

Les pratiques enseignantes de soutien : un travail de négociation du sens entre l'élève et l'enseignant

Rola Koubeissy*, Annie Malo* et Cecilia Borges*

Résumé Dans cet article, nous cherchons à comprendre, à la lumière de l'approche vygotskienne, la coconstruction du sens du soutien auprès d'une élève immigrante récemment arrivée au Québec et ne maîtrisant pas le français, langue d'enseignement, dans une école primaire. En nous appuyant sur des observations et en considérant le point de vue de l'enseignante et de son élève immigrante sur le soutien offert en classe, nous analysons comment elles négocient le sens du soutien lorsqu'elles sont en interaction. Nous cherchons ainsi à jeter un regard compréhensif sur la manière dont l'élève et l'enseignante s'ajustent, l'une par rapport à l'autre, au moment de soutien. Pour ce faire, nous nous référons, dans le même cadre de l'approche sociohistorico-culturelle, à la théorie de la médiation de Cole (1996) sur l'utilisation des outils par l'élève. Nous faisons appel également aux trois mécanismes de Wertsch (1984) sur l'action de l'enseignant dans la zone de développement proximal de l'élève. L'analyse d'une séquence de soutien qui s'est déroulée en classe ordinaire¹ dans une tâche spécifique en mathématique met en évidence la difficulté de la négociation du sens du soutien entre l'élève et l'enseignante.

Mots-clés pratiques enseignantes de soutien ; négociation du sens ; coconstruction ; interaction ; outils ; élève immigrant.

* Université de Montréal

¹ Au Québec, la classe ordinaire est celle où l'enseignement est dispensé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves (Legendre, 2005, p.215).

Problématique

Le Québec, comme d'autres terres d'accueil, est marqué par des flux migratoires importants qui changent la composition de la société québécoise (Pagé et Lamarre, 2010). Les différents profils sociaux, linguistiques et culturels des immigrants modifient la mosaïque socioculturelle de la société québécoise reconnue pour son patrimoine culturel francophone. Pour gérer la diversité, le Québec opte pour un modèle interculturel qui, selon Bouchard (2013), est axé sur une recherche d'équilibre qui met l'accent sur l'intégration et les interactions, dans le sens où les cultures des autres ethnies s'inscrivent dans la culture de la majorité francophone au Québec. Ce modèle a probablement des répercussions sur le système éducatif du pays et, en conséquence, sur le travail des enseignants en classe ordinaire.

En fait, depuis les années 1960, les mesures qu'on retrouve dans le Rapport Parent se rapportent surtout à la francisation et à l'intégration linguistique des élèves immigrants (Armand, 2005). Ces mesures consistent à mettre en place, dès 1969, des classes d'accueil² pour accueillir les nouveaux immigrants (Benes et Dyotte, 2001). 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. Cependant, le séjour dans ces classes n'est pas suffisant, la plupart du temps, pour que les élèves d'origine immigrante maîtrisent le français comme langue d'enseignement au moment où ils intègrent les classes ordinaires. Ainsi, les enseignants sont confrontés à des classes ordinaires plus hétérogènes³, avec des élèves ayant des niveaux linguistiques différents. 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 ne maîtrisent pas encore la langue d'enseignement au terme de leur séjour dans les classes d'accueil (Volcy et Lefebvre, 1996). Les efforts pour l'intégration linguistique se poursuivent avec la réforme des années 1990. La Politique linguistique apparaît en 1996 pour soutenir les immigrants dans leur apprentissage de la langue d'enseignement (Pagé et Lamarre, 2010). De plus, une politique scolaire sur l'interculturel au Québec, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, est mise en place. Une école d'avenir est rendue publique en 1998 (Mc Andrew et Audet, 2010). Cette politique engage les enseignants à promouvoir l'intégration sociale et culturelle de l'élève, en plus de l'intégration linguistique.

Ainsi, l'ensemble de ces politiques éducatives responsabilise davantage les enseignants et rend leur travail plus complexe. On leur demande de soutenir l'élève d'origine immigrante dans la langue d'enseignement et de l'aider dans son intégration sociale et culturelle.

En effet, des textes sur le soutien linguistique en contexte hétérogène (Armand, 2012 ; Armand *et al.*, 2008 ; Collin et Allen, 2011 ; Collin *et al.*, 2011 ; Cummins, 2001 ; Datta, 2007 ; Fleury, 2013) relèvent que, dans une perspective d'éducation interculturelle et à la lumière des politiques ministérielles éducatives, l'enseignement du français langue seconde pour les nouveaux arrivants va au-delà de la transmission de savoirs. Ces textes soulignent que le soutien et l'apprentissage en français reposent sur deux enjeux : 1) il est accompagné par la valorisation et la considération de la langue maternelle des élèves allophones. Plus particulièrement, 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. Cummins (2001) considère qu'il y a des compétences communes sous-jacentes que l'élève peut utiliser en apprenant les deux langues. Par exemple, Hoa Le (2011) considère qu'une des pratiques qui permet aux élèves immigrants 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

² Le programme scolaire des classes d'accueil se distingue de celui des classes ordinaires qui couvre l'ensemble des matières scolaires (Volcy et Lefebvre, 1996). Dans les classes d'accueil, le programme se concentre sur l'apprentissage de la langue d'enseignement et sur l'intégration sociale et scolaire des nouveaux arrivants. Plus de la moitié du programme est consacré à l'enseignement du français écrit et oral et à une initiation à la vie québécoise (65 %), 20 % sont voués à l'enseignement des mathématiques tandis que 15 % sont dédiés aux arts, à l'éducation physique et à la musique (Benes et Dyotte, 2001).

³ Dans notre texte, une classe hétérogène a le même sens qu'une classe multiethnique.

comparer. 2) le soutien en langue d'enseignement se fait à travers la valorisation des cultures d'origine des élèves et en les sensibilisant à la diversité culturelle, notamment à la culture de la société d'accueil. Par exemple, Amireault et Bhanji-Pitman (2012) suggèrent l'organisation de jumelages linguistiques entre des élèves issus de l'immigration et des Québécois francophones. Armand (2012) propose certaines activités 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, et autres. Dans ce sens, l'intégration linguistique de l'élève accompagne son intégration culturelle et les enseignants sont appelés à miser en même temps sur les deux plans : linguistique et culturel.

Ces différents textes ont donné des éclairages sur l'importance de l'intégration linguistique et culturelle. Toutefois, ils n'ont pas exploré la mise en œuvre in situ du soutien linguistique et n'ont pas évoqué la manière dont l'enseignant peut valoriser la culture de chaque élève en pratique, dans la salle de la classe, surtout s'il appartient à une culture différente de la plupart des élèves de la classe. Comment voir ainsi le rôle de l'enseignant en contexte hétérogène si nous nous positionnons pour être proche de la réalité de la classe, dans le vif de l'action ? Ainsi, notre question générale de recherche est la 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 ?

Cadre conceptuel

Pour approcher cette problématique, nous avons adopté une démarche à visée compréhensive pour examiner les pratiques enseignantes de soutien auprès des élèves immigrants dans le contexte d'une classe ordinaire au primaire. Nous avons situé ces pratiques dans le cadre de l'approche sociohistorico-culturelle qui nous permet d'étudier les interactions entre les élèves et les enseignants au moment du soutien. Elle nous éclaire également sur la manière dont l'enseignant agit dans la zone de développement proximal de l'élève (Vygotsky, 1978). Cette approche soutient que l'apprentissage est d'origine sociale et culturelle (Vygotsky, 1978). Dans ce sens, le processus d'enseignement-apprentissage 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. C'est un processus interactif lié à la médiation sémiotique.

Cette médiation est définie 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 » (Vause, 2010, p. 11). Donc, l'apprentissage de l'élève a lieu au moment des interactions avec l'enseignant au cours desquelles les deux interagissent, s'ajustent l'un par rapport à l'autre et à l'outil. Ainsi, pour comprendre les pratiques de soutien, nous avons étudié les interactions qui se déroulent entre l'élève et l'enseignant.

Dans cet article, nous mettons plus particulièrement l'accent sur les outils, à titre d'élément central de l'approche sociohistorico-culturelle nous permettant de comprendre les interactions entre l'élève et l'enseignant. Les outils facilitent l'accomplissement d'une action en maximisant les capacités de l'individu (Bodrova et Leong, 1996). Chez l'humain, ils agissent sur ses fonctions psychiques inférieures en construisant de nouvelles fonctions psychiques supérieures (Schneuwly, 2007). Ainsi, à travers l'usage de ces outils, l'homme transforme le monde qui l'entoure et se développe selon un mouvement dialectique (Luria, 1928, cité dans Cole). En contexte de classe, différents outils tels que le langage, les livres, le tableau, les ressources technologiques, les ressources physiques et autres, gouvernent les interactions entre élève et enseignant, d'où l'importance pour nous de s'intéresser à la manière dont l'élève interagit avec l'outil et se l'approprie. Cet outil prend ici la forme d'un dialogue verbal entre l'élève et l'enseignante que nous dévoilons ci-après. Pourtant, la mise en place d'un outil par l'enseignant ne signifie pas que l'élève se l'approprie nécessairement, surtout lorsqu'il s'agit d'une classe multiethnique dans

laquelle les outils utilisés peuvent appartenir à une culture différente de celle de l'élève immigrant. Pour interpréter les défis de l'appropriation de l'outil par l'élève, nous nous inspirons de la théorie de Cole (1996) sur les trois niveaux de médiation comme modèle interprétatif de ce qui se passe au moment des interactions.

Dans sa théorie de la médiation, Cole (1996), inspiré par Wartofsky (1973), propose trois niveaux hiérarchisés d'utilisation des outils par l'individu. 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, et des livres. Autrement dit, dans ce niveau, l'élève participante pourra utiliser directement l'outil mis en place par l'enseignante. Le niveau secondaire comporte les représentations sur les outils primaires et sur leur mode d'utilisation dans l'action. Les outils secondaires incluent les croyances, les normes et les prescriptions qui règlent les interactions entre les individus. Ils jouent un rôle important dans la conservation et dans la transmission des modes d'action et de croyances. En d'autres termes, l'enseignante qui présente l'outil à l'élève tient compte du contexte de la classe, mais aussi des caractéristiques personnelles de l'élève. Pour sa part, l'élève qui reçoit l'outil l'appréhende à sa manière, selon sa propre interprétation de la situation. 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 représentation de la réalité et la relation avec le monde actuel et avec les autres. Ces trois niveaux sont dépendants l'un de l'autre, ce qui signifie que l'appropriation d'un outil par l'élève 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. De plus, au cours des interactions entre l'élève et l'enseignant, il se peut que chacun donne un sens différent à l'outil.

La coconstruction du soutien se base aussi sur la manière dont l'enseignant agit dans la zone de développement proximal de l'élève, un terme développé par Vygotsky (1928) pour illustrer la distance entre les deux niveaux de développement chez l'enfant, le niveau actuel et celui potentiel. Le niveau de développement actuel correspond aux fonctions psychiques matures (Vygotsky, 1933a) et il est déterminé par les problèmes que l'élève résout seul (Vygotsky, 1933b). Le niveau de développement potentiel correspond aux fonctions psychiques immatures qui sont en train de se développer (Vygotsky, 1933a). Il est déterminé au moyen de problèmes que l'élève résout avec l'aide d'un enseignant qui est plus compétent ou en coopération avec des camarades plus capables que lui (Vygotsky, 1933b). Dans la même veine, nous nous sommes inspirées des travaux de Wertsch (1984) qui a avancé trois mécanismes qui décrivent les interactions entre l'élève et l'enseignant dans cette zone : la définition de la situation, l'intersubjectivité et la médiation sémiotique. 1) La définition de la situation a trait à la manière dont les deux participants représentent ou définissent le contexte de l'activité entre eux. Au début de l'interaction, il se peut que la définition diffère entre les deux, chacun percevant différemment le but et l'objectif de l'activité. Ils ne savent pas ce que l'un attend de l'autre. 2) L'intersubjectivité est atteinte après la négociation du sens de l'activité que Bruner (2008) définit comme étant l'aptitude humaine à comprendre l'esprit d'autrui. L'enseignant et l'élève sont tous deux engagés dans un échange pour créer un consensus sur la tâche que l'élève doit accomplir (Cheyne et Tarulli, 2005). Elbers (2004) considère que l'intersubjectivité se produit lorsque les participants d'un dialogue réussissent à dépasser leurs mots et à créer un vocabulaire commun de façon temporaire. L'activité 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 et leurs expériences culturelles entrent en jeu pour construire l'activité. Au moment de l'interaction, le dialogue et la négociation aident à établir cette intersubjectivité. 3) Enfin, il y a la médiation sémiotique qui consiste à faciliter l'apprentissage par l'utilisation d'outils qui conviennent à la situation de l'élève, dont la langue, et plus particulièrement le dialogue dans le cas de cet article.

Après ce bref exposé de nos assises théoriques, nous passons à la présentation de la démarche méthodologique mise sur pied dans le cadre de notre recherche. Rappelons que le but de l'étude est de comprendre la manière dont un enseignant soutient les élèves immigrants intégrés dans une classe ordinaire au primaire dans la langue d'enseignement et dans les matières scolaires

tout en tenant compte de l'ensemble de la classe. Plus particulièrement, comment la négociation du sens du soutien entre l'enseignant et l'élève peut-elle influencer la coconstruction de la situation ?

Méthodologie

Les résultats présentés dans cet article proviennent des données recueillies à l'automne 2012, dans le cadre de notre recherche doctorale, laquelle porte sur les pratiques enseignantes de soutien auprès des élèves immigrants récemment arrivés au Québec et intégrés dans des classes ordinaires au primaire. Il s'agit d'une étude multi-cas (deux cas) portant sur deux enseignantes qui viennent de deux écoles différentes à forte concentration d'élèves immigrants et qui enseignaient en 3^e et en 6^e année du primaire, et trois élèves d'origine immigrante, dont deux nouvellement intégrées en classe ordinaire. Le tableau 1 donne un aperçu général du contexte.

Tableau 1 Aperçu général du contexte de la collecte de données.

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

Pour les besoins de cet article, nous avons utilisé les données provenant du premier cas comme étant illustratif de ce que nous voulons interpréter ici. Pour mieux comprendre ce cas, nous décrivons brièvement le contexte de la classe ainsi que les deux participantes.

Classe de 6^e année primaire à l'école É1

Il s'agit d'une classe ordinaire qui compte 23 élèves, dont 16 sont d'origine immigrante ; 12 sont allophones nés au Québec et quatre sont nés ailleurs. On retrouve deux élèves qui sont passés par la classe d'accueil dont Jana (la participante) qui a été en classe d'accueil en 2011 et a été intégrée à la classe ordinaire en septembre 2012. Quatre élèves qui ont doublé une année scolaire font également partie de ce groupe. De plus, 8 élèves sur 23 bénéficient d'un plan d'intervention. Jana ne fait pas partie de ces élèves. Toutefois, les élèves de la classe ne bénéficient pas des mesures de francisation ou d'un support linguistique. Le profil de la classe nous a aidée à comprendre les défis que l'enseignante était susceptible de rencontrer, en termes de temps et de gestion de classe.

L'élève Jana

Jana est née en Afrique du Nord. Elle est arrivée au Québec en septembre 2011. Elle a fait un an en classe d'accueil et a été intégrée en septembre 2012 en classe ordinaire, en 6^e année du primaire à la même école. Sur son vécu à l'école, Jana nous a informée, entre autres, qu'elle se sent parfois gênée en classe et qu'elle n'aime pas être soutenue devant les autres élèves, dans le sens où elle n'aime pas que l'enseignante lui répète l'explication, lui suggère des ressources en particulier, et lui parle devant les autres. Elle n'accepte pas l'idée d'avoir des difficultés en français et n'aime pas prendre l'initiative de poser des questions en classe.

L'enseignante Carla

D'origine immigrante, Carla est née au Québec. Elle parle, écrit et lit dans sa langue maternelle autre que le français. Elle a obtenu son baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université de Montréal en 2003 et enseigne depuis. C'est sa troisième année à l'école où elle est contractuelle à temps plein. Carla s'adapte au contexte multiethnique de l'école. Elle est attentive aux besoins particuliers des élèves dans un contexte hétérogène. Elle a signalé au moment de l'entrevue que les services de soutien offerts à l'école auprès des élèves immigrants

ne sont pas suffisants. Confrontée aux différentes contraintes de la classe, Carla considère qu'elle n'est pas responsable de la totalité du soutien dont Jana a besoin et que cette responsabilité revient à l'orthopédagogue. Comme elle enseigne à une classe de 6^e année, cela l'incite à promouvoir l'autonomie des élèves pour les préparer à l'école secondaire. Ainsi, elle pense qu'il ne faut pas, à cet âge, prendre les élèves par la main, comme il lui arrive parfois de le faire avec Jana. Par ailleurs, la réalité de sa classe fait en sorte que le temps pour se consacrer à Jana est limité puisqu'elle se doit de soutenir tous ses élèves.

Les outils de collecte de données

Nous avons eu recours à une méthodologie de nature qualitative interprétative pour comprendre les pratiques enseignantes de soutien mises en place ainsi que le point de vue des actrices, élèves et enseignantes, sur le soutien. Les données sont issues de quatre sources d'information : 1) des observations en classe (117 heures d'observation) ; 2) quinze entrevues individuelles avec les enseignantes ; 3) dix-sept entrevues individuelles avec les trois élèves d'origine immigrante des classes des enseignantes interviewées ; 4) des productions écrites des élèves participantes (tâches d'écriture, copies d'évaluation en lecture et en mathématiques).

Procédure

Pendant trois mois, nous avons eu recours à de l'observation directe dans la classe de Carla pour recueillir les données. Cette observation nous a permis de mieux comprendre le contexte de travail de Carla et de l'élève, et d'observer leurs actions au moment du soutien. Elle nous a aidées également à avoir une vue d'ensemble de la classe, surtout au moment du soutien offert à Jana. Pour ce faire, nous avons défini « une unité d'observation » (Savoie-Zajc, 2011) et utilisé une grille d'observation ouverte tout en nous basant sur un support audio. Pour l'unité d'observation, il s'agissait d'examiner une ou plusieurs tâches⁴ appartenant à une même situation d'apprentissage et d'évaluation⁵ qui s'étaient différemment dans le temps. En raison des limites de temps et de durée de notre séjour en classe, il était difficile d'observer une situation d'apprentissage au complet, mais des tâches en lien avec la SAÉ ont été observées, ce qui nous a permis de situer les pratiques de soutien dans leur contexte de déroulement. Nous avons utilisé la grille d'observation pour annoter les unités d'observation et la plupart ont été enregistrées sur support audio.

La collecte des données s'est faite simultanément avec une préanalyse journalistique pour faire une première sélection des tâches. Dans un premier temps, nous avons sélectionné les unités d'observation initiale qui consistent en des tâches qui comportent une ou plusieurs interactions avec l'élève participante et, dans un deuxième temps, nous avons choisi plus finement les unités d'observation (retenues) qui consistaient en des tâches qui comportaient une ou plusieurs interactions dans une visée de soutien avec l'élève participante. Pour les unités retenues, nous avons conservé le déroulement des tâches et toute autre information en lien avec les interactions. Chez Carla, nous avons retenu neuf unités d'observation riches en interactions entre elle et Jana, en lien avec quatre tâches provenant de quatre situations d'apprentissage différentes.

Outre l'observation, nous avons réalisé trois entrevues générales semi-structurées avec les participantes (deux avec Carla et une avec Jana) et 12 entrevues spécifiques (six avec chacune respectivement). Cela leur a permis d'explicitier leurs actions, d'identifier les procédures qu'elles ont employées, d'exprimer leur point de vue, d'expliquer ce qu'elles ont fait et de donner les raisons de leurs décisions. Les questions de chaque entrevue ont été préparées juste après le déroulement de la séquence de soutien. Nous avons également analysé quatre productions écrites de Jana en lien avec les tâches retenues. En plus, quand cela a été possible, nous avons répété la tâche avec Jana après le soutien offert en classe.

⁴ Nous définissons la tâche comme étant tout travail ayant un objectif précis que l'élève devait atteindre dans un temps donné (exemple : dans une situation d'apprentissage sur un projet d'écriture, les deux tâches des élèves étaient de faire leur carte d'organisation, puis d'écrire leur histoire).

⁵ La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) est définie comme un ensemble constitué d'une ou de plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre le but fixé (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

Analyse de données

Après transcription et codage des neuf unités d'observation retenues dans la classe de Carla et les entrevues respectives, nous avons procédé au découpage qui nous a permis de bien présenter nos données. Les unités d'observation ont été découpées en unités d'analyse : chacune a constitué une séquence de soutien. L'unité d'analyse ou la séquence de soutien correspond à : 1) une interaction enseignante-élève(s) ; 2) dans le but de soutenir ; 3) par l'intermédiaire d'un outil ; 4) un élève (des élèves) ; 5) dans une difficulté dans une tâche ou dans une partie de tâche. Afin de présenter chaque séquence de soutien, et en nous inspirant de l'approche historico-socioculturelle, 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 ce que nous avons nommé élément déclencheur qui est l'incident qui précède le début de la séquence de soutien.

Résultats

Pour présenter la manière dont les participantes coconstruisent le soutien, nous avons choisi, dans le cadre de cet article, une seule tâche d'apprentissage qui illustre un moment riche en échanges entre Carla et Jana. De plus, le choix de cette tâche nous permet de regarder comment le contexte de la classe, ainsi que les caractéristiques personnelles des participantes peuvent influencer la coconstruction du soutien. Il s'agit d'une tâche en mathématiques qui consiste en une seule séquence de soutien⁶ illustrée par une interaction verbale à visée de soutien entre Carla et Jana. Pour mieux comprendre cette séquence dans le contexte de son déroulement, nous présentons un tableau décrivant la tâche dans son ensemble et plus particulièrement le contexte, la tâche proprement dite et le déroulement de l'activité d'enseignement en classe.

Tableau 2 Description de la tâche de résolution d'un exercice en mathématiques.

Contexte de la réalisation de la tâche	Tâche : mathématiques	Déroulement de l'activité d'enseignement
Le matin du jeudi 18 octobre, les élèves entrent en classe à 9 h.	La tâche de résoudre un exercice en mathématiques fait partie d'une situation d'apprentissage sur le concept d'arrondissement que Carla a expliqué au début de la semaine.	L'activité en classe : De 9 h à 10 h 30 1) Avant l'entrée des élèves, Carla écrit l'exercice et les consignes au tableau ; elle précise les numéros à travailler dans le livre de mathématiques.
Le matin du même jour, Carla a été avisée par le directeur qu'elle devait rencontrer la psychologue de l'école. Elle a donc rapidement changé son plan de travail et a écrit au tableau un exercice en mathématiques que les élèves devaient faire avec d'autres exercices du livre pendant son absence. Un suppléant vient remplacer l'enseignante.	La tâche en classe : l'élève observée travaille individuellement des exercices sur le concept d'arrondissement et les corrige par la suite en grand groupe avec l'enseignante.	2) À 9 h, les élèves entrent en classe. Carla explique aux élèves ce qu'ils doivent faire. Le suppléant entre en classe. 3) À 9 h 7, Carla part à sa rencontre avec la psychologue. Les élèves corrigent un devoir avec le suppléant.
	Les exercices sont les suivants : Dans ton cahier quadrillé, arrondis à l'unité près : a) 1299,73 b) 10730,73	4) À 9 h 45, les élèves commencent à résoudre individuellement les exercices en mathématiques écrits au tableau.

⁶ Il est important de garder à l'esprit qu'une situation d'enseignement et d'apprentissage spécifique dans une tâche en particulier peut contenir plus d'une séquence de soutien, mais la tâche choisie dans le cadre de cet article ne comprend qu'une.

c) 5866,49	5) Les élèves sortent à la récréation à 10 h.
Arrondis à la centaine près	6) À 10 h 22, en grand groupe, les élèves corrigent avec Carla l'exercice écrit au tableau. Les élèves lèvent leur main et Carla les pige.
d) 9744,3	7) 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]. Durée de l'interaction : 2 minutes
e) 50 976	8) 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. Jana s'y inscrit.
f) 439	

Rappelons que la séquence de soutien proprement dite est décrite par la suite tout en faisant ressortir : a) l'élément déclencheur du soutien ; b) la phase interpsychique qui illustre les interactions entre Carla et Jana ; c) la phase intrapsychique caractérisée par le travail individuel de Jana à la suite de la phase interpsychique. De plus, nous avons présenté d) le point de vue de l'élève et de l'enseignante sur la séquence de soutien. Cette présentation est suivie par l'interprétation de la séquence à la lumière des outils conceptuels convoqués et présentés dans la première section de l'article.

Dans cette séquence de soutien⁷, pour aider Jana à corriger une réponse qu'elle a donnée, Carla s'adresse à elle devant toute la classe 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. Pour bien comprendre cette séquence de soutien, nous la découpons en trois éléments.

Élément déclencheur

Carla perçoit une difficulté chez Jana. En corrigeant les exercices en grand groupe, Jana lève sa main pour résoudre la partie b de l'exercice. Carla la choisit : « 10 730,73, ça donne ? » Jana donne une réponse erronée. Au lieu de dire 10731, elle dit 10 730. La réponse de Jana déclenche le soutien de Carla.

Phase interpsychique

Cette phase dure environ deux minutes. Elle consiste en un dialogue entre les deux dans le but de soutenir Jana. Après la réponse de Jana, Carla reste silencieuse quelques secondes. Ensuite, Jana essaie de se corriger « euh virgule », dit-elle. Carla réagit rapidement à la réponse de Jana et à son hésitation. 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. Elle reformule sa question :

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

Jana : « *Ah ! c'est le zéro.* »

⁷ Dans la présentation de la séquence de soutien, nous utilisons les guillemets et les italiques pour nous référer aux dires des participantes collectés soit par observation, soit par entretiens.

Carla : « Lui ? Elle montre le premier zéro. »

Jana : « Non. »

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

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

Carla lui coupe la parole.

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

Jana : « Eh ehe ehe qui est qui est... »

Carla : « Le chiffre qui est à... »

Jana : « Après. »

Carla : « Oui, mais à gauche ou à droite ? »

Jana : « Non, mais à gauche. »

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

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

Carla : « Donc, à droite, je regarde à droite. »

Carla : « 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 : « Je monte à une unité de plus. »

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

Phase intrapsychique

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

Après avoir présenté le déroulement de la séquence de soutien, nous présentons les points de vue des participantes. Rappelons que c'est la raison pour laquelle nous avons mené une entrevue spécifique avec chacune d'entre elles immédiatement après la tâche. Cela nous a permis de comprendre la manière dont elles comprennent cette séquence de soutien. En effet, la prise en considération des propos des deux participantes en ce qui concerne le dialogue comme outil mis en place, le contexte de la classe et la manière dont chacune perçoit les difficultés de Jana dans la tâche, nous aident à comprendre leur négociation du sens du soutien et à interpréter la séquence en regardant au-delà de la simple mise en place de l'outil.

Les points de vue des participantes

Jana considère que sa difficulté dans l'exercice en classe est qu'elle « a regardé avant la virgule ». Elle décide d'elle-même de s'inscrire en récupération. Elle mentionne en entrevue qu'elle a compris l'explication de Carla au moment du dialogue en classe, mais elle « l'a oubliée » et 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 a posé des questions devant toute la classe « Non pas devant toute la classe, je n'aime pas ». 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... ».

Pour sa part, Carla explique son outil de soutien au moment de l'entrevue et les raisons pour lesquelles elle a échangé avec Jana au lieu de lui donner une réponse rapide. Elle signale qu'elle voulait faire réaliser à l'élève qu'elle s'était trompée et voulait lui permettre de revoir les étapes dans sa tête. 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 : « *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* ». 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 de donner plus de temps à l'élève en soutien, surtout qu'elle n'a pas d'autre choix dans la classe que « *d'aller plus vite* » dans son soutien, sinon, elle craint de « *perdre le reste du groupe* » et les élèves commenceront à bouger, parler et gigoter.

En plus, nous avons essayé de savoir comment Carla interprète les difficultés de Jana dans la tâche. Cela nous permet de comprendre dans quelle mesure elles ont une définition similaire de la difficulté. 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 une des étapes d'arrondissement : elle pense que Jana avait oublié qu'à partir de cinq et plus, il faut ajouter un « un ». Elle dit avoir vérifié cela au moment de la récupération et non pas au moment de l'échange en classe avec Jana : « *Elle commettait encore les mêmes erreurs même si elle disait les bonnes étapes* ». De son côté, Jana croit que sa difficulté concerne la position de la virgule. Carla ajoute que Jana ressentait « *le stress* » au moment du soutien en présence des autres en classe. Cela va dans le même sens que les propos de Jana. Aux dires de Carla, Jana se sent « *regardée par les autres, observée, jugée* » en classe. Pour cette raison, Carla trouve que c'est « *rare que Jana pose des questions en groupe* ». Elle vient plutôt la voir « *en catimini* » pour lui poser des questions à son bureau ou à la récréation.

Après avoir exposé une séquence de soutien ainsi que les points de vue de Carla et de Jana sur le déroulement du soutien, nous approfondissons l'interprétation des interactions entre Carla et Jana à la lumière de la théorie de la médiation de Cole sur l'utilisation des outils par l'élève (1996) et des trois mécanismes d'action dans la zone de développement proximal de Wertsch (1984). Notre but est de comprendre les pratiques de soutien dans l'action et la manière dont les deux négocient le sens du soutien.

Interprétation des résultats

Nous avons constaté dans cette séquence de soutien que 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. Dans cette séquence de soutien en lien avec la tâche en mathématique, nous avons qualifié la négociation comme étant difficile. Comment mieux comprendre et interpréter un tel résultat ?

Une négociation difficile : absence de consensus sur le sens de la difficulté

La séquence de soutien individuel dont il est question ici a trait au soutien apporté par Carla à Jana dans la tâche de résolution en mathématiques, lequel se fait en un seul temps. Ce soutien a eu lieu devant toute la classe et portait sur une difficulté que Jana a démontrée en résolvant l'exercice sur le concept d'arrondissement. Dans cette séquence, c'est Carla qui a donné la réponse à la fin. Le seul indicateur de l'accomplissement de Jana que nous avons pu observer dans la phase intrapsychique est la décision de Jana d'aller en récupération pour cette même difficulté, ce qui signifie que Jana conserve une difficulté ou un doute après la séquence de soutien. Nous interpréterons cela à la lumière de la théorie de la médiation de Cole sur l'utilisation des outils (1996) et les trois actions dans la zone de développement proximal (Wertsch, 1984).

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, autrement dit par de multiples échanges verbaux. En fait, lors de la correction de l'exercice de mathématiques réalisée collectivement en classe, en voyant que la réponse de Jana n'est pas correcte, Carla réagit immédiatement et échange avec Jana pour lui faire réaliser l'erreur. Jana ne semble pas apprécier cet outil de soutien, car il est utilisé à voix haute devant toute la classe. C'est ce qu'elle a mentionné

en entrevue. Pour comprendre comment l'interaction entre Carla et Jana médiatise la manière dont l'élève appréhende le soutien et s'approprie l'outil, nous passons au deuxième niveau de l'utilisation de l'outil par l'élève (Cole, 1996) qui nous permet de nous pencher sur cette interaction et d'analyser la manière dont cette interaction a pu affecter l'utilisation de l'outil.

La difficulté de Jana, détectée au cours de l'activité collective, semble être un imprévu non seulement pour Carla, mais aussi pour Jana elle-même. En fait, Jana a levé sa main pour résoudre l'exercice. Elle ne s'attendait probablement pas à ce que sa réponse soit erronée. Carla gère la difficulté à travers un dialogue avec Jana. Ainsi, au début de la phase interpsychique, Carla prend immédiatement le contrôle de la tâche et pose une question en lien direct avec une étape de résolution de l'exercice pour vérifier ce que Jana comprend de façon à pouvoir réagir en conséquence : « *Où est ton unité ?* » Jana ne répond pas à la question. La première question de Carla semble la surprendre. Elle ne semble pas réaliser immédiatement que sa réponse est erronée. Elle prend un certain temps à comprendre ce qui se passe. Cette situation montre que Carla et Jana ne partagent pas encore le même sens du soutien ou la même compréhension de la situation. Carla vise à soutenir Jana, à lui faire prendre conscience que sa réponse est incorrecte. Elle veut que l'élève revoie les étapes de l'arrondissement dans sa tête. Pour sa part, Jana ne comprend pas le but de Carla lorsqu'elle lui répond avec une question. On constate ainsi l'absence de consensus au début de cette séquence de soutien. Toutefois, au cours du dialogue, Jana semble comprendre le but de l'intervention de Carla. Cette dernière poursuit et repose la question d'une autre manière : « *Quel est le chiffre qui revient à ton unité ?* » Jana répond par la suite à la question ouverte de Carla sur la deuxième étape de l'arrondissement, mais sa réponse est incomplète. Carla identifie une autre difficulté, elle coupe la parole à Jana et lui repose la question en utilisant davantage d'indices : « *Tu regardes où ?* » Devant l'hésitation de Jana à répondre, Carla la presse en lui posant une question devinette : « *Le chiffre qui est à...* ». Jana donne une réponse incomplète « *Après...* ». Par cet extrait, on peut voir la stratégie de l'enseignante lors du soutien, laquelle rejoint les dires de Brunet (2009) qui explique que ce type de question consiste à formuler le point de départ de la réponse sous forme de question pour laisser les élèves la compléter. Après cette question devinette, la réponse de Jana « *Après* » ne satisfait pas Carla qui la hâte encore une fois, et elle lui pose une question avec encore plus d'indices « *Oui, mais à gauche ou à droite ?* ». Jana donne encore une réponse erronée. Elle a peut-être 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 répète les propos de Jana sous forme d'interrogation et la déstabilise « *À gauche ?* » Cette dernière fournit une réponse incomplète. Carla conclut rapidement « *Donc, à droite, je regarde à droite.* »

Nous avons constaté que plus Carla découvre de difficultés dans les étapes de l'arrondissement de Jana, plus elle utilise d'indices dans ses questions contrôlant encore plus le soutien, jusqu'à en arriver à un soutien de forte intensité. Ensuite, Carla passe dans son questionnement à l'étape suivante de l'arrondissement. Elle donne encore plus d'indices à Jana en lui posant une question directe qui contient en elle-même la réponse : « *J'ai un 7, est-ce que je laisse mon zéro comme ça et je mets des zéros partout après à droite, ou je monte à une unité de plus ?* » Jana répond correctement. À la fin de la phase, Carla termine le dialogue en donnant elle-même la réponse, car selon elle, elle ne peut pas faire attendre les autres élèves qui sont « *prêts à passer à autre chose* ». Sinon, elle perdrait leur attention. Jana ne réagit pas et n'exprime pas ses difficultés dans l'exercice et suit, tout au long du dialogue, le rythme des questions de l'enseignante. Carla donne la réponse à la fin. Or, les échanges entre Carla et Jana mènent à croire que l'intersubjectivité n'est pas atteinte au moment de l'interaction. Ce point est éclairci par les entrevues menées avec elles où chacune exprime différemment sa compréhension de la difficulté éprouvée par l'élève et du soutien lui-même. Carla soutient qu'elle n'a compris la difficulté de Jana que plus tard, au moment de la récupération. Selon elle, Jana avait oublié qu'à partir de cinq et plus, il faut ajouter un « un ». C'est cette interprétation de la situation qui a guidé l'intervention de Carla. Jana, pour sa part, croit que sa difficulté était dans la position de la virgule. Ainsi, le dialogue utilisé n'a pas aidé les deux à arriver à un consensus sur le sens du soutien ce qui rompt l'intersubjectivité entre les deux partenaires. Cela nous permet de dire que l'intervention de Carla ne s'est pas située dans la zone de développement proximal de Jana. Outre les actions proprement

dites et le fait d'avoir des compréhensions différentes sur le soutien, comment interpréter les négociations entre les deux et l'appropriation de l'outil par Jana à la lumière du troisième niveau de l'utilisation de l'outil (Cole, 1996) ?

L'impact des structures sociale et culturelle sur la manière dont Jana développe ses représentations culturelles et, par conséquent, sur son appropriation des outils, nous renvoie au troisième niveau de Cole (1996). Les entretiens avec Jana nous permettent de conclure que l'élève 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 entretien, elle se sent toujours stressée par rapport à ses difficultés scolaires. Elle trouve difficile d'accepter le fait d'être soutenue publiquement devant toute la classe. Elle signale aussi qu'elle commet même des fautes lorsqu'elle lit devant toute la classe. Pour cette raison, elle dit ne pas avoir aimé le dialogue sur le concept d'arrondissement qui s'est déroulé en classe, tandis qu'elle apprécie le soutien sur le même concept en récupération⁸, car elle est « toute seule ». Duong et Kanouté (2007) mentionnent que les élèves immigrants sont souvent exposés à vivre un stress lié à tout ce qu'ils doivent faire pour s'intégrer dans la nouvelle culture scolaire. Jana, par exemple, n'a pas été habituée dans son ancienne école à la présence de garçons en classe qui, selon elle, « vont se moquer d'elle » quand elle lira. Ce stress affecte Jana à un point où elle ne se considère « pas bonne dans la classe ». Cette image de soi, ce sentiment de gêne à être soutenue devant tout le monde et l'inadaptation à la culture de la classe affectent la perception de Jana sur l'outil et l'interaction avec son enseignante, ce qui a sûrement des répercussions sur son appropriation de l'outil. Donc, ce niveau d'interprétation met davantage en évidence la manière dont les représentations culturelles de Jana ont influencé son appropriation de l'outil. Donc, la coconstruction de la pratique de soutien est liée à un contexte culturel spécifique à Jana qui dépasse la culture de la classe.

En somme, cette séquence de soutien est marquée par une négociation difficile du sens de soutien entre Carla et Jana. Les deux n'ont pas pu arriver au cours de l'interaction à un consensus sur le sens de la difficulté, ce qui signifie que l'intersubjectivité ne tient pas entre elles. Les actions de Carla dues aussi au contexte de déroulement de la tâche en grand groupe ont progressé vers des questions comportant de plus en plus d'indices, et la difficulté de Jana persiste tout au long de l'interaction sans que les questions de Carla aient pu l'aider à la surmonter. En même temps, les représentations culturelles de Jana et sa position en ce qui concerne le soutien offert devant la classe ont influé sur la manière dont elle perçoit l'outil et ont par conséquent influencé son appropriation de l'outil. C'est ce qui peut permettre de comprendre aussi une certaine passivité de sa part au moment de l'interaction.

Conclusion

L'article a pour but de comprendre la coconstruction du soutien à la lumière de l'apport mutuel d'une enseignante et son élève immigrante et du contexte de la classe qui ont influé les interactions entre les deux. Nous avons porté un regard compréhensif pour étudier ces pratiques de soutien au moment de leur déroulement. Pour cela, nous nous sommes inspirées de l'approche historico-socioculturelle pour étudier les interactions à visée de soutien entre les deux, ainsi que l'usage de l'outil (dialogue) par l'élève. Pourtant, une limite a été signalée en ce qui a trait à la présentation des séquences de soutien sous forme de trois éléments, soit l'élément déclencheur, la phase interpsychique et la phase intrapsychique. En effet, dans le contexte réel de la classe, les trois éléments ne sont pas tellement distincts les uns des autres. Dans la séquence présentée ici, nous avons découpé la phase interpsychique à la rupture de l'interaction entre Carla et Jana ; la phase intrapsychique débute juste après. Pourtant, ce n'est pas nécessairement le cas. La phase intrapsychique peut survenir après un moment lors de l'interaction de l'élève avec une tâche similaire, ou peut même intervenir avant même la rupture de l'interaction.

⁸ Par manque d'espace, nous ne pouvons pas aborder le soutien déroulé en récupération

En somme, nous avons considéré que la pratique de soutien se coconstruit graduellement dans les interactions à partir de la négociation du sens de soutien. Dans l'exemple proposé ici, la négociation est qualifiée de difficile. Cet aspect de la négociation émane de la particularité de la séquence de soutien. Autrement dit, le même soutien offert dans un contexte de classe où Jana est seule avec Carla ne donne pas nécessairement les mêmes résultats. En effet, la manière dont les deux actrices définissent la séquence de soutien, leur consensus sur la difficulté et leur intersubjectivité sont particuliers à la séquence de soutien. Cette particularité pousse la compréhension au sujet des pratiques enseignantes de soutien, car nous avons pris en considération le contexte de la classe, mais aussi la manière dont les deux perçoivent le soutien. Le fait de donner la parole à l'élève nous a permis de comprendre ses représentations sur le soutien qui pourront influencer les interactions avec l'enseignante. En même temps, il serait intéressant, dans une recherche future, de regarder les interactions entre l'enseignante et les autres élèves de la classe au moment du soutien individuel avec l'élève immigrante. Comment ces interactions pourront influencer la coconstruction du soutien ?

Référence

- Amireault, V. et Bhanji-Pitman, S. (2012). Remercier en contexte éducatif pluriel. *Québec français*, 167, 51-52.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 26 (1), 44-64.
- Benes, M. F. et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125, 146-158.
- Bodrova, E. et Leong, D. (1996). *Tools of mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (1^{re} éd.). New Jersey, NJ: Merrill.
- Bouchard, G. (2013). L'interculturalisme québécois. *Découvrir*. Repéré à <http://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2013/02/1-interculturalisme-quebecois>.
- Bruner, J. (1996/2008). *L'éducation, entrée dans la culture* (traduit par Y. Bonin, 1^{re} éd.). Paris, France : Retz.
- 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^{re} éd.). Toulouse, France : Octarès.
- Cheyne, J. A. et Tarulli, D. (2005). Dialogue, difference and voice in the zone of proximal development. Dans H. Daniels (dir.), *An introduction to Vygotsky* (p. 125-147). New York, NY: Routledge.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge et London, Royaume-Uni: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Collin, S. et Lévesque, M. (2012). Enseignement et diversité culturelle : présentation. *Québec français*, 167, 46-47.
- Collin, S., Karsenti, T., Fréchette, S., Murataj, V. et Fleury, R. (2011). Les élèves allophones au Québec : le FLS révisité ? *Québec français*, 163, 52-53.
- Collin, S., et Allen, N. (2011). Le français langue seconde au Québec : un aperçu de sa diversité. *Québec français*, 163, 48-49.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15-19.
- Datta, M. (2007). Bilinguality, literacy and principles. Dans D. Manjula (dir.), *Bilinguality and Literacy* (p. 13-50). New York, NY: Continuum.
- Duong, L. et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38 (2), 73-105.
- Elbers, E. (2004). Conversational asymmetry and the child's perspective in developmental and educational research. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51 (2), 201-215.
- Fleury, R. (2013). Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussite. *Québec français*, 168, 48-49.

- Hoa Le, T. (2011). Enseigner autrement des expressions figées métaphoriques. *Québec français*, 163, 57-58.
- Legendre, R. (Dir.) (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2010). 30 ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis. *Nos Diverses Cités*, 7, 129-135.
- Pagé, M. et Lamarre, P. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Repéré à http://www.im.metropolis.net/medias/irpp_study_no3.pdf.
- Piquemal, N., Bolivar, B. et Bahi, B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21 (1-2), 329-355.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T.Karsenti et L.Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-146). Québec, Québec : Éducation-Innovation-Passion.
- Schneuwly, B. (2007). Vygotsky, critique du socioconstructivisme avant la lettre. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (1^{re} éd., p. 340-357). Moscou, Russie : MGU.
- Vause, A. (2010). L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. Repéré à <http://www.i6doc.com/livre/?GCOI=28001100477560>.
- Volcy, M. Y. et Lefebvre, C. (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Québec : Gouvernement du Québec. MEQ. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/pdf/F301161_1996.pdf
- Vygotsky, L. (1928). Le développement culturel de l'enfant. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (1^{re} éd., p. 72-99). Moscou, Russie : MGU.
- Vygotsky, L. (1933 a). Analyse paidologique du processus pédagogique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (1^{re} éd., p. 141-171). Moscou, Russie : MGU.
- Vygotsky, L. (1933 b). La dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (1^{re} éd., p. 172-204). Moscou, Russie : MGU.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. London, Royaume-Uni: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues. Dans B. Rogoff et J. M. Wertsch (dir.), *Children's learning in the zone of proximal development* (p. 7-19). Californie, CA : Jossey-Bass Inc.