et elle la complète. Il s'agit du même objet de soutien, mais dans deux contextes différents (grand groupe, petit groupe).
	12 SS3 (individuel Windy)	Signalée : élément « dénouement »		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)	Anticipée : difficulté linguistique et intégration culturelle de l'élève immigrant		Sophie choisit des histoires d'aspect multiculturel pour les lire aux élèves.
	14 SS2 (individuel Tina)	Constatée : forme négative		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)	Constatée : texte réflexif		Une même difficulté oriente 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 Windy et Sophie.
	16 SS4 (individuel Windy)			

Tâche	Séquence	Difficulté (objet de soutien)		Dynamique du soutien
		Élément déclencheur	Phase interpsychique	
9 Grammaire	17 SS1 (individuel Tina)	Constatée : sens du mot « avantage »		Toute la séquence tourne autour de la même difficulté.
10 Écriture sur un sujet de son choix	18 SS1 (collectif)	Anticipée : difficultés linguistiques		Toute la séquence tourne autour de ces deux difficultés : Sophie explique les sujets et encourage les élèves immigrants à choisir d'écrire sur leur pays d'origine.
	19 SS2 (individuel Windy)	Constatée : titre mal écrit		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)	Signalée : écriture de « m'aide »		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)	Signalée : accord du groupe nominal		
11 Écriture d'un conte	22 SS1 (individuel Tina)	Constatée : cohérence de l'histoire		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 ; 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 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, et 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 l'enseignante 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 ses propres estimations des difficultés. C'est elle qui contrôle la séquence de soutien, et elle qui lui met fin.

De la même façon, l'objet du soutien est resté le même dans 9 séquences de soutien individuel. Seules les difficultés signalées par l'élève ou constatées par l'enseignante font l'objet de soutien. Ainsi, dans 4 séquences de soutien individuel auprès de Tina (14, 17, 20 et 21), reliées respectivement aux tâches d'écriture sur son personnage préféré, à la tâche de grammaire et à la 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, soit l'écriture avec la forme négative, est la seule dont ont discuté 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 plutôt avec les outils. Il s'agit des trois séquences de soutien individuel (3, 4 et 6) auprès de Jana dans les tâches d'appréciation et des 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*

Dans d'autres cas, 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 ainsi que l'apparition d'autres difficultés au cours de l'interaction dans la phase interpsychique. Tel est le cas dans 9 des séquences de soutien, plus précisément dans deux séquences de soutien en petit groupe (8 et 11) et dans six séquences de soutien individuel (2, 7, 9, 12, 19 et 22).

Dans toutes ces séquences, les échanges entre les enseignantes et l'élève au moment de la phase interpsychique révèlent de nouvelles difficultés, en fonction desquelles les deux enseignantes ajustent leurs interventions à mesure qu'elles les découvrent. Elles prennent des décisions en considérant ces nouvelles difficultés, ce qui aboutit à une coconstruction de la pratique de soutien. 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 avec comme objet des compétences en mathématiques, puis une autre difficulté de nature linguistique est signalée par l'élève et 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 abordées par Jana et Carla, comme l'écriture du mot « bizarre », l'utilisation du dictionnaire et la recherche d'un synonyme du mot « 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 « dénouement ». 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 lors de certaines tâches, l'objet de soutien est le même d'une séquence à l'autre, ce qui soulève une répétition du soutien. Chez Carla, par exemple, dans la tâche d'évaluation en mathématiques, la séquence de soutien collectif (1) consiste à aider les élèves dans une difficulté linguistique. Par la suite, la séquence de soutien individuel auprès de Jana (2) concerne

une difficulté dans une compétence en mathématiques, mais aussi dans une compétence linguistique. Dans les tâches d'appréciation, d'une séquence individuelle 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 et 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 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.

### 6.3.2.3. *Les outils de soutien*

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 cette phase, lorsque l'interaction entre l'enseignante et l'élève prend fin. L'analyse transversale des séquences de soutien, et notamment celle des phases interpsychiques, permet de faire ressortir *trois constats* à l'égard des outils de soutien. Premièrement, les deux enseignantes utilisent des *outils de natures variées*, mais principalement le langage verbal, et Sophie, plus particulièrement, utilise des outils multiculturels. Deuxièmement, nous avons constaté que *l'exposé verbal est l'outil utilisé* dans toutes les séquences de soutien collectif. Troisièmement, les enseignantes *combinent parfois un outil physique avec le langage verbal*. Nous développons les constats dans ce qui suit.

Concernant la *nature des outils* mobilisés par les enseignantes, ils se manifestent généralement sous forme de langage verbal, notamment celle de dialogues, d'exposés verbaux, d'échanges et de consignes. Nous observons cependant d'autres outils : le schéma modèle utilisé par Carla, le livre ou 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 échanger avec les élèves.

En ce qui concerne 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. Lors de la tâche d'évaluation en mathématiques, pendant la séquence de soutien individuel (2), pour expliquer à Jana le sens du mot « chacune », Carla utilise le langage verbal et un schéma modèle avec des crayons. Lors de la tâche d'écriture sur son personnage préféré, pendant 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. Lors de la tâche d'écriture sur un sujet de son choix, pendant la séquence de soutien individuel (19), Sophie recommande à Windy de travailler avec un autre élève en recourant à sa langue maternelle.

Pour résumer, les deux enseignantes utilisent plusieurs outils dans le but de soutenir les élèves, notamment le langage verbal. En outre, Sophie utilise des outils d'ordre culturel pour aider les élèves immigrantes dans leur intégration. Lors des séquences de soutien individuel à visée de soutien linguistique, les deux enseignantes assurent la qualité de ce soutien en combinant le langage verbal avec un outil physique comme le schéma modèle ou le tableau-affiche. Le choix d'un outil par l'enseignante et sa mise en œuvre ont des répercussions sur le déroulement du soutien.

Jusqu'à présent, nous avons vu que la phase interpsychique s'enclenche à partir des difficultés anticipées ou constatées par les enseignantes ou encore 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 par rapport à un objet, grâce à des outils que les enseignantes mettent en œuvre. Pour compléter l'analyse transversale des phases interpsychiques des séquences de soutien, nous énonçons des constats qui renvoient aux interactions proprement dites.

#### **6.3.2.4. 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 ces 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, apporter des commentaires), informer, démontrer, expliquer, engager les élèves, fragmenter la tâche, suggérer des outils, presser l'élève ou donner la réponse, entre autres. Concernant les actions des élèves, il s'agissait plutôt de répondre aux questions, de demeurer à l'écoute ou de poser une question. 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 généralement directe ; 2) les actions des deux enseignantes *présentent plusieurs similarités entre elles et d'une forme de soutien à une autre*, et 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 au cours 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 l'enseignante 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 et 19), l'interaction entre les enseignantes et l'élève est indirecte, puisque l'enseignante n'est pas physiquement présente au moment du soutien. Lors de ces séquences,

les interactions de l'élève sont 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, lors de la tâche d'écriture sur un sujet de son choix.

En ce qui a trait à la *similarité*, l'analyse transversale des actions des deux enseignantes montre qu'elles sont généralement semblables, d'une forme de soutien à une autre. Il n'y a pas d'action qui distingue une forme de l'autre, bien 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, ce sont les mêmes actions qui sont observées mais 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, qu'il soit collectif, en petit groupe ou individuel, la majorité des actions des enseignantes relèvent de l'étayage (Cloutier, 2009; Rodgers, 2005; Vallat, 2012; Wood et collab., 1976; Wood et Wood, 1996). D'autres actions, comme donner une réponse rapide à l'élève, la presser ou formuler une conclusion rapide, relèvent du contre-étayage (Accardi, 2009; Bucheton, 2009; Vallat, 2012). On observe un exemple de contre-étayage lorsque, dans la séquence de soutien individuel lors la tâche d'évaluation en mathématiques, Carla interrompt Jana, la presse, 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.

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 pose la première action lors de 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 faire de la difficulté anticipée, constatée ou signalée un élément déclencheur. Ce faisant, l'enseignante se positionne comme une guide pour l'élève. D'une certaine façon, l'enseignante, qui

est plus compétente que l'élève pour résoudre la tâche, guide cette dernière dans la réalisation de la tâche dès le début de la phase interpsychique. Par la suite, l'enseignante régule la prise de contrôle du soutien.

La prise de contrôle est parfois accompagnée d'une tentative d'engager les élèves dans le soutien. Dans la phase interpsychique des cinq séquences de soutien collectif chez Sophie et Carla, ainsi que celle de la séquence en petit groupe et de la séquence de soutien individuel chez Sophie, l'une ou l'autre enseignante engage les élèves en les informant sur les modalités et le 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 informent les élèves qu'elles s'apprêtent à leur lire et à leur expliquer la tâche avant de les laisser commencer le travail individuel. Nous observons cette même action dans l'une des séquences de soutien individuel (14) chez Sophie lorsqu'elle informe Tina qu'elle va la soutenir 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, lors de la tâche d'évaluation en mathématiques, pendant 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 à 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 celui qui est illustratif des actions des enseignantes et des élèves. La durée du déroulement varie d'une forme à une 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. L'enseignante : 1) varie sa prise de contrôle au moment de l'interaction avec l'élève, en l'augmentant ou en la diminuant ; 2) contrôle le soutien tout au long du déroulement de la phase interpsychique ; 3) transfère la prise de contrôle du soutien à l'élève et à l'outil. Nous développons ces trois cas dans ce qui suit.

*L'enseignante varie sa prise de contrôle au moment de l'interaction avec l'élève*

L'enseignante varie la prise de contrôle du soutien lors du déroulement de la phase interpsychique, marquée par l'interaction verbale, dans neuf séquences de soutien individuel (2, 7, 9, 12, 14, 17, 20, 21 et 22) et dans la séquence de soutien en petit groupe chez Carla, hors classe (8). Plus précisément, elle diminue sa prise de contrôle pour laisser place à l'apport de l'élève ou elle l'augmente, réduisant ainsi le rôle de l'élève dans le soutien. Cet ajustement dépend de l'apport de l'élève et des difficultés qui évoluent au cours de l'interaction, mais aussi de l'apport des autres élèves et donc du contexte de la classe.

*L'enseignante contrôle 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 lors des cinq séquences de soutien collectif (1, 5, 10, 13 et 18) et de la séquence de soutien en petit groupe chez Sophie (11). Au cours de 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 sont à l'écoute, ils interagissent avec l'enseignante au cours de la phase interpsychique sans nécessairement s'exprimer verbalement lors du soutien collectif ou brièvement seulement lors du soutien en petit groupe. Pour sa part, l'enseignante explique, lit, informe et donne des indices. Elle garde le contrôle du soutien tout au long du déroulement de la phase en fournissant des indices qu'elle croit pouvoir aider l'élève, sans toutefois pouvoir le valider d'aucune 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 de l'enseignante, en fonction de sa propre compréhension du soutien, sauf dans la séquence en petit groupe où certains élèves ont posé des questions.

*L'enseignante transfère la prise de contrôle du soutien à l'élève et à l'outil*

Au cours de la phase interpsychique, les enseignantes transfèrent à l'élève la responsabilité de contrôler le soutien à travers l'outil dans six séquences de soutien. Lors de 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 lors de la tâche d'appréciation chez Carla (3, 4 et 6), au cours desquelles elle

a utilisé des commentaires écrits comme outil. Ces cas comprennent aussi les deux séquences de soutien individuel lors de 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 la séquence de soutien individuel dans la tâche d'écriture sur un sujet de son choix (19), lors de laquelle 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 un outil. L'élève est par la suite laissée seule avec cet outil. Dans de tels cas, la fin de la phase interpsychique n'est pas distincte du déroulement.

Concernant le dernier constat, selon lequel *la responsabilité est généralement transférée à l'élève* afin qu'elle poursuive individuellement la tâche vers la fin de la phase interpsychique, trois cas de figure apparaissent : 1) l'enseignante transfère la responsabilité à l'élève vers la fin de la phase interpsychique ; 2) l'enseignante transfère la responsabilité à l'élève pendant le travail commun ; 3) l'enseignante contrôle la fin de la phase interpsychique. Avant de développer, rappelons que la fin de la phase interpsychique correspond aux dernières actions de l'enseignante qui précèdent la rupture de l'interaction avec la ou les élèves.

#### *L'enseignante transfère la responsabilité à l'élève vers la fin de la phase*

À la fin de la phase interpsychique, l'enseignante transfère la responsabilité à l'élève pour accomplir individuellement la tâche 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 quatre des séquences de soutien individuel (2, 12, 17 et 22). Le transfert de responsabilité à la fin de la phase interpsychique pose les jalons de la phase intrapsychique, qui est donc ici distincte de la phase interpsychique. Le transfert de responsabilité de l'enseignante à l'élève consiste à lui demander, vers la fin de l'interaction, de poursuivre seule la tâche, et de mettre ainsi fin à l'interaction. En effet, lors des séquences de soutien collectif ou en petit groupe observées, l'enseignante a soutenu les élèves puis leur a demandé directement d'accomplir seuls la tâche ; ce sont ses paroles qui mettaient fin à l'interaction. Par exemple, lors de la tâche d'évaluation en mathématiques, où nous avons observé 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 se produit lors de trois séquences de soutien individuel : lors de la tâche d'évaluation

en lecture, pendant 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. » Lors de la tâche d'écriture d'un conte, pendant la séquence de soutien individuel auprès de Tina (22), Sophie termine son intervention en lui demandant : « Ça va ? Tu es prête à aller commencer ? » Lors de la tâche de grammaire (17), Sophie explique à Tina le sens du mot « avantage » à voix haute et transfère par la suite aux élèves la responsabilité d'utiliser le mot dans d'autres contextes.

Pourtant, lors de la tâche d'évaluation en mathématiques, au moment de la séquence individuelle (2) auprès de Jana, c'est l'élève qui interrompt le soutien et demande à l'enseignante de mettre fin à l'interaction.

#### *L'enseignante transfère la responsabilité à l'élève pendant le travail commun*

L'enseignante travaille conjointement avec l'élève tout au long de la phase interpsychique pour l'aider à surmonter la difficulté signalée ou constatée dans la tâche lors de deux séquences de soutien individuel (9 et 14). Pendant 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, lors de 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 ». Lors de la tâche d'écriture sur son personnage préféré (séquence 14), Tina trouve la réponse qui concerne la difficulté en lien avec l'écriture de la forme négative et poursuit seule la tâche.

#### *L'enseignante contrôle la fin de la phase interpsychique*

L'enseignante décide de la prise de contrôle du soutien à la fin de la phase interpsychique lors de trois séquences de soutien individuel (7, 20 et 21). Plutôt que de diminuer la prise de contrôle du soutien ou de la remettre à l'élève, elle l'augmente. En effet, lors de la séquence de soutien individuel auprès de Jana (7) pendant la tâche de résolution d'un exercice en mathématiques, Carla donne la réponse finale à l'élève. Lors des deux séquences de soutien individuel auprès de Tina (20 et 21) pendant la tâche d'écriture sur un sujet de son choix, Sophie termine en donnant elle-même la réponse qui concerne la difficulté ou l'objet de

soutien à l'élève : 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 recherché par l'enseignante est toujours le soutien. Elle pose les actions qu'elle croit nécessaires afin d'aider l'élève à surmonter sa difficulté. La majorité des actions l'une ou l'autre des 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 de l'enseignante n'ont aucune signification en dehors de leur contexte. En d'autres termes, nous ne pouvons considérer une action indépendamment des autres actions qui l'accompagnent ou du contexte de son déroulement. À cet effet, l'analyse des actions de l'enseignante lors des trois moments de la phase interpsychique permet, d'une part, de suivre les mêmes moments lors des différentes séquences de soutien, d'autre part, de mieux comprendre les manières d'agir des enseignantes à chaque moment, ainsi que la transition vers la phase intrapsychique. Plusieurs cas de figure rendent compte de l'attitude de l'enseignante face au contrôle du soutien lors des différentes séquences. Au début, nous avons constaté que l'enseignante prend le contrôle du soutien, car elle possède des compétences en lien avec la difficulté de l'élève. Lorsque 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 commencé, l'enseignante poursuit ses interactions en variant sa prise de contrôle du soutien. Elle diminue sa prise de contrôle en faisant place à l'apport de l'élève ou elle l'augmente en réduisant 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 en transfère finalement le contrôle 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'interaction ; c'est alors que 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 procédons maintenant à l'analyse des phases intrapsychiques, c'est-à-dire des phases au cours desquelles les élèves travaillent seules pour exécuter les tâches qui leur ont été difficiles.

### 6.3.3. La phase intrapsychique

À partir du moment où les interactions visant le soutien dans la phase interpsychique se terminent, les élèves sont laissées seules pour qu'elles poursuivent la tâche. Il est alors question de la phase intrapsychique. Au cours 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* lors de cette phase en ce qui a trait à leur difficulté, ce qui se vérifie avec les séquences de soutien individuel où nous pouvons observer le travail des élèves juste après le soutien. Par contre, pour les séquences de soutien collectif ou 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 ni ce qu'elles ont accompli 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 ainsi que 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 se dégage selon lequel 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 de l'élève.

Bref, en considérant le progrès de l'élève et le chevauchement des phases, quatre cas de figure émergent : 1) l'élève progresse dans la réalisation de la tâche après la fin de l'interaction avec l'enseignante ; 2) l'élève progresse dans la réalisation de la tâche avant la fin de l'interaction avec l'enseignante ; 3) l'élève progresse dans la réalisation de la tâche grâce à leur interaction avec les outils de soutien ; 4) aucun indicateur de progrès n'est observable, notamment dans les séquences de soutien collectif ou en petit groupe.

### ***L'élève progresse dans la réalisation de la tâche après la fin de l'interaction avec l'enseignante***

Nous avons constaté que lors trois séquences de soutien individuel (2, 12 et 22), l'élève progresse dans la réalisation de la tâche après la fin de l'interaction avec l'enseignante. Lors de ces séquences, la phase intrapsychique est distincte de la phase interpsychique, car l'enseignante demande aux élèves de poursuivre la tâche après la fin de l'interaction. La distinction entre les deux phases rend plus facile le suivi du progrès de l'élève. Par exemple, lors la tâche d'écriture d'un conte de Noël, Tina complète la carte d'organisation de son écriture (séquence 22). Jana résout seule l'évaluation en mathématiques après l'intervention de Carla (séquence 2), et 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 de trois séquences de soutien auprès de Windy.

### ***L'élève progresse dans la réalisation de la tâche avant la fin de l'interaction avec les enseignantes***

Au moment de l'interaction, lors de six séquences de soutien individuel, nous avons constaté que l'élève résout la difficulté ou que l'enseignante leur donne la réponse après avoir échangé avec elle sur ses difficultés. Ainsi, lors de ces six séquences, la phase intrapsychique n'est pas distincte ; elle commence pendant la phase interpsychique, avant la fin de l'interaction. Il y a chevauchement des deux phases. Pour les deux séquences lors desquelles l'élève trouve la réponse dans le cadre de l'interaction avec l'enseignante, nous mentionnons : 1) celle de Jana dans la tâche d'écriture (9), lors de laquelle elle a résolu la difficulté de l'accord du mot « bizarre » pendant son interaction avec Carla ; 2) celle de Tina dans la tâche d'écriture sur son personnage préféré (14), lors de laquelle elle a résolu la difficulté d'écriture de la forme négative pendant son interaction avec Sophie. Pour les quatre séquences où l'enseignante donne la réponse à l'élève, nous mentionnons : 1) celle où Carla, à la fin de la phase interpsychique lors de la tâche de résolution des exercices en mathématiques, donne la réponse à Jana (7) ; 2) celle où Sophie et d'autres élèves donnent à Tina le sens du mot « avantage » lors de la tâche de

grammaire (17); 3) les deux séquences où Sophie donne la réponse à Tina lors de la tâche d'écriture d'un sujet de son choix (20 et 21).

### ***L'élève progresse dans la réalisation de la tâche grâce à son 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 soutien (3, 4, 6, 15, 16 et 19), lors des tâches d'appréciation chez Carla et des tâches d'écriture sur son personnage préféré et 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 (3, 4 et 6) avec le même outil, soit les commentaires écrits, Jana progresse graduellement pour développer l'écriture de son texte d'appréciation.

Pendant la tâche d'écriture 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). Lors de 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 contenait tous les renseignements sur les personnages des histoires.

Lors de la tâche d'écriture sur un sujet de son choix, Windy a écrit le texte après son travail dyadique avec Émil dans sa langue maternelle (séquence 19), au terme de deux séquences de soutien consécutives.

### ***Il n'y a pas d'indicateur de progrès chez les élèves***

Nous avons constaté qu'après les séquences de soutien collectif ou en petit groupe, il n'y a pas d'indicateur de progrès chez les élèves. Nous avons estimé que la réalisation de la tâche par une élève seule, après le soutien collectif ou en petit groupe, peut être un indice du progrès chez l'élève, mais nous ne savons pas si les élèves rencontrent effectivement les difficultés 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, lors de 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 éprouvait des difficultés ou non dans la tâche ni à quel point le soutien collectif et en petit groupe l'a effectivement aidée.

Bref, puisque la phase intrapsychique n'est pas observable et qu'il nous a donc été difficile de la décrire, sa seule manifestation externe que nous pouvons considérer 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 ni 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. Pourtant, le progrès de l'élève observé après une séquence de soutien peut ne pas résulter de la séquence elle-même, mais d'une succession de séquences de soutien portant sur le même objet de soutien au cours de la même tâche. Comme nous l'avons déjà signalé, il y a donc 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 ne pouvons examiner l'intériorisation qu'à court terme, parce que nous n'avons pas fait le suivi systématique des élèves lors des tâches. L'intégration des outils par l'élève et son intériorisation de la tâche ne sont pas nécessairement complètes après chaque interaction à visée de soutien (phase interpsychique) avec l'enseignante. L'intériorisation est un processus ouvert dans le temps. Elle prend naissance dans la séquence de soutien, mais se construit graduellement. 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. De même, 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.

#### **6.4. SYNTHÈSE : PARTICULARITÉS DE CHAQUE SÉQUENCE DE SOUTIEN**

Initialement, 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 à leur contexte de travail, tout en essayant de répondre aux besoins des élèves, et entre autres à ceux des immigrantes. Cependant, 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 dans 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.

Nous avons constaté qu'il y a trois types de difficultés qui déclenchent le soutien en classe : les difficultés anticipées par l'enseignante, celles qu'elle constate et celles qui lui 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 font ainsi des difficultés 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.

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 exercent 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 à prévoir dans une classe multiethnique, elles interviennent collectivement et en petit groupe. Pour une difficulté plus particulière, voire spécifique à un élève, les enseignantes agissent individuellement.

Les difficultés dont les enseignantes tiennent compte constituent des objets de soutien et elles sont de natures variées. L'enseignante choisit donc la forme de soutien pour aider l'élève avec un ou plusieurs objets de soutien, identifiés au début du soutien ou précisés en cours de route. La difficulté qui déclenche le soutien peut aussi rester la même pendant la phase interpsychique sans qu'une autre difficulté apparaisse, surtout lors des séquences de soutien collectif ou de 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 peuvent apparaître dans la phase interpsychique, ce qui est surtout observable avec les séquences de soutien individuel lors desquelles les interactions se font grâce aux dialogues et aux échanges. Cela nous permet d'affirmer

que les outils utilisés par les enseignantes, soit le langage verbal (dialogues, échanges et exposés verbaux), le langage écrit (commentaires écrits) et d'autres outils physiques (livre, schéma modèle et 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, l'enseignante ajuste la mise en place des outils. Par exemple, nous avons observé que lors de certaines séquences de soutien individuel qui visent à soutenir l'élève dans une difficulté linguistique, l'enseignante combine un outil physique plus concret avec le langage verbal.

Par ailleurs, le parcours des phases interpsychiques des différentes séquences de soutien permet d'observer les interactions proprement dites entre l'élève et l'enseignante. Au moment des interactions, les actions des deux enseignantes sont généralement semblables 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, c'est toujours l'enseignante qui prend le contrôle du soutien. Au cours des interactions, soit l'enseignante varie sa prise de contrôle du soutien en le diminuant ou en l'augmentant, soit elle contrôle le soutien tout au long du déroulement, soit elle transfère le contrôle aux outils et à l'élève. Ces différentes attitudes ouvrent large la porte à la discussion des négociations qui se font entre l'élève et l'enseignante au moment du soutien, négociations sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre final. Les manières d'agir de l'enseignante au moment du déroulement de la phase interpsychique ont sûrement des répercussions sur la façon dont elle transfère 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 l'enseignante transfère la responsabilité à l'élève vers la fin de la phase, soit elle lui transfère la responsabilité pendant le travail commun, soit elle contrôle le soutien jusqu'à la fin de cette phase.

Tout ce qui marque la phase interpsychique, soit la forme de soutien, l'objet de soutien, l'outil et 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 observé le progrès que l'élève réalise en exécutant la tâche, seule manifestation

externe de cette phase, mais tenu compte des limites inhérentes à l'observation de ce processus. Nous avons considéré le progrès de l'élève dans la tâche comme une étape vers l'intériorisation. L'analyse de la phase intrapsychique, notamment celle du progrès de l'élève, s'avère différente d'une séquence à l'autre. Lors des séquences où les deux phases sont distinctes, le progrès de l'élève survient après l'interruption de l'interaction avec l'enseignante. Lors de 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. Lors des séquences où les deux phases se chevauchent, il est plus difficile de cerner le progrès de l'élève, surtout que pendant 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 ou en petit groupe, nous avons d'abord considéré qu'elles ne comportent pas d'indicateur de progrès. Pourtant, nous avons observé les réalisations de l'élève à la fin de la tâche pour estimer, jusqu'à un certain point, son progrès dans la tâche.

Ainsi, l'ensemble des constats dégagés, 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 dont chacune est construite dans le contexte de sa mise en place. Cela nous éloigne d'un modèle de soutien standard, unique et explicite qui s'imposerait automatiquement au sein d'une interaction. C'est ce dont nous discuterons dans les chapitres suivants. Nous verrons comment l'enseignante prend ses décisions au sujet du soutien et comment elle et l'élève coconstruisent la pratique enseignante de soutien. Pour ce faire, nous nous servons de plusieurs séquences de soutien abordées à titre d'exemples pour mettre en relief la particularité de chaque séquence de soutien.

## CHAPITRE 7

# LES RAISONS QUI DÉTERMINENT LES DÉCISIONS DE L'ENSEIGNANTE À L'ÉGARD DU SOUTIEN

Dans ce chapitre, nous interprétons 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 de leur contexte de travail, soit le contexte de la classe et celui de l'école. Pour ce faire, nous proposons un modèle interprétatif inspiré du cadre d'analyse du travail enseignant qui nous permet de considérer 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.

### 7.1. UN MODÈLE INTERPRÉTATIF

#### 7.1.1. Le travail réel : une articulation entre les prescrits, les autoprescrits et ce qui émerge en classe

Dans ce qui précède, 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 (Amigues, 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, avec pour centre 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 notamment montré qu'en contexte multiethnique, les enseignantes se prescrivent, au début de la tâche, un soutien collectif visant à aider les élèves, notamment les élèves immigrants, dans leurs difficultés linguistiques. En outre, les autoprescriptions sont définies à partir de la vision qu'ont les enseignantes de leur rôle dans un contexte multiethnique et des 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, 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 montré, et à des difficultés imprévues, comme celles qui sont 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 Étienne, 2009), qui nous offre un éclaircissement sur les raisons qui incitent les enseignantes à composer avec les différents imprévus en classe.

### 7.1.2. Le travail réel : une articulation entre imprévus et événements

Jean et Étienne (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 » (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 avec les difficultés que les élèves signalent elles-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 Étienne, 2009). Par ailleurs, lorsque l'enseignant décide de ne pas ignorer l'imprévu, il lui donne du sens et en fait un événement en classe, comme lorsque Carla et Sophie font des difficultés des pratiques de soutien. L'événement mis en place exerce 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 la prise en compte par les enseignantes donne naissance aux événements qui sont les 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 (Amigues, 2003 ; Courally, 2007), les imprévus, et les événements (Jean et Étienne, 2009). 1) Les autoprescriptions, comme nous l'avons rapporté, correspondent aux tâches secondaires que les enseignantes se prescrivent, comme le soutien collectif apporté au début des tâches après leur anticipation de 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.

### 7.1.3. La gestion des imprévus : perceptions, décisions et traitement

Pour nous pencher davantage sur les raisons des enseignantes, nous retenons de Jean et Étienne (2009) les concepts de perceptions, de décisions et de traitement. Plus particulièrement, l'imprévu qui émerge en classe est suivi ou non des perceptions de l'enseignant, puis de ses décisions aboutissant à un traitement de l'imprévu, qui devient alors un événement (Jean et Étienne, 2009). De ce fait, l'imprévu peut passer sans que l'enseignant le perçoive. Dans ce cas, il n'a aucun effet sur le déroulement de l'activité d'enseignement en cours. S'il le perçoit, l'enseignant est appelé, dans le feu de l'action, à prendre des décisions pour le gérer : soit il l'ignore, soit il le considère. 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 l'enseignant accorde de l'importance à l'imprévu, il décide de le considérer et de le traiter comme un 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 en fait un événement, car il l'intègre à l'activité d'enseignement, et une occasion d'apprentissage, pour l'élève lui-même ou pour toute la classe (Jean et Étienne, 2009).

### 7.1.4. La prise de décisions : 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 d'abord 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 leur responsabilité 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 la volonté de respecter ses objectifs et sa planification, voire son travail prescrit, et 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'appuient sur sa compréhension et sur 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 leur vision du soutien et de leur rôle en classe.

#### **7.1.5. La mise en œuvre 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 œuvre 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 entre l'élève et l'enseignante, ce qui nous réfère au traitement de l'imprévu par l'enseignante. En effet, la manière de traiter 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 aboutit à la particularité de chaque séquence de soutien individuel. La négociation accompagne l'événement jusqu'à sa fin et réfère à des éléments dont certains sont extrinsèques à l'événement lui-même, et d'autres, intrinsèques. 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 ils sont interprétés 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 à la suite d'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 d'être lui-même

interrompu par un autre facteur imprévu. Par exemple, au moment de la séquence de soutien individuel, un autre élève vient perturber la séquence de soutien en posant une question. 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. Les facteurs intrinsèques, quant à eux, correspondent à ce qui émerge pendant 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, l'émergence d'une nouvelle difficulté chez l'élève au moment de l'interaction incite l'enseignante à prendre des décisions et à faire de nouveaux choix. Comme nous l'avons déjà constaté, soit le soutien dans la phase interpsychique se rattache à la même difficulté que celle 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 interprétés de façon plus approfondie dans le chapitre suivant.

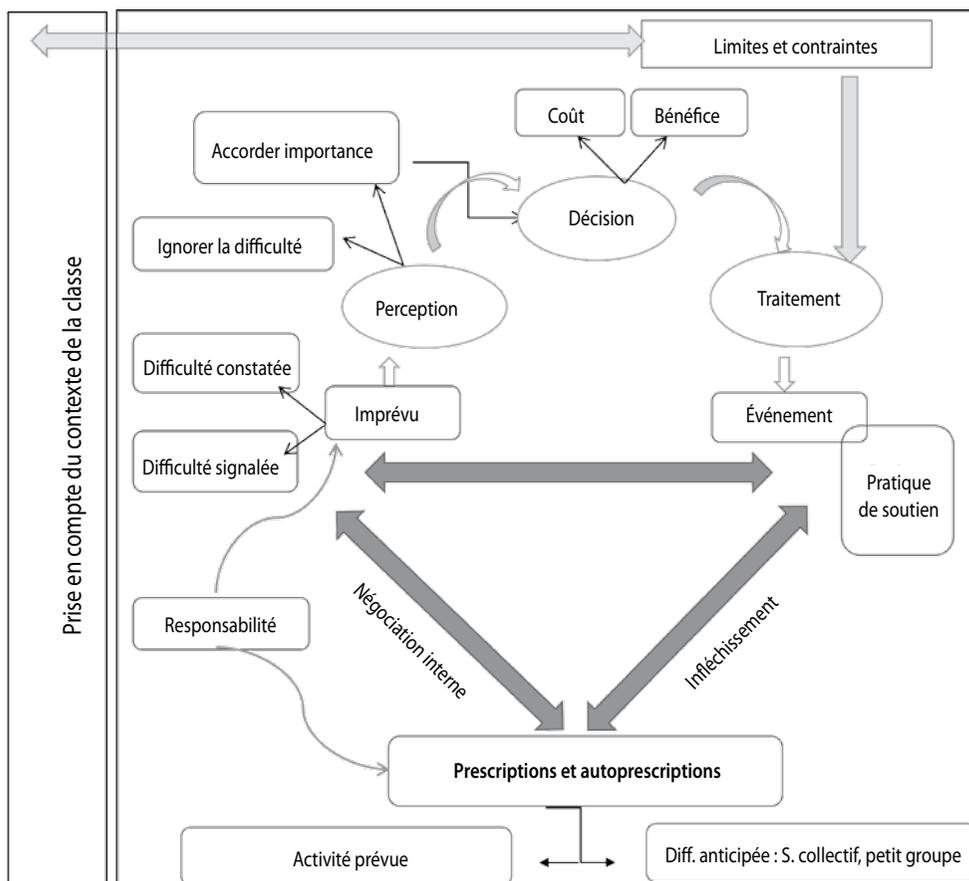
### 7.1.6. Les coûts et les bénéfices

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 de l'enseignant. Ignorer un imprévu peut faire manquer aux élèves une occasion d'apprentissage, mais en termes de bénéfices, permet à l'enseignant de maintenir l'ordre en classe. Ainsi, traiter l'imprévu comme un événement permet à l'élève de gagner une occasion d'apprentissage, mais il se peut que l'enseignant perde l'ordre en classe. Plus particulièrement, lorsque les deux enseignantes optent pour le soutien collectif, elles gagnent en temps et en ordre dans la classe, mais en ce qui a trait aux limites, il est possible que leur soutien 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 s'articule entre imprévu et événements (Jean et Étienne, 2009), ainsi qu'entre les prescriptions primaires et secondaires qui font partie de la même activité (Amigues, 2003 ; Courally, 2007). Autrement dit, l'activité réelle est une articulation entre ce qui a été prévu ou prescrit, voire planifié, et les imprévus et les événements qui viennent se greffer à l'activité à la suite des décisions prises par les enseignants, 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 les imprévus et événements. Ainsi, ce cadre nous permet de comprendre les raisons des enseignantes à l'égard du soutien en ce qui a trait aux difficultés, anticipées ou imprévues. La figure suivante représente ce 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.

## 7.1.7. Figure du modèle interprétatif



Dans ce qui suit, nous interprétons les trois pivots du modèle interprétatif, soit 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.

## 7.2. LES RAISONS D'AGIR DES ENSEIGNANTES

### 7.2.1. Les prescriptions secondaires : les raisons de tenir compte des difficultés anticipées et d'opter pour un soutien collectif ou en petit groupe

Nous avons mentionné qu'en contexte multiethnique, les deux enseignantes se prescrivent la tâche de soutenir collectivement les élèves immigrants à la suite de leur anticipation de difficultés, surtout linguistiques, avant même la réalisation de la tâche. Parfois, Sophie opte aussi pour le soutien en petit groupe. En fait, les enseignantes, avec l'expérience, s'attendent à ce que les élèves immigrants éprouvent des difficultés linguistiques lors des tâches. Elles s'adaptent aux difficultés imprévues qu'elles ont remarquées 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, afin de permettre aux élèves de mener à bien leurs tâches. Cela signifie que ces 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 pourraient bloquer le fonctionnement des élèves en classe. Elles ont donc fait de ces difficultés des événements, c'est-à-dire 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 leur rôle en classe. Toutes deux se donnent la tâche de prendre en considération les difficultés linguistiques des élèves immigrants et d'agir en conséquence afin de 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 qui ont été récemment intégrés en classe ordinaire, elle met 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 lire des histoires sur les différences. Cette responsabilité autoprescrite aide les élèves immigrants dans leur intégration et les soutient dans le

développement de leurs compétences. En outre, 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 aideront 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 de 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 Étienne, 2009). Au cours de leur enseignement, les deux enseignantes ont donc accordé une grande importance aux difficultés, qu'elles soient linguistiques ou culturelles, parce qu'elles en ont fait des événements pour toute la classe, et une partie intégrante de leur processus d'enseignement. En ce sens, avec le temps, les enseignantes prévoient dès le début de la tâche le soutien collectif, qui devient la base de leur enseignement et fait partie du fonctionnement de leur 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, avec comme objectifs le soutien pédagogique et l'intégration culturelle des élèves immigrants.

En effet, la manière de traiter les difficultés anticipées et de s'en servir comme base de 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 préserver 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. Nous introduisons les raisons des enseignantes en termes de coûts et de bénéfices.

### ***7.2.1.1. Le soutien collectif : gérer la classe, mais atteindre tous les élèves ?***

En général, dans la littérature, les chercheurs privilégient le soutien individuel (Cloutier, 2009 ; Masters et Yelland, 2002 ; Nassaji et Cumming, 2000 ; Rodgers, 2005 ; Wood et collab., 1976). Pourtant, nous avons constaté que les deux enseignantes, en plus du soutien individuel, prévoient un soutien collectif ou 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 par laquelle elles gèrent 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 du soutien collectif pour répondre aux besoins linguistiques des élèves immigrants est justifié chez les deux enseignantes. Par le soutien collectif, elles 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 plutôt qu'à un élève en particulier (Mercer et Fisher, 1997, cité dans Guk et Kellog, 2007). Dans de tels cas, la classe est plus facile à gérer : d'une part, les enseignantes ne risquent pas de perdre les autres élèves, d'autre part, elles gèrent mieux 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, le soutien collectif aide l'enseignante à gérer sa classe ainsi que son temps. Pourtant, la décision des enseignantes d'opter pour cette forme de soutien comporte certaines limites. À quel point le soutien collectif cible-t-il des besoins particuliers chez l'élève ? Dans quelle mesure peut-il répondre aux besoins individuels de chaque élève ? Peut-il atteindre 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 lors de 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 doit gérer l'ensemble des élèves de la classe.

Donc, le soutien collectif n'est pas forcément nécessaire, voire approprié, pour tous les élèves, car ces derniers n'éprouvent pas les mêmes difficultés. Aussi, leurs zones de développement proximal 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 ». Même s'il est « motivé » au début, Sophie est persuadée que cet élève pourrait par la suite 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 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 d'autres difficultés ont émergé chez les élèves participantes à la recherche au cours de leur résolution de tâches, difficultés qui étaient 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.

### **7.2.1.2. *Le soutien en petit groupe : atteindre davantage les élèves, mais gérer la classe ?***

Le traitement des difficultés linguistiques anticipées chez Sophie consiste également à mettre en place du soutien en petit groupe. Un tel 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 avec nombre d'élèves restreint permet à l'enseignante de mieux déceler leurs difficultés que lors du soutien collectif. Par ailleurs, les élèves trouvent 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-elle 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 limites, la gestion de la classe devient difficile. 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, plusieurs autres élèves l'ont interrompue. Sophie gère toujours les autres élèves de la classe et les incite à travailler de façon autonome. Cependant, cela n'empêche pas des élèves de venir 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 rappeler 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, et 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 simultanément en classe. Elle tient toujours à l'œil 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 en font des événements. Cette décision découle d'un sentiment de responsabilité envers les élèves immigrants, mais aussi d'une négociation interne entre le traitement des difficultés comme des événements et leurs responsabilités envers les autres élèves de la classe. Au regard de leur expérience, elles optent pour le soutien collectif, transformant ainsi les difficultés anticipées en occasions 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 afin qu'ils puissent accomplir seuls le travail individuel. Pour Sophie, la considération des difficultés culturelles vise aussi 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, même si le soutien en petit groupe exige plus d'efforts de gestion de classe.

Comme nous l'avons dit, l'activité d'enseignement ne se construit pas seulement à partir de ce qui a été planifié et anticipé. Au cours de l'activité, des difficultés imprévues émergent en classe, difficultés pour lesquelles aucun soutien n'a été prévu. Pour quelles raisons les enseignantes prennent-elles en considération les difficultés imprévues? Pourquoi optent-elles pour le soutien individuel?

### **7.2.2. Les raisons pour lesquelles les enseignantes font des imprévus des pratiques de soutien et optent 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 ou 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 leur 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 immigrants, ou ce sont ces dernières qui en signalent d'autres. Carla constate que Jana éprouve une difficulté lors de l'évaluation en mathématiques et une autre lors de la résolution des exercices sur le concept d'arrondissement. Pour sa part, Jana signale une difficulté en lien avec l'accord du mot « bizarre » lors de la tâche d'écriture. Sophie constate que Tina éprouve une difficulté dans l'écriture de la forme négative et que Windy fait face à une page blanche lors de la tâche

d'écriture sur son personnage préféré. Windy signale une difficulté pendant la tâche d'évaluation en lecture et Tina en signale deux pendant la tâche d'écriture sur un sujet de son choix. Devant ces difficultés perçues, les enseignantes prennent la décision de les ignorer ou d'en faire des événements. Comme nous l'avons déjà montré, la décision est le résultat d'une négociation interne entre les prescriptions et les difficultés imprévues. Il y a auparavant une tension entre la volonté de respecter la planification de l'activité et 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 comme des occasions d'apprentissage pour l'élève, dépendamment de leur importance, mais aussi du contexte de la classe. Chaque séquence de soutien est construite dans l'action à la suite d'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 poussent les enseignantes à tenir compte des difficultés imprévues et à les traiter différemment, nous interprétons quatre séquences de soutien des deux enseignantes. Mais d'abord, nous présentons brièvement les raisons qui ont pu inciter les enseignantes à opter pour la forme du soutien individuel.

### ***7.2.2.1. 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 afin d'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, d'autre part, 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 expliquant 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, lors duquel l'enseignante a le groupe-classe en main, le soutien individuel est plus 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 l'élève en difficulté. 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 mentionne qu'elle craint de « perdre le reste du groupe » en travaillant individuellement avec Jana.

Les limites et les bénéfices de cette forme de soutien, ainsi que les raisons qui poussent les enseignantes à déclencher le soutien et à traiter les imprévus de telle ou telle manière, sont abordés à partir des quatre séquences de soutien. Dans la première 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 lors de laquelle chaque élève travaille individuellement consiste à intégrer cet imprévu à l'activité d'enseignement qui se déroule, d'autant plus que l'imprévu est anticipé par l'enseignante. Dans la deuxième séquence analysée, la séquence de soutien individuel 7 de la tâche de résolution des exercices en mathématiques de Carla, la manière de traiter l'imprévu consiste au contraire à le considérer comme un élément perturbateur de l'activité d'enseignement qui se déroule collectivement en classe, ce qui aboutit à l'interruption de l'événement mis en place. Dans la troisième 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 consiste à l'exploiter au profit de toute la classe. L'événement mis en place se déroule aisément. Enfin, dans la quatrième séquence analysée, la séquence de soutien individuel 15 de la tâche d'écriture sur son personnage préféré de Sophie, la manière de traiter l'imprévu consiste pour l'enseignante à faire des compromis de sorte à mettre en place le soutien tout en arrivant à gérer la classe. Les différentes séquences choisies montrent différentes manières de gérer les imprévus, de les traiter et d'en faire des 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 peut impliquer 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*

Lors de la séquence de soutien individuel 9 (tâche d'autocorrection en écriture), Carla anticipe l'imprévu, en ce 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. La négociation interne de l'enseignante entre le prescrit et l'imprévu n'est donc pas tellement 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 à Carla une difficulté 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. De 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'affecte donc pas 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 le besoin d'un synonyme pour le mot « bizarre ». Les décisions de Carla dans cette séquence relèvent d'une capacité de gérer sa classe et de gérer son temps sans craindre que son intervention auprès de Jana affecte les autres élèves de la classe. Le traitement de l'imprévu est plutôt envisagé en termes de bénéfices : Jana profite de l'événement sans subir de coûts par rapport aux autres élèves de la classe, qui continuent leur travail.

*La gestion de l'imprévu : envisager l'imprévu comme un élément perturbateur*

Carla démontre une autre manière de gérer un imprévu lors de la séquence de soutien individuel 7, en lien avec la tâche de résolution d'un exercice en mathématiques. L'imprévu, qui survient lors d'une tâche qui consiste à corriger en groupe les exercices en mathématiques au tableau,

n'est pas anticipé par Carla. Son émergence incite Carla à prendre rapidement la décision de le traiter comme un 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 (déroulement prévu de l'activité) et l'imprévu génère une tension entre la mise en place du soutien et l'interruption de l'activité d'enseignement. Le sentiment de responsabilité de Carla envers Jana, qui définit jusqu'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 lui permettre de revoir mentalement les étapes. Carla aurait pu ne pas aller jusqu'au bout de son soutien avec Jana afin de maintenir l'équilibre toujours fragile en classe (Bucheton, 2009), mais elle ne souhaite pas faire manquer une occasion d'apprentissage à l'élève. Elle s'adresse individuellement à Jana devant toute la classe lors d'un dialogue de deux minutes. Pour ce faire, elle interrompt le déroulement de l'activité 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, infléchit le déroulement de son activité planifiée, car elle arrête son travail avec les autres élèves.

La déviation et l'interruption 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 : l'interruption du soutien s'oppose à 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 ». Elle craint de « perdre le reste du groupe » et que les élèves se mettent à bouger, à parler et à s'agiter. Elle donne une réponse rapide à Jana et met fin à l'événement de sorte à reprendre l'activité collective avec les élèves. Elle impose, selon les termes de Mencacci et Guélibi (2010), des limites pour reprendre la classe en main après chaque interruption de l'activité d'enseignement.

Lors de 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

n'en a pas fait 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 à Jana. Cette séquence de soutien montre les limites et les bénéfices des décisions de l'enseignante. Prendre une première décision pour soutenir un élève individuellement, contre interrompre 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, contre découper 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. Son 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 aussi collectivement, Sophie gère l'imprévu différemment. Elle l'exploite et en fait une occasion 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 » lors de la séquence de soutien individuel 17 reliée 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. Le traitement de l'imprévu comme un 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 fait de l'imprévu un événement collectif. Par la manière dont elle traite l'imprévu, Sophie réduit les coûts de ses décisions en ce qui concerne l'interruption de l'activité et la gestion de la classe. Elle accorde quatre minutes pour le soutien, car elle estime que le mot « avantage » est « important » et que les élèves l'utiliseront en univers social. Ce soutien n'avait 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. C'est dans cette optique qu'elle permet aux élèves de donner des exemples sur le sens du mot sans les interrompre. Donc, faire de l'imprévu une occasion d'apprentissage pour tous les élèves a augmenté la marge de manœuvre de Sophie, qui s'est sentie plus à l'aise dans son traitement de l'imprévu.

Finalement, lors de la séquence 15 (en lien avec la tâche d'écriture sur son personnage préféré), Sophie fait des compromis dans son traitement de l'imprévu. Nous verrons dans ce qui suit comment elle conserve l'ordre en classe tout en mettant en place un événement basé sur une interaction indirecte.

*La gestion de l'imprévu : faire des compromis entre le prescrit et l'imprévu*

Lors de cette séquence de soutien, la gestion de l'imprévu est différente de ce qui précède. D'une part, Sophie vise à faire de l'imprévu, qui émerge au sein de la tâche d'écriture individuelle sur son personnage préféré, un événement afin de ne pas faire manquer une occasion d'apprentissage à Windy. D'autre part, elle cherche à maintenir l'ordre en classe et à répondre aux besoins des autres élèves, surtout que le temps alloué à 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 ses responsabilités 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 du 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 recourt à la médiation indirecte, qui consiste à mettre en place un outil sans que l'enseignante doive être physiquement présente au moment du soutien. Sophie essaie de limiter la déviation de sa tâche prescrite pour préserver ses interactions avec le groupe-classe et tente en même temps d'accorder une importance à l'imprévu et de le traiter comme un événement.

### 7.3. SYNTHÈSE : ENTRE NÉGOCIATION INTERNE ET PRISE DE DÉCISIONS

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 d'en faire des 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. Ce choix est motivé par l'importance qu'elles accordent à ces difficultés dans une classe multiethnique. Le traitement de ces imprévus anticipés consiste à intégrer l'événement, à savoir le soutien collectif, à la tâche. En termes de coûts et de bénéfices, cette forme de soutien planifié 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 pour 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 comporte ses propres limites quant à la gestion de la classe mais permet à l'enseignante de mieux agir dans la zone de développement proximal de chaque élève du groupe comparativement au soutien collectif. Ainsi, les enseignantes prennent toujours la décision de laisser place au soutien individuel en classe, si c'est possible, de sorte à répondre aux besoins plus particuliers de chaque élève.

Outre les imprévus qui deviennent des prévus et sont intégrés à 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 sens du mot « avantage » pour en faire un événement collectif. En revanche, Carla n'accorde pas assez d'importance à l'erreur de Jana lors de la tâche de résolution des exercices pour en faire un événement collectif, mais tout de même assez pour l'aborder avec Jana seule. En outre, plusieurs raisons poussent les enseignantes à traiter les imprévus différemment d'une séquence à une autre et à mettre en œuvre des pratiques enseignantes de soutien. 1) Intégrer l'imprévu à l'activité

d'enseignement, surtout lorsque 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, puisque l'activité d'enseignement poursuit son déroulement. 2) Envisager l'imprévu comme un élément perturbateur qui risque de faire dévier la tâche prescrite, surtout lorsque cette activité est collective (séquence de soutien 7). La gestion de l'imprévu lors de cette séquence est envisagée en termes de limites et de bénéfices, car le soutien individuel de l'élève entre en conflit avec le déroulement de l'activité d'enseignement et la situation des autres élèves. Les décisions de l'enseignante découlent d'un processus de négociation interne : le soutien individuel contre l'interruption de l'activité d'enseignement, et l'interruption du soutien contre la reprise de l'activité d'enseignement. 3) Exploiter l'imprévu au profit de la classe et en faire une occasion d'apprentissage pour tous les élèves (séquence de soutien 17). Sophie accorde à l'imprévu une importance suffisante pour le gérer 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 : traiter l'imprévu comme un 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 : le maintien de l'ordre en classe contre l'interaction indirecte.

Les enseignantes sont donc constamment à la recherche de la situation qui convient le mieux à leurs élèves, y compris les élèves immigrantes, en tenant compte des besoins de chacun. 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. Dans ce qui suit, nous approfondissons davantage notre compréhension des interactions au moment du soutien, de leurs répercussions sur la phase intrapsychique de l'élève, de l'apport de l'élève et de la négociation du sens du soutien aboutissant à la coconstruction de la pratique de soutien.

## CHAPITRE 8

# LA NÉGOCIATION DU SENS DU SOUTIEN ENTRE L'ÉLÈVE ET L'ENSEIGNANTE

Dans ce chapitre, nous cherchons à comprendre le rôle de l'élève au sein du soutien, à connaître son point de vue, la négociation du sens du soutien entre elle et l'enseignante, et son influence sur la coconstruction de la séquence. Comme mentionné plus haut, le progrès de l'élève peut survenir à la suite de plusieurs séquences successives, et n'est constaté qu'après la fin de l'interaction avec l'enseignante, lorsque l'élève est laissée seule pour compléter la tâche. Cela nous permet de dire que le progrès est graduel. L'élève n'est pas assuré de faire de progrès après chaque séquence de soutien et ne s'approprie pas automatiquement les outils proposés par l'enseignante lors de chaque séquence de soutien. Dans la même veine, bien qu'ils aient pour objectif de soutenir l'élève, les actions de l'enseignante 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 à visée de soutien par l'enseignante. En fait, nous rappelons que les enseignantes, d'une séquence à une autre, assument des attitudes diverses au moment de leurs interactions avec les élèves. En fait, chaque séquence de soutien révèle 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. Cela est d'autant plus vrai que, comme nous l'avons constaté, le vécu scolaire de chacune des élèves participantes influence, d'une certaine manière, son intégration scolaire. Ces singularités soulèvent plusieurs aspects de la négociation qui a lieu lors des interactions entre l'élève et l'enseignante.

Ainsi, nous interprétons comment la négociation du sens du soutien lors des interactions entre l'élève et l'enseignante aboutit à la coconstruction de la pratique de soutien. Nous expliquons également le rôle de l'élève dans ce processus de coconstruction. Pour interpréter les négociations entre l'élève et l'enseignante qui se déroulent pendant la phase interpsychique et leurs répercussions sur la phase intrapsychique, nous nous référons, dans le même cadre de l'approche socio-historico-culturelle, à la théorie de la 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. Ces deux théories apportent des éclaircissements sur ce qui se passe lors la phase interpsychique entre l'élève et l'enseignant.

La théorie de la 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, et plus particulièrement, de 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 d'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 sociales, culturelles et institutionnelles 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, chacun desquels nous permet d'approfondir notre recherche.

Pour compléter notre compréhension de la médiation sémiotique, nous faisons également appel aux trois mécanismes de Wertsch (1984) sur la régulation des interactions et sur leur action dans la zone de développement proximal. Les trois mécanismes nous aident à comprendre la négociation du sens du 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, soit la manière dont elles 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 l'intersubjectivité. Wertsch (1984) postule qu'au moment de l'interaction, les deux actrices doivent parvenir à une même définition de la situation ainsi qu'à une intersubjectivité afin 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 a lieu dans la phase interpsychique entre l'élève et l'enseignante, nous choisissons comme exemples deux séquences de soutien individuel appartenant à deux tâches différentes pour chacun des deux cas. 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 précisions 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 avec la séquence de soutien individuel 7, qui a lieu lors de la tâche de résolution des exercices en mathématiques. Par la suite, nous choisissons pour Sophie une séquence qui envisage une négociation facilitée par l'implication des autres élèves dans le soutien, soit la séquence de soutien individuel 17 lors la tâche en grammaire (expliquer le sens du mot « avantage »). Nous terminons par un autre aspect de la négociation qualifié de complexe avec la séquence de soutien individuel 12 lors de la tâche d'évaluation en lecture.

## 8.1. ASPECTS DE LA NÉGOCIATION

### 8.1.1. Le cas de Carla et 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 à la fois fluide et sinueux de la négociation. Lors de 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, toutes deux ne s'entendent pas complètement sur le sens exact de cette difficulté, ce qui limite leur intersubjectivité. 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. Aucune intersubjectivité n'a 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 limitent son appropriation de l'outil. Nous présentons les deux séquences dans ce qui suit.

#### 8.1.1.1. *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 lors de la tâche d'évaluation en mathématiques, soutien qui se répartit en deux temps. Dans un premier temps, le soutien est collectif et cible tous les élèves de la classe à la suite de l'anticipation par Carla d'une difficulté. Dans un deuxième temps, le soutien est individuel. Nous soulignons que la consultation de la feuille de travail de Jana montre qu'elle a progressé sans toutefois surmonter complètement la difficulté. Elle a intégré les corrections en lien avec la règle de la multiplication par 10 et par 100. Quant au soutien sur le mot « chacune », Jana a bien travaillé lors de la première partie de l'exercice, mais pas lors de la deuxième, ce qui signifie qu'elle n'a pas intégré complètement le soutien portant sur la difficulté reliée 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 quant à la tâche, à la lumière de l'interaction entre Carla et Jana ?

En ce qui a trait à l'outil mis en place lors de cette séquence, ce qui correspond au *premier niveau* de la théorie de Cole (1996), deux outils sont utilisés. Carla utilise le langage verbal pour amorcer le soutien individuel auprès de Jana en lui rappelant la règle de la multiplication par 10 et par 100. Par la suite, au moment de l'interaction avec Carla, Jana pose 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 la difficulté de Jana, qui résidait initialement dans la règle de multiplication mais est désormais linguistique, Carla change aussi d'outil. Elle se sert de crayons pour faire un schéma modèle afin de rendre plus concret le sens du mot « chacune ». Carla recourt 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 déclare qu'elle est reconnaissante du soutien apporté par Carla. Pourtant, il nous est impossible de 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 collab., 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 lors de la phase interpsychique apporte 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'interaction entre les deux. En effet, lorsque l'enseignant présente 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'établissent 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.

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.

Lors de cette séquence de soutien individuel, Jana n'a pas pris l'initiative de demander de l'aide. Cette absence d'initiative 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 de soutien au début de l'interaction verbale. Pourtant, à ce moment, 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 que le but de Carla est le soutien. La première difficulté détectée par Carla concerne la règle de la multiplication par 10 et par 100. Son action consiste à rappeler cette règle à Jana en la questionnant. Jana réagit et apporte plus tard les corrections en lien avec la règle dans l'exercice. Il semble donc que l'intersubjectivité en ce qui concerne la difficulté sur la règle de multiplication tienne encore. 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 actrices 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 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, comme elle l'admet lors de l'entrevue, a effectivement de la difficulté 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 Carla et Jana ne partagent pas toujours les mêmes définitions des difficultés. Toutes deux arrivent à un consensus concernant la difficulté sur la règle 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 à mesure suivant la mise en place de l'outil qu'est le 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 reste partielle, surtout que Jana n'a pas complètement intégré le soutien. Pour creuser davantage leurs négociations mutuelles, 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 celui du discours mathématisé ou des normes sociomathématisées (Elbers et De Haan, 2005 ; Gorgorió et Planas, 2005 ; Moschkovich, 2002). Nous observons comment le discours mathématisé médiatise l'utilisation de l'outil par Jana. Lors de la séquence de soutien, Carla explique à Jana le sens du mot « chacune » en schématisant l'énoncé du problème à résoudre. Elle place quatre crayons puis deux autres crayons afin de représenter les deux premières parties de l'exercice. L'enseignante utilise un discours mathématisé pour expliquer le sens d'un mot dans un problème qui relève d'une situation quotidienne. Elle ne fait pas référence au sens quotidien des mots « chacune » et « tablette » dans l'énoncé. Elle analyse la difficulté de Jana d'un point de vue purement mathématisé, sans faire de lien avec le quotidien. Gorgorió 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 cet enseignement dans le contexte d'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) notent que les mots difficiles à comprendre dans l'exercice ne sont expliqués aux élèves immigrants par les élèves du groupe que dans leur contexte mathématisé. Les auteurs affirment qu'un exercice en mathématiques relevant d'une situation quotidienne implique le sens mathématisé mais 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 qu'ils ignorent le sens quotidien des mots. Carla, par exemple, en faisant le schéma modèle, ne tient pas compte du sens du mot « tablette », qui désigne désormais dans le schéma n'importe quel objet qui contient des boîtes de brosses à dents. Pour ces auteurs, expliquer seulement le sens mathématisé aide 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 est suffisant pour que les élèves résolvent les problèmes à ce moment. Dans notre cas, Jana résout 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 Gorgorió et Planas (2005), qui soutiennent dans leur étude que des élèves immigrants, lors d'une séance en mathématiques, ont insisté en résolvant des situations-problèmes pour les interpréter en se référant au contexte des problèmes. Ainsi, un élève immigrant pour qui un terme donné n'est pas familier 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, qui aboutissent finalement à un progrès incomplet chez l'élève lors de la tâche d'évaluation en mathématiques. L'élève s'approprie l'outil de soutien rattaché à la difficulté sur la règle de la multiplication par 10 et par 100. La difficulté qui subsiste est la difficulté linguistique sur le sens du mot « chacune ». Cela nous permet de parler d'une négociation fluide sur le sens du soutien entre Carla et Jana, mais en même temps sinueuse, 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 par Carla pour schématiser l'exercice, notamment les mots « chacune » et « tablette ». Cela aboutit à une absence de 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 comment l'élève s'approprie l'outil.

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 mathématiques.

#### **8.1.1.2. 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 lors de la tâche de résolution en mathématiques, qui se déroule en un seul temps. Ce soutien a lieu devant toute la classe et porte sur une difficulté que Jana a démontrée en résolvant l'exercice sur le concept d'arrondissement. Dans cette séquence, c'est Carla qui donne la réponse à la fin. Les phases interpsychique et intrapsychique se chevauchent. Le seul indicateur sur l'accomplissement de Jana que nous avons pu observer lors de la phase intrapsychique est la décision de Jana d'aller en récupération pour cette même difficulté, ce qui signifie que Jana éprouve toujours une difficulté après la 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 mathématiques réalisée collectivement en classe, Jana lève sa main pour résoudre un exercice. Carla la choisit et Jana répond. En constatant 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, et comme elle le signale en entrevue, Jana ne semble pas apprécier cet outil de soutien, car il est utilisé à voix haute devant toute la classe. 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 et d'analyser la manière dont elle 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 orienter sa réaction : « 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 et à lui faire réaliser que sa réponse est incorrecte ; elle veut qu'elle revoie mentalement les étapes de l'arrondissement. Pour sa part, Jana ne comprend pas le but de Carla lorsqu'elle lui répond par 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 reformule la question : « 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, interrompt Jana et lui pose à nouveau la question en utilisant davantage d'indices : « Tu regardes où ? » Devant l'hésitation de Jana à répondre, Carla la presse en lui posant une devinette : « Le chiffre qui est à... » Cet extrait montre la stratégie de l'enseignante lors du soutien : elle rejoint les propos 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 devinette, la réponse de Jana, « après », ne satisfait pas Carla,

qui la presse encore une fois et lui pose une question avec encore plus d'indices : « Oui, mais à gauche ou à droite ? » Jana donne toujours une réponse erronée, que Carla répète sous forme d'interrogation et la déstabilise : « À gauche ? » Jana fournit une réponse incomplète et 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 faire attendre les autres élèves, qui sont « prêts à passer à autre chose ». Elle craint de perdre leur attention. Jana ne réagit pas ; elle est passive, n'exprime pas ses difficultés pendant 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 lieu au moment de l'interaction. Ce point est éclairci par les entrevues, lors desquelles 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. Jana, pour sa part, conçoit que sa difficulté résidait dans la position de la virgule. Ainsi, l'absence de consensus sur l'origine de la difficulté empêche l'intersubjectivité.

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 ne les aide pas à arriver à un consensus sur le sens du soutien. L'intersubjectivité est donc absente. Outre les actions proprement dites et les 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 dans ce qui suit sur les structures sociales et culturelles qui influencent les représentations et les pratiques culturelles de Jana et, par conséquent, son utilisation de l'outil.

L'impact des structures sociales et culturelles 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 au 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, en ce sens qu'elle n'accepte pas d'être soutenue publiquement, devant toute la classe. Elle admet 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 alors « 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 en classe de garçons qui, selon elle, « vont se moquer d'elle » quand elle lira. Ce stress affecte Jana à un point tel qu'elle considère qu'elle n'est « pas bonne dans la classe ». Cette image de soi, ce sentiment de gêne à être soutenue devant tout le monde et cette 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.

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 du soutien entre Carla et Jana. Elles ne parviennent pas au cours de l'interaction à un consensus sur le sens de la difficulté, ce qui signifie que l'intersubjectivité n'est pas atteinte. Les actions de Carla progressent vers un contre-étayage, et la difficulté de Jana persiste tout au long de l'interaction sans que les questions de Carla puissent lui permettre de l'identifier ou 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 influent sur la manière

dont elle perçoit l'outil et limitent par conséquent son appropriation de l'outil. C'est aussi ce qui peut expliquer sa passivité au moment de l'interaction.

Après avoir vu deux aspects de la négociation, soit une négociation fluide et une autre plus difficile avec les deux séquences de soutien individuel de 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.

### 8.1.2. Le cas de Sophie, Windy et 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, en lien avec 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 analysée, la séquence 12 liée à la tâche d'évaluation en lecture, montre une négociation complexe, en ce sens que l'enseignante, 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.

#### 8.1.2.1. *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 et le sens 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 nous en donne des exemples.

En ce qui concerne l'outil de soutien mis en place, correspondant au *premier niveau* de la théorie de Cole (1996), lorsque Tina admet 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. 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 souligné, 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 sens du 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 d'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 sur 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. » Elle se souvient des exemples de certains élèves et en formule à son tour des nouveaux.

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 l'enseignante. 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 le plus aidé Tina à s'appropriier 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, abordant ainsi le *troisième niveau*, nous avons déjà constaté que Tina a vécu une sorte de discontinuité culturelle au moment de son arrivée au Québec en raison de son prénom qui n'est pas « québécois ». Pourtant, sur le plan scolaire, il semble que cette discontinuité 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 ne présente 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, en ce 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. Cette rétroaction est motivée par l'intersubjectivité présente en ce qui concerne la difficulté. L'intersubjectivité est aussi facilitée par 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'aide à s'appropriier l'outil.

#### **8.1.2.2. 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 lors de la tâche d'évaluation en lecture, soutien qui 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. Comme ces deux premières 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 orientent un dialogue de plus de cinq minutes. Après trois séquences de soutien, Windy a progressé 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 ?

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. Lors de 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 afin de vérifier où réside sa difficulté. Windy pointe du doigt l'élément « dénouement ». Ces actions nous permettent d'affirmer que toutes deux développent la même définition du soutien, en ce sens que Sophie vise à soutenir Windy dans l'élément « dénouement » et que Windy s'attend à ce que Sophie la soutienne sur ce même élément. Pourtant, la difficulté de Windy porte-t-elle sur le sens du mot « dénouement » ou sur la réponse à cet élément ? En d'autres termes, la question de Windy concerne-t-elle 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 l'interrompt, car elle suppose que l'élève éprouve de la difficulté à savoir qui a gratté pour dégager 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 déterminer 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 le degré 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 dérouté Windy. Comme Brunet (2009) le soutient, l'action de relecture pourra combler l'échec de la restitution de l'histoire en faisant retrouver à Windy le fil de l'histoire. L'élève se corrige, puis révèle une autre difficulté en affirmant que c'est Pierrot qui creuse pour libérer son propre 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 Pierrot. Nous constatons que chaque fois que Sophie est confrontée à une réponse erronée de Windy, elle pose une action d'étayage moins légère, 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, D. et Wood, H., 1996 ; Wood, H. et Wood, D., 1999). Devant l'insistance de Windy à soutenir que c'est Pierrot qui gratte, Sophie change encore de stratégie. Elle lui demande de poser seule une action, lire le dernier paragraphe du texte, afin de « 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 l'élève au sujet du texte. La lecture de Windy donne un certain dynamisme à l'interaction et elle 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. 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 la prédominance de Sophie dans le dialogue sans aucune participation active de la part de Windy, est aussi un signe de la fragilité de l'intersubjectivité. 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). Cette difficulté 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 qu'elle 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, 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 lors des tâches. Comme le soutient Elbers (2004), l'échec pour l'élève est parfois dû à un problème de communication plutôt qu'à un problème cognitif. C'est lorsque Sophie demande à Windy 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 que l'élève. Elle cherche à établir l'intersubjectivité en ce qui concerne la difficulté. Chaque fois que la difficulté persiste, l'intersubjectivité se brise. En fait, l'intersubjectivité exige un ajustement et un coajustement des deux actrices tout au long du dialogue. Malgré plusieurs stratégies empruntées par Sophie, elle n'arrive pas 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 qu'elle ait cherché à identifier la difficulté de Windy et oscillé 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 examinons dans ce qui suit, à la lumière du *troisième niveau*, comment les structures sociales et culturelles, 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 expliquer son attitude en classe ordinaire. En effet, selon Windy, l'enseignante de la classe d'accueil 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 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, Windy 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 ont lieu au sein d'un échange. Chacune des actrices tient à sa propre définition de la difficulté. L'enseignante essaie de suivre l'élève tout en changeant ses stratégies et en cherchant à comprendre la difficulté de Windy, mais elle n'arrive pas à partager le même sens de la difficulté que l'élève. Par conséquent, Sophie n'arrive pas à établir un consensus sur le sens du soutien, surtout que Windy ne s'exprime pas. Ses représentations sociales limitent l'appropriation de l'outil et le processus de coconstruction d'un sens commun de la séquence.

## 8.2. SYNTHÈSE : COCONSTRUCTION DES SÉQUENCES 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), a révélé plusieurs aspects de la négociation du sens de soutien entre l'élève et l'enseignante qui a lieu lors de 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 lors du processus. Leurs actions ainsi que l'outil qu'elles utilisent coconstruisent la séquence de soutien et, ne l'oublions pas, 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 toutes deux partagent en partie le même sens. Mais la négociation est en même temps sinueuse, car l'échec d'aboutir à un consensus complet fragilise l'intersubjectivité sur le sens du soutien. Ici, la contradiction entre la question de Jana et la réponse de Carla ainsi que le discours mathématisé décontextualisé influencent 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 à 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 limitent l'appropriation du dialogue par Jana. Du côté de l'autre groupe-classe, 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 (séquence de soutien 17). Ce sont donc l'action de Sophie d'impliquer les autres élèves dans le soutien ainsi que les représentations de Tina sur le soutien qui ont aidé cette dernière à s'approprier l'outil. Un autre aspect est celui de la négociation complexe (séquence 12), lors de laquelle l'enseignante est toujours à la recherche de la difficulté de l'élève pour l'aider à la résoudre. Le consensus subit donc un cycle de construction et de déconstruction avec chaque apparition d'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 traitent les imprévus. Chaque séquence de soutien interprétée ci-dessus comporte une certaine particularité en ce qui a trait aux interactions 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 ce livre, nous avons approfondi notre compréhension des pratiques enseignantes de soutien auprès des élèves immigrants. À partir d'une étude multicas, nous avons décrit comment deux enseignantes du primaire soutiennent trois élèves immigrantes intégrées dans leurs classes ordinaires. Afin de décrire les pratiques de soutien dans le 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 des 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.

Nous avons 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 les différentes stratégies que les chercheurs suggèrent aux enseignants pour 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 par rapport à 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 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 (Amigues, 2003 ; Bucheton, 2009 ; Tardif et Lessard, 1999). Ce cadre, qui offre un regard général sur le travail enseignant, nous a également permis de considérer la dimension interactive du travail enseignant et comment ce dernier s'ajuste aux interactions qui constituent son travail. 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 socio-historico-culturelle (Vause, 2010 ; Vygotsky, 1928 ; Wertsch, 1984 ; Wood et collab., 1976). 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. Le recours aux deux cadres théoriques nous a permis de voir la pratique enseignante de soutien comme une pratique construite à la suite de la négociation interne de l'enseignante et de la négociation qui a lieu 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.

Comme il nous paraissait pertinent de mieux comprendre le rôle de l'enseignant et de l'élève dans le processus de soutien, nous avons présenté et interprété, dans la deuxième partie du livre, la mise en place des pratiques de soutien, les raisons qui incitent l'enseignant à prendre des décisions à l'égard du soutien compte tenu des caractéristiques de son contexte de travail et la négociation du sens du soutien entre l'enseignant et l'élève.

Nous avons déterminé que 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 l'imprévu 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 la mise en place d'une pratique de soutien) et 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 que de nouvelles difficultés émergent au cours de l'interaction entre l'élève et l'enseignante. Les enseignantes prennent en compte, s'il y a lieu, les autres difficultés révélées au cours de l'interaction et ajustent leurs interventions en conséquence. Les interactions des enseignantes lors des phases interpsychiques montrent une diversité dans leurs manières d'agir et de rapprocher le soutien 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, elles varient, d'une séquence à une autre, leur attitude au moment du déroulement et à la fin de la phase interpsychique. Ainsi, chaque séquence de soutien relève d'une particularité qui lui est propre et les pratiques de soutien ne s'ancrent pas dans un modèle standard et unique qui guiderait automatiquement toute interaction. La coconstruction de la pratique dépend dans ce cas de l'apport de l'élève et de la manière dont les deux actrices négocient le sens du soutien. Toutefois, cette négociation se déroule différemment d'une séquence à l'autre. Nous l'avons qualifiée selon 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 alors que la négociation est influencée par l'apport de l'élève, mais aussi par les facteurs contextuels de la classe.

En lien avec la manière de gérer les imprévus, 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* et 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.

Concernant l'étaillage et l'action dans la zone de développement proximal, ce travail 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 celle des élèves participantes, surtout comparativement au soutien individuel lors duquel l'enseignante peut mieux comprendre la difficulté particulière de l'élève et ainsi s'ajuster dans sa zone de développement proximal. Nous avons constaté que pour Jana et Windy, le soutien collectif est toujours suivi d'un soutien individuel. Cette observation est conforme à celle de plusieurs chercheurs (Bodrova et Leong, 2012 ; Cloutier, 2009 ; Hobsbaum et collab., 1996 ; Maloch, 2002 ; Masters et Yelland, 2002 ; Rodgers, 2005 ; Vallat, 2012), qui soulignent la difficulté de l'étaillage collectif ou en petit groupe ainsi que la difficulté pour l'enseignant d'agir dans plusieurs zones de développement proximal en même temps. Par exemple, dans une recherche sur l'étaillage en petit groupe dans le cadre d'une tâche en technologie, des auteurs comme Masters et Yelland (2002) affirment 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 tout le groupe d'élèves. Tharp et Gallimore (1988) considèrent que les actions d'étaillage des enseignants ont un effet positif sur la performance des élèves, mais que l'étaillage est individuel, car l'enseignant doit avoir une compréhension détaillée des besoins de l'élève. Par contre, notre constat s'oppose à celui d'autres chercheurs (Baleghizadeh et collab., 2011 ; César et Oliveira, 2005 ; Kong et Pearson, 2003), qui avancent l'idée de l'étaillage collectif et de la capacité de l'enseignant à agir dans les zones de développement proximal des élèves. Dans ces recherches, les actions d'étaillage de l'enseignant ne sont pas spécifiques à un élève en particulier, mais s'adressent à toute la classe.

Concernant le soutien individuel, les actions des enseignantes qui sont révélées dans la plupart des séquences d'étaillage n'ont pas abouti automatiquement à l'intériorisation complète de la tâche chez l'élève. L'élève a progressé dans la tâche, mais ce progrès ne survient parfois qu'après la répétition du soutien. En continuité, la simple mise en place de l'outil au moment du soutien ne signifie pas que l'élève va se l'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 d'un processus à un effet. C'est plutôt une relation 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 le vécu scolaire de chacune 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. En fait, plusieurs études relient les actions de l'étayage à la performance de l'élève (Cloutier, 2009 ; Malicky et collab., 1997 ; Schwieter, 2010). Plus particulièrement, nos résultats montrent que l'étayage n'est pas en lien seulement avec les résultats immédiats de l'élève juste après l'interaction, mais qu'il agit surtout par la continuité de l'interaction et la répétition du soutien.

En ce qui a trait à la médiation sémiotique, elle peut être directe ou 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, certains auteurs valident l'idée de la médiation indirecte et étudient l'étayage par interaction seulement avec un outil comme le document écrit (Baleghizadeh et collab., 2011). D'autres auteurs étudient la médiation indirecte avec des outils tels que l'ordinateur et le logiciel (Azevedo et collab., 2004 ; Lajoie, 2005 ; Lefrançois, 2000) ; ces derniers s'entendent 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 collab., 2004 ; Lefrançois, 2000). Masters et Yelland (2002) abondent 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 ses collaborateurs (2010) concluent dans leur étude que des élèves de la maternelle ne peuvent transférer leurs apprentissages en mathématiques d'une situation à une autre sans avoir été soutenus directement par des adultes.

Finalement, il est important de signaler que les pratiques enseignantes de soutien mises en place auprès des élèves immigrants ont évidemment un effet sur leur intégration scolaire et socioculturelle. À

un certain point, l'enseignant joue le rôle d'accompagnateur de ces élèves dans leur parcours dans la société d'accueil. Bien que les défis que relève l'enseignant dans la mise en place de pratiques de soutien soient énormes, celui-ci est appelé à ajuster ses pratiques et à s'adapter continuellement pour répondre aux besoins de sa classe. Ce livre a, nous l'espérons, jeté quelque lumière sur certains enjeux de l'intégration scolaire des élèves immigrants. En même temps, il a montré 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-Pretceille, M. (2011), *L'éducation interculturelle*, 3<sup>e</sup> éd., Paris, PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2010), « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme », *Lingvarvm Arena*, n° 2, p. 21-101, repéré à <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>.
- 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<sup>e</sup> éd.), Toulouse, 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*, Paris, Retz, p. 205-223.
- Akkari, A. (2009), *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, Genève, Université de Genève.
- Akkari, A. J. et A. Gohard-Radenkovik (2002), « Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, p. 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*, vol. 10, n° 2-3, p. 251-263.
- Altet, M. (2002), « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 85-95.
- Amigues, R. (2003), « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », *Skholê*, hors série n° 1, p. 5-16.

- Amigues, R. et G. Lataillade (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://aref2007.u-strasbg.fr/actes\\_pdf/AREF2007\\_Rene\\_AMIGUES\\_282.pdf](http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Rene_AMIGUES_282.pdf).
- Amireault, V. et S. Bhanji-Pitman (2012), « Remercier en contexte éducatif pluriel », *Québec français*, n° 167, p. 51-52.
- Arbour, C. (2013), « L'interculturel en classe de français : pour en finir avec les implicites », *Québec français*, n° 168, p. 56-57.
- Armand, F. (2013), « Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec », *Québec français*, n° 168, p. 83-85.
- Armand, F. (2012), « Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! », *Québec français*, n° 167, p. 48-50.
- Armand, F. (2005), « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise », *Santé, société et solidarité*, n° 1, p. 141-152. Armand, F., D. Dagenais et L. Nicollin (2008), « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue », *Éducation et francophonie*, vol. 26, n° 1, 44-64.
- Armand, F., Z. de Koninck, T. Murphy et A. Triki (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 présenté à la Conférence nationale Metropolis 2010, Montréal, repéré à [http://canada.metropolis.net/events/12th\\_nat\\_montreal10/presentations/B/docs/B19/B19\\_ARMAND\\_francoise.pdf](http://canada.metropolis.net/events/12th_nat_montreal10/presentations/B/docs/B19/B19_ARMAND_francoise.pdf).
- Azevedo, R., J. G. Cromley et D. Seibert (2004), « Does Adaptive Scaffolding Facilitate Students' Ability to Regulate their Learning with Hypermedia? », *Contemporary Educational Psychology*, n° 29, p. 344-370.
- Baleghizadeh, S., A. Timcheh Memar et H. Timcheh Memar (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*, vol. 10, n° 1, p. 43-54.
- Barth, B.-M. (2002), *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, 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 des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 545-565.
- Benes, M. F. et S. Dyotte (2001), « L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise », *VEI Enjeux*, n° 125, p. 146-158.

- Benimmas, A. et L. Kamano (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*, vol. 23, n° 2, p. 6-9.
- Bissonnette, S., C. Gauthier et M. Richard (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 [www.ciep.fr/sites/default/files/migration/ries/colloque-2009/docs/Bissonnette-Gauthier-Richard-atelier-F-colloque-Revue-CIEP.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/ries/colloque-2009/docs/Bissonnette-Gauthier-Richard-atelier-F-colloque-Revue-CIEP.pdf).
- Bliss, J., M. Askew et S. Macrae (1996), « Effective Teaching and Learning: Scaffolding Revisited », *Oxford Review of Education*, vol. 22, n° 1, p. 37-61.
- Bodrova, E. et D. Leong (2012), *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*, trad. M. G. Maynard, 1<sup>e</sup> éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bodrova, E. et D. Leong (1996), *Tools of Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*, 1<sup>e</sup> éd., New Jersey, Merrill.
- 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<sup>e</sup> éd., Toulouse, 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° 21, Montréal, Centre Metropolis Atlantique.
- Bouchamma, Y. et A. Benimmas (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*, vol. 38, n° 2, p. 1-4.
- Bouchard, G. (2013), « L'interculturalisme québécois », *Découvrir*, repéré à <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2013/02/1-interculturalisme-quebecois>.
- Brudermann, C. et C. Péliissier (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*, vol. 5, n° 2, p. 21-33.
- Bruner, J. (2008a), *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres*, trad. Y. Bonin, 1<sup>e</sup> éd., Paris, Retz.
- Bruner, J. (2008b), *L'éducation, entrée dans la culture*, trad. Y. Bonin, 1<sup>e</sup> éd., Paris, Retz.

- Bruner, J. S. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, 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<sup>e</sup> éd., Toulouse, Octarès.
- Bucheton, D. (2009), « L'agir enseignant et ses ajustements », dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, 1<sup>e</sup> éd., Toulouse, Octarès.
- Bucheton, D. et Y. Soulé (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3, p. 29-48.
- Carpentier, A., C. Ghislain, S. Santana et R. Ait-Said (2009), « Les élèves issus de l'immigration : regards de 2009 », *Vie pédagogique*, n° 152, p. 52-63.
- César, M. et I. Oliveira (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*, vol. 20, n° 1, p. 29-43.
- Chamberland, C. et M. Mc Andrew (2011), « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes », *Thèmes canadiens*, hiver 2011, p. 9-12.
- Cheyne, J. A. et D. Tarulli (2005), « Dialogue, Difference and Voice in the Zone of Proximal Development », dans H. Daniels (dir.), *An Introduction to Vygotsky*, New York, Routledge, p. 125-147.
- 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 (doctorat), Université Laval, repéré à [www.theses.ulaval.ca/2009/26153/26153.pdf](http://www.theses.ulaval.ca/2009/26153/26153.pdf), accessible par Érudit.
- Cole, M. (1996), *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, Cambridge et Londres, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coll, C. et E. Marti (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*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 43-57.
- Collin, S. et N. Allen (2011), « Le français langue seconde au Québec : un aperçu de sa diversité », *Québec français*, n° 163, p. 48-49.
- Collin, S., T. Karsenti, S. Fréchette, V. Murataj et R. Fleury (2011), « Les élèves allophones au Québec : le FLS revisité ? », *Québec français*, n° 163, p. 52-53.

- Collin, S. et M. Lévesque (2012), « Enseignement et diversité culturelle : présentation », *Québec français*, n° 167, p. 46-47.
- Coltman, P., D. Petyaeva et J. Anghileri (2010), « Scaffolding Learning through Meaningful Tasks and Adult Interaction », *Early Years*, vol. 22, n° 1, p. 39-49.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009a), *L'éducation chez les minorités francophones du Canada*, repéré à [www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/08\\_20\\_09-F.pdf](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](http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/02_04_09-F.pdf).
- Conseil supérieur de la langue française (2008), *Le français, langue de cohésion sociale*, 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*, vol. 33, n° 2, p. 415-432.
- Cumming-Potvin, W. (2007), « Scaffolding, Multiliteracies, and Reading Circles », *Canadian Journal of Education*, vol. 30, n° 2, p. 483-507.
- Cummins, J. (2001), « Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it Important for Education? », *Sprogforum*, n° 19, p. 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*, vol. 34, n° 2, p. 351-375.
- Datta, M. (2007), « Bilinguality, Literacy and Principles », dans D. Manjula (dir.), *Bilinguality and Literacy*, New York, Continuum, p. 13-50.
- Davin-Chnane, F. et D. Faita (2003), « Enseigner en français et enseigner le français en ZEP », *Recherche et formation*, n° 44, p. 93-110.
- De Abreu, G. et E. Elbers, E. (2005), « The Social Mediation of Learning in Multiethnic Schools: Introduction », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 20, n° 1, p. 3-11.
- De Guerrero, M. C. M. et O. S. Villamil (2000), « Activating the ZDP: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision », *The Modern Language Journal*, vol. 84, n° 1, p. 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*, vol. 20, n° 1, p. 13-27.
- Declercq, C. (2007), « Une ethnographie sociolinguistique de deux classes multiculturelles à Bruxelles », *Diversité*, p. 151, p. 61-67.

- Delamont, S. (1976), *Interaction in the classroom*, 2<sup>e</sup> éd., New York, Routledge.
- Duong, L. et F. Kanouté (2007), « Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 38, n° 2, p. 73-105.
- Elbers, E. (2004), « Conversational Asymmetry and the Child's Perspective in Developmental and Educational Research », *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 51, n° 2, p. 201-215.
- Elbers, E. et M. De Haan (2005), « The Construction of Word Meaning in a Multicultural Classroom: Mediational Tools in Peer Collaboration during Mathematics Lessons », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 20, n° 1, p. 45-59.
- Esses, V. M. et R. C. Gardener (1996), « Le multiculturalisme au Canada : contexte et état actuel », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 28, n° 3, p. 153-160.
- Fisher, F. et N. Frey (2008), *Better Learning through Structured Teaching*, Virginia, ASCD.
- Fleury, R. (2013), « Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussite », *Québec français*, n° 168, p. 48-49.
- Fortin, M. F. (2010), *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, La Chenelière.
- 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*, vol. 28, n° 1, p. 125-146.
- Giampapa, F. (2010), « Multiliteracies, Pedagogy and Identities: Teacher and Student Voices from a Toronto Elementary School », *Canadian Journal of Education*, vol. 33, n° 2, p. 407-431.
- Gibbons, P. (2002), « Scaffolding Language and Learning », dans P. Gibbons (dir.), *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*, Portsmouth, Heinemann, p. 1-14.
- Godbout, G. (1984), « Vers une pédagogie interculturelle » *Québec français*, n° 53, p. 46-47.
- Gorgorió, N. et N. Planas (2005), « Social Representations as Mediators of Mathematics Learning in Multiethnic Classrooms », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 20, n° 1, p. 91-104.
- Gravel, S. et J. Tremblay (1996), « Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 3, p. 523-538.

- Guk, L. et D. Kellog (2007), « The ZPD and Whole Class Teaching: Teacher-led and Student-led Interactional Mediation of Tasks », *Language Teaching Research*, vol. 11, n° 3, p. 281-299.
- Gutiérrez, K. D. et B. Rogoff (2003), « Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice », *Educational Researcher*, vol. 32, n° 5, p. 19-25.
- Hadwin, A. F., L. Wozney et O. Pontin (2005), « Scaffolding the Appropriation of Self-regulatory Activity: A Sociocultural Analysis of Changes in Teacher-student Discourse about a Graduate Research Portfolio », *Instructional Science*, n° 33, p. 413-450.
- Hewitt, J. P. (2007), *Self and Society: A Symbolic Interactionist Social Psychology*, 10<sup>e</sup> éd., New York, Pearson.
- Hoa Le, T. (2011), « Enseigner autrement des expressions figées métaphoriques » *Québec français*, n° 163, p. 57-58.
- Hobsbaum, A., S. Peters et K. Sylva (1996), « Scaffolding in Reading Recovery », *Oxford Review of Education*, vol. 22, n° 1, p. 17-35.
- Hogan, K. et M. Pressley (1997), « *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues* », Cambridge, Brookline Books.
- Institut de la statistique du Québec (2018), *Le bilan démographique du Québec*, repéré à [www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2018.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2018.pdf).
- Ivic, I. (1994), « Lev S. Vygotsky », *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 26, n<sup>os</sup> 3-4, p. 793-820.
- James, C. E. (2004), « Assimilation to Accommodation: Immigrants and the Changing Patterns of Schooling », *Education Canada*, vol. 44, n° 4, p. 43-45.
- Jean, A. et R. Étienne (2009), « La gestion des imprévus par un professeur stagiaire », dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, 1<sup>e</sup> éd., Toulouse, Octarès.
- Kong, A. et D. Pearson (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*, vol. 38, n° 1, p. 85-124.
- 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*, Paris, Retz, p. 7-33.
- Kozulin, A. (1998), *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*, Cambridge et Londres, Harvard University Press.

- Kymlicka, W. (2010), *État actuel de multiculturalisme au Canada et thèmes de recherche sur le multiculturalisme canadien 2008-2010*, repéré à [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2011/cic/Ci96-112-2010-fra.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/cic/Ci96-112-2010-fra.pdf).
- Lajoie, S. P. (2005), « Extending the Scaffolding Metaphor », *Instructional Science*, n° 33, p. 541-557.
- Lantheaume, F. (2007), « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et société*, vol. 1, n° 19, p. 67-81.
- Lantolf, J. P. (2000), « Second Language Learning as a Mediated Process », *Language Teaching*, vol. 33, no 2, p. 79-96.
- Le Breton, D. (2004) *L'interactionnisme symbolique*, Paris, 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*, vol. 26, n° 2, p. 325-346.
- Legendre, R. (dir.) (2005), *Le dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> éd., Montréal, Guérin.
- Legendre, R. (dir.) (1998), *Le dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Guérin.
- 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*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 283-329.
- Lessard, C., M. Henripin, M. Larochelle, E. Cournoyer et A. Carpentier (2007), *Inventaire des politiques d'éducation au Québec portant sur l'enseignement primaire et secondaire de 1990 à 2006*, Montréal, Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation, repéré à <https://depot.erudit.org/id/002064dd/>.
- Lidz, C. S. et B. Gindis (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*, Paris, Retz, p. 95-115.
- Malicky, G. V., M. F. Juliebo, C. A. Norman et J. Pool (1997), « Scaffolding of Metacognition in Intervention Lessons », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 43, n° 23, p. 114-126.
- Malo, A. (2010), « Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en stage en contexte d'enseignement » *Éducation et francophonie*, vol. 38, n° 2, p. 78-95, repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2010-v38-n2-ef1516783/1002165ar/>.
- 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, n° 2, p. 66-84.

- Maloch, B. (2002), « Scaffolding Student Talk: One Teacher's Role in Literature Discussion Groups », *Reading Research Quarterly*, vol. 37, n° 1, p. 94-112.
- Maraillet, E. (2005), *Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3<sup>e</sup> cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues, communication présentée à l'AEÉSSSE, Montréal.*
- Masters, J. et N. Yelland (2002), « Teacher Scaffolding: An Exploration of Exemplary Practice », *Education and Information Technologies*, vol. 7, n° 4, p. 313-321.
- Mc Andrew, M. (2010), *Les majorités fragiles peuvent-elles s'ouvrir au pluralisme ? Enjeux éducatifs au Québec et en Europe*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et G. Audet (2010), « 30 ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis », *Nos Diverses Cités*, n° 7, p. 129-135.
- Mc Andrew, M., B. Garnett, J. Ledent, C. Ungerleider, M. Adumati-Trache et R. Ait-Said (2008), « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 177-196.
- Mc Andrew, M., J. Ledent et R. Ait-Said (2006), « L'école québécoise assure-t-elle l'égalité des chances ? Le cheminement scolaire des jeunes noirs au secondaire », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 35, n° 1, p. 123-148.
- Mencacci, N. et C. Guéldi (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, L'Harmattan.
- Mertzman, T. (2008), « Individualising Scaffolding: Teachers' Literacy Interruptions of Ethnic Minority Students and Students from Low Socioeconomic Backgrounds », *Journal of Research in Reading*, vol. 31, n° 2, p. 183-202.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007), *Situations d'apprentissage et d'évaluation : intégration scolaire, linguistique et sociale*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et éducation interculturelle*, Québec, Gouvernement du Québec, repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterCulturelle\\_UneEcoleAvenir\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterCulturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf).
- Ministère de la Justice du Canada (1985), *Loi sur le multiculturalisme canadien*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, repéré à <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/c-18.7/page-1.html>.

- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990), *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Québec, Gouvernement du Québec, repéré à [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO\\_batir\\_ensemble\\_MIDI.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO_batir_ensemble_MIDI.pdf).
- Molinario, I. et C. Ego (1999), « Contexte et intégration : les communautés allophones au Québec », *Revue internationale d'études québécoises*, vol. 2, n° 2, p. 101-124.
- Moschkovich, J. (2002), « A Situated and Sociocultural Perspective on Bilingual Mathematics Learners », *Mathematical Thinking and Learning*, vol. 4, nos 2-3, p. 189-212.
- Nassaji, H. et A. Cumming (2000), « What's in a ZPD? A Case Study of a Young ESL Student and Teacher Interacting through Dialogue Journals », *Language Teaching Research*, vol. 4, n° 2, p. 95-121.
- Nassaji, H. et M. Swain (2000), « A Vygotskian Perspective on Correcting Feedback in L2: The Effect of Random versus Negotiated Help on the Learning of English Articles », *Language Awareness*, vol. 9, n° 1, p. 34-51.
- Nault, T. et J. Fijalkow (1999), « Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, p. 451-466.
- Nielsen, K. (2008), « Scaffold Instruction at the Workplace from a Situated Perspective », *Studies in Continuing Education*, vol. 30, n° 3, p. 247-261.
- 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*, New York, Cambridge University Press, p. 3-15.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, Éditions de l'OCDE, repéré à <http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/45926102.pdf>.
- Pagé, M. et P. Lamarre (2010), *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*, étude IRPP n° 3, Montréal, IRPP, repéré à <http://irpp.org/wp-content/uploads/assets/Uploads/page.pdf>.
- Pagé, M. et G. Primeau (1984), « L'intégration des enfants d'immigrés à l'école », *Québec français*, vol. 53, p. 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 Sciences*, vol. 13, n° 3, p. 423-451.

- Perraudau, M. (2002a), *L'entretien cognitif à visée d'apprentissage : un dispositif pour aider l'élève en mathématiques*, Paris, 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*, n° 1, repéré à <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/157?lang=en>.
- Perraudau, M. (1998), *Échanger pour apprendre : l'entretien critique*, Paris, Armand Colin.
- Perraudau, M. et M. Pagoni (2010), « L'entretien cognitif à visée d'apprentissage : un dispositif clinique pour accompagner l'élève » *Recherche et formation*, n° 63, p. 37-50.
- Perrenoud, P. (2005), *La pédagogie à l'école des différences*, 3<sup>e</sup> éd., Paris, ESF.
- 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 », *Université de Genève*, repéré à [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_06.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_06.html).
- Perrenoud, P. (1996), « Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! », *Migrants-Formation*, n° 104, p. 166-181.
- Piquemal, N. et B. Bolivar (2009), « Discontinuités culturelles et linguistiques : portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire », *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, vol. 10, n° 3, p. 245-264.
- Piquemal, N., B. Bolivar et B. Bahi, B. (2009), « Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n<sup>os</sup> 1-2, p. 329-355.
- Proulx, J. P. (2013), « Lumière sur le soutien linguistique », *Québec français*, n° 168, p. 54-55.
- Quivy, R. et L. Van Campenhoudt (1995), *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- Reiser, B. J. (2004), « Scaffolding Complex Learning: The Mechanisms of Structuring and Problematising Student Work », *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 13, n° 1, p. 273-304.
- Rodgers, E. M. (2005), « Interactions that Scaffold Reading Performance », *Journal of Literacy Research*, vol. 36, n° 4, p. 501-532.
- Rogoff, B. (1995), « Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship », dans J. V. Wertsch, P. Del Río et A. Alvarez (dir.), *Sociocultural Studies of Mind*, New York, Cambridge University Press, p. 139-165.

- Roy, J. A. (1990), « Enseigner les sciences de la nature au primaire : perspective de l'enseignant », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 16, n° 2, p. 185-205.
- Santos, M. et M. Lacomblez (2007), « Que fait la peur d'apprendre dans la zone prochaine de développement ? », *activités*, vol. 4, n° 2, p. 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*, Québec, Éducation-Innovation-Passion, p. 123-146.
- Schneuwly, B. (2008), « Éléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite », dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 21-34.
- 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<sup>re</sup> éd.), Moscou, MGU, p. 340-357.
- Schneuwly, B. (1987), « Les capacités humaines sont des constructions sociales : essai sur la théorie de Vygotsky », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 1, n° 4, p. 5-16.
- 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*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 169-203.
- Schwieter, J. W. (2010), « Developing Second Language Writing through Scaffolding in the ZPD: A Magazine Project for an Authentic Audience », *Journal of College Teaching and Learning*, vol. 7, n° 10, p. 31-46.
- Secrétariat à la politique linguistique (1996), *Politique linguistique du Québec*, repéré à [www.spl.gouv.qc.ca/languefrancaise/politiquelinguistique](http://www.spl.gouv.qc.ca/languefrancaise/politiquelinguistique).
- Steinbach, M. (2012), « Élargir les perspectives culturelles des futurs enseignants », *McGill Journal of Education*, vol. 47, n° 2, p. 153-170.
- Steinbach, M. (2010), « Quand je sors d'accueil : Linguistic Integration of Immigrant Adolescents in Quebec Secondary Schools », *Language, Culture and Curriculum*, vol. 23, n° 2, p. 95-107.
- Tardif, J. (2008), « Mondialisation et culture : un nouvel écosystème symbolique », *Questions de communication*, n° 13, p. 197-223, repéré à <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/1764>.
- Tardif, M. (2013), *La condition enseignante au Québec du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M. et C. Lessard (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, 1<sup>e</sup> éd., Québec, Presses de l'Université Laval.
- Tharp, R. G. et R. Gallimore (1988), *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*, New York, 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*, vol. 22, n° 3, p. 467-502.
- Tomlinson, A. (2004), *La classe différenciée*, Montréal, La Chenelière.
- Tomlinson, C. A. et M. B. Imbeau (2011), *Leading and Managing a Differentiated Classroom*, Virginia, ASCD.
- Troadec, B. (2009), « Culture et interculturel en psychologie : préférence pour la démarche scientifique et conséquences épistémologiques », *Recherches en éducation*, n° 9, p. 18-31.
- 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 Sociocultural Psychology*, New York, Cambridge University Press, p. 155-175.
- Turcotte, Y. (2010), « L'immigration au Québec : un apport direct à sa prospérité », *Nos Diverses Cités*, n° 7, p. 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 (doctorat), Université Toulouse 2.
- Vatz Laaroussi, M. et M. Steinbach (2010), « Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer », *Éducation et formation interculturelles : regards critiques*, n° 9, p. 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 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00557041/document>.
- Veilleux, E. (2011), « Comprendre le vernaculaire pour s'intégrer », *Québec français*, n° 163, p. 61-63.
- Volcy, M. Y. et C. Lefebvre (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, repéré à [www.mels.gouv.qc.ca/dscc/pdf/F301161\\_1996.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/pdf/F301161_1996.pdf).

- Vygotsky, L. (1935), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », dans B. Schneuwly et J. P. Bronckart (dir.) (1990), *Textes de base en psychologie : Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 95-117.
- Vygotsky, L. (1933a), « Analyse paidologique du processus pédagogique », dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.) (2011), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*, 1<sup>re</sup> éd., Moscou, MGU, p. 141-171.
- Vygotsky, L. (1933b), « La dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement », dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.) (2011), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*, 1<sup>re</sup> éd., Moscou, MGU, p. 172-204.
- Vygotsky, L. (1930-1931), « Éducation des formes supérieures du comportement », dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.) (2011), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*, 1<sup>re</sup> éd., Moscou, MGU, p. 106-110.
- Vygotsky, L. (1930), « La méthode instrumentale en psychologie », dans B. Schneuwly et J. P. Bronckart (dir.) (1990), *Textes de base en psychologie : Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 39-47.
- Vygotsky, L. (1928), « Le développement culturel de l'enfant », dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.) (2011), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*, 1<sup>re</sup> éd., Moscou, MGU, p. 72-99.
- Vygotsky, L. et A. Luria (1994), « Tool and Symbol in Child Development », dans R. Van DerVeer et J. Valsiner (dir.), *The Vygotsky Reader*, Oxford, Blackwell, p. 99-175.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Londres, Harvard University Press.
- Wartofsky, M. (1973), *Models*. Dordrecht, The Netherlands, D. Reidel.
- Weisser, M. (2005), « Le statut de l'artefact dans le discours de l'apprenant », *Aster*, n° 41, p. 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*, New York, Cambridge University Press, p. 51-85.
- Wells, G. (s. d.), « Dialogic Inquiry as Collaborative Action Research », dans *Handbook of educational action research*, repéré à [https://www.researchgate.net/profile/Gordon\\_Wells/publication/237547735\\_Dialogic\\_Inquiry\\_as\\_Collaborative\\_Action\\_Research/links/55e4447b08aecb1a7cca0409.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gordon_Wells/publication/237547735_Dialogic_Inquiry_as_Collaborative_Action_Research/links/55e4447b08aecb1a7cca0409.pdf).
- Wertsch, J. V. (1985a), « La médiation sémiotique de la vie mentale », dans B. Schneuwly et J. P. Bronckart (dir.) (1990), *Textes de base en psychologie : Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 139-169.

- Wertsch, J. V. (1985b), *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Cambridge et Londres, Harvard University Press, p. 1985.
- Wertsch, J. V. (1984), « The Zone of Proximal Development: Some Conceptual issues », dans B. Rogoff et J. V. Wertsch (dir.), *Children's Learning in the Zone of Proximal Development*, San Francisco, Jossey-Bass Inc, p. 7-19.
- Wertsch, J. V., P. Del Río et A. Alvarez (1995), « Sociocultural Studies: History, Action, and Mediation », dans J. V. Wertsch, P. Del Río et A. Alvarez (dir.), *Sociocultural Studies of Mind*, New York, Cambridge University Press, p. 1-34.
- Wood, D., J. S. Bruner et G. Ross (1976), « The Role of Tutoring in Problem solving », *Journal of Child Psychology Psychiatric*, n° 17, p. 89-100.
- Wood, D. et H. Wood (1996), « Vygotsky, Tutoring and Learning », *Oxford Review of Education*, vol. 22, n° 1, p. 5-16.
- Wood, H. et D. Wood (1999), « Help Seeking, Learning and Contingent Tutoring », *Computers and Education*, n° 33, p. 153-169.



# ENSEIGNER DANS UN MILIEU MULTIETHNIQUE

## PRATIQUES DE SOUTIEN DES ENSEIGNANTS AUPRÈS D'ÉLÈVES IMMIGRANTS

Comment enseigner dans un milieu multiethnique ? Comment les enseignants s'adaptent-ils et modifient-ils leurs pratiques dans un tel contexte ? Comment peuvent-ils soutenir 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 ? Cet ouvrage vient éclairer le travail enseignant dans un contexte pédagogique multiple et complexe. À partir d'observations de classes et d'entrevues avec des acteurs en jeu pour documenter les pratiques de soutien en contexte réel de classe et pour comprendre les raisons des enseignants à l'égard du soutien et le point de vue des élèves, l'auteure met en relief le sens de la pratique enseignante de soutien qui se coconstruit dans les interactions entre l'enseignant et l'élève, selon leurs apports mutuels et les facteurs de la classe.

Détentrice d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal, **Rola Koubeissy** dispose d'une grande expérience pratique dans différents contextes culturels. Elle s'intéresse à la formation des enseignants dans un contexte multiethnique, aux pratiques enseignantes de soutien, à la pédagogie interculturelle et à l'intégration des élèves immigrants. Elle a participé à plusieurs colloques en lien avec plusieurs sujets en éducation. Elle a également publié de nombreux articles en français, anglais et en arabe.



COLLECTION FORMATION ET PROFESSION

Illustration de couverture : iStockphoto

Aussi en version numérique

