

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉVELOPPEMENT ET VALIDATION D'UNE SÉQUENCE D'ENTRAÎNEMENT À L'UTILISATION DES
STRATÉGIES DE TUTEUR. TRICE.S EN CLASSE D'ACCUEIL AU PRIMAIRE : RÉACTIONS DES
ENSEIGNANT.E.S

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

ROXANE BOUCHER DESROCHERS

SEPTEMBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Véronique Fortier pour le temps et l'énergie qu'elle a investis dans ce projet qui était, même si je ne l'ai compris que trop tard, très ambitieux. Les lectures, les rencontres et les courriels devenus une chorégraphie routinière ont été une bénédiction pour me permettre d'apprendre pendant toute cette aventure. Le 30 avril 2020 a été le début d'une longue collaboration, mais les étoiles étaient décidément alignées puisque j'avais besoin de cette collaboration. J'avais besoin d'une Véronique dans mon projet et dans ma vie. Quatre ans plus tard, je suis fière, mais surtout reconnaissante, que nous ayons tenu le coup jusqu'au bout et de voir enfin ce projet aboutir. Merci.

Je me dois également de remercier mes deux candidates, sans qui, ce projet ne serait rien. La tâche des enseignant.e.s est déjà surchargée et elles ont su trouver le temps de compléter des journaux de bord et de participer à des rencontres collectives, malgré tout, sans présenter le moindre signe de regret. Merci.

Un autre gros merci à mes proches qui m'ont tolérée tout ce temps. À tous ceux qui ont célébré les chapitres déposés, qui ont suivi les remises, les étapes, mais surtout à ceux qui ont apaisé l'anxiété. À mes amies qui ont suivi chaque avancées, qui ont cru en moi et qui m'ont fait sentir comme une reine, même avant le couronnement. Merci.

Pour terminer, je désire remercier l'UQAM d'avoir accepté que je conduise cette recherche-développement ainsi que mes lectrices, Suzie Beaulieu et Ophélie Tremblay, qui ont pris le temps de me donner de précieuses recommandations. Merci.

DÉDICACE

À André qui m'a permis d'admettre mes ambitions
qui m'ont menée jusqu'ici

*L'écriture est une école de modestie
On n'y apprend rien si l'on croit tout savoir*
A. T.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xii
PRÉCISIONS SUR LES TYPES DE CLASSES	xiii
RÉSUMÉ.....	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Contexte québécois des classes d'accueil.....	4
1.2 Défis de la classe d'accueil québécoise.....	5
1.3 Apport des stratégies de coopération, collaboration et tutorat par les pairs	6
1.4 Importance de l'enseignement explicite préalable des stratégies de tuteur.trice.s	8
1.5 Objectifs de recherche	9
1.6 Pertinence scientifique et sociale	9
1.6.1 Pertinence scientifique	9
1.6.2 Pertinence sociale	10
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	11
2.1 Contexte des classes d'accueil à Montréal	11
2.1.1 Types de classes d'accueil à Montréal.....	11
2.1.2 Constitution des classes d'accueil à Montréal.....	12
2.1.3 Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale	14
2.2 Approches collaboratives.....	17
2.2.1 Approche socioconstructiviste.....	17
2.2.1.1 Vygotsky et la place du langage dans le développement cognitif.....	17
2.2.1.2 Approche socioculturelle	18
2.2.1.3 Construits de la théorie socioculturelle.....	19
2.2.1.4 Méthodes d'enseignement découlant de ces approches.....	20
2.3 Enseignement par les pairs	21
2.3.1 Définition et application de l'enseignement par les pairs	21

2.3.2	Forces et défis selon la littérature	24
2.4	Entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s	27
2.4.1	Applications	28
2.4.2	Méthodes d'enseignement de la séquence d'EUST	30
2.4.3	Choix des stratégies	32
2.5	Objectifs spécifiques de recherche	33
CHAPITRE 3 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE		35
3.1	Type d'étude	35
3.2	Participant.es	38
3.2.1	Marguerite	38
3.2.2	Rose	39
3.3	Déroulement de la recherche selon le modèle de Van der Maren	39
3.3.1	Étape de l'analyse de marché selon le modèle de Van der Maren	40
3.3.2	Étape de l'analyse de l'objet selon le modèle de Van der Maren	40
3.3.2.1	Choix des stratégies	41
3.3.2.2	Encourager	42
3.3.2.3	Questionner	43
3.3.2.4	Résumer	43
3.3.2.5	Choix du modèle d'enseignement des stratégies	44
3.3.3	Étape de la préparation selon le modèle de Van der Maren	47
3.3.3.1	Instruments de collecte de données – journaux de bord	47
3.3.3.2	Instruments de collecte de données – rencontres collectives	48
3.3.4	Étape de la mise au point selon le modèle de Van der Maren	49
3.4	Analyse qualitative des données	53
3.4.1	Analyse des données des journaux de bord	53
3.4.2	Analyse qualitative des données des rencontres collectives	59
CHAPITRE 4 RÉSULTATS		60
4.1	Introduction de la mise à l'essai	60
4.2	Cycle 1 de la mise à l'essai	64
4.2.1	Déroulement de la première stratégie en classe	64
4.2.2	Questions fermées du journal de bord – première stratégie	66
4.2.3	Questions ouvertes du journal de bord – première stratégie	68
4.2.4	Récapitulatif de la rencontre collective – première stratégie	72
4.2.5	Synthèse des données de la première stratégie – Encourager	74
4.2.6	Modifications de la séquence de la première stratégie – Encourager	74
4.3	Cycle 2 de la mise à l'essai	75
4.3.1	Déroulement de la deuxième stratégie en classe	76
4.3.2	Questions fermées du journal de bord – deuxième stratégie	78

4.3.3	Questions ouvertes du journal de bord – deuxième stratégie	79
4.3.4	Récapitulatif de la rencontre collective – deuxième stratégie	82
4.3.5	Synthèse des données de la deuxième stratégie – Questionner.....	84
4.3.6	Modifications de la séquence de la deuxième stratégie - Questionner	85
4.4	Cycle 3 de la mise à l’essai	86
4.4.1	Déroulement de l’enseignement de la troisième stratégie en classe	86
4.4.2	Questions fermées du journal de bord – troisième stratégie.....	88
4.4.3	Questions ouvertes du journal de bord – troisième stratégie.....	90
4.4.4	Récapitulatif de la rencontre collective – troisième stratégie.....	93
4.4.5	Synthèse des données de la troisième stratégie – Résumer	95
4.4.6	Modifications de la séquence de la troisième stratégie - Résumer.....	95
4.5	Conclusion de la mise à l’essai et séquence modifiée	96
CHAPITRE 5 DISCUSSION		98
5.1	Rappel des objectifs et du déroulement de l’étude.....	98
5.2	Discussion des résultats : avantages et difficultés de la mise en œuvre	99
5.2.1	Avantages de la séquence relevés par les candidates	99
5.2.2	Difficultés de la séquence relevées par les candidates	101
5.3	Limites de notre recherche	105
5.3.1	Limites méthodologiques	105
5.3.2	Limites reliées au cadre théorique	107
5.3.3	Limite de l’interprétation des résultats	108
5.4	Retombées et pistes de recherche futures	109
5.4.1	Retombées sociales	109
5.4.2	Retombées pédagogiques.....	110
5.4.3	Retombées liées à la recherche	110
5.4.4	Pistes de recherches futures.....	111
CONCLUSION		112
RÉFÉRENCES		114
ANNEXES.....		120
	Annexe A – Séquence d’EUST initiale.....	120
	Annexe A.1 – Les quatre étapes de l’enseignement de la séquence d’EUST.....	120
	Annexe A.2 – Les trois stratégies de la séquence d’EUST	121
	Annexe A.3 – Présentation de la première stratégie – <i>Encourager</i>	122
	Annexe A.3.1 – Modélisation de la première stratégie – <i>Encourager</i>	122
	Annexe A.3.2 – Pratique guidée de la première stratégie – <i>Encourager</i>	123
	Annexe A.3.3 – Consolidation de la première stratégie – <i>Encourager</i>	124
	Annexe A.3.4 – Pratique indépendante de la première stratégie – <i>Encourager</i>	125
	Annexe A.4 – Présentation de la deuxième stratégie – <i>Questionner</i>	126

Annexe A.4.1 – Modélisation de la deuxième stratégie – <i>Questionner</i>	126
Annexe A.4.2 – Pratique guidée de la deuxième stratégie – <i>Questionner</i>	127
Annexe A.4.3 – Consolidation de la deuxième stratégie – <i>Questionner</i>	128
Annexe A.4.4 – Pratique indépendante de la deuxième stratégie – <i>Questionner</i>	128
Annexe A.5 – Présentation de la troisième stratégie – <i>Résumer</i>	129
Annexe A.5.1 – Modélisation de la troisième stratégie – <i>Résumer</i>	129
Annexe A.5.2 – Pratique guidée de la troisième stratégie – <i>Résumer</i>	131
Annexe A.5.3 – Consolidation de la troisième stratégie – <i>Résumer</i>	131
Annexe A.5.4 – Pratique indépendante de la troisième stratégie – <i>Résumer</i>	132
Annexe B – Extrait d’un journal de bord des candidates vierge	133
Annexe B.1 – Questions fermées selon l’échelle de Likert du journal de bord	133
Annexe B.2 – Questions fermées modifiées selon l’échelle de Likert du journal de bord	134
Annexe B.3 – Questions ouvertes du journal de bord des candidates	135
Annexe C – Outils développés pour la recherche de candidat.e.s	136
Annexe D – Outils développés pour les rencontres individuelles et collectives	137
Annexe D.1 – Résumé du projet	137
Annexe D.2 – Ordre du jour de la rencontre individuelle	138
Annexe D.3 – Ordre du jour de la première rencontre collective	139
Annexe D.4 – Ordre du jour de la deuxième rencontre collective	140
Annexe D.5 – Ordre du jour de la troisième rencontre collective	141
Annexe D.6 – Ordre du jour de la quatrième rencontre collective	142
Annexe E – Matériel développé pour les candidates	143
Annexe E.1 – Matériel développé pour la première stratégie	143
Annexe E.1.1 – Annexe Matériel # 1 – Affiches des encouragements	143
Annexe E.1.2 – Annexe Matériel # 2 – Imagier des émotions	144
Annexe E.1.3 – Annexe Matériel # 3 – Rappel de la stratégie	145
Annexe E.1.4 – Annexe Matériel # 4 – Situations de jeux de rôle	146
Annexe E.2 – Matériel développé pour la deuxième stratégie	147
Annexe E.2.1 – Annexe Matériel # 5 – Affiches de la stratégie	147
Annexe E.2.2 – Annexe Matériel # 6 – Affiches des mots interrogatifs	148
Annexe E.2.3 – Annexe Matériel # 7 – Jeu de devinettes	149
Annexe E.2.4 – Annexe Matériel # 8 – Affiches des pictogrammes de la lenteur	151
Annexe E.2.5 – Annexe Matériel # 9 – Proposition d’albums jeunesse	152
Annexe E.3 – Matériel développé pour la troisième stratégie	153
Annexe E.3.1 – Annexe Matériel # 10 – Affiches pour demander de répéter	153
Annexe E.3.2 – Annexe Matériel # 11 – Affiches d’exemple de paraphrase	154
Annexe E.3.3 – Annexe Matériel # 12 – Propositions de mots pour paraphraser	155
Annexe E.3.4 – Annexe Matériel # 13 – Affiches des mots questions pour résumer	156
Annexe E.3.5 – Annexe Matériel # 14 – Textes avec mots cachés et mots complexes	157
Annexe E.3.6 – Annexe Matériel # 15 – Affiches de textes résumés en paraphrases	158
Annexe E.3.7 – Annexe Matériel # 16 – Sélection de mots de vocabulaire à l’étude	159
Annexe E.3.8 – Annexe Matériel # 17 – Exemples de paraphrases	160
Annexe F – Séquence d’EUST modifiée	161
Annexe F.1 – Les quatre étapes de l’enseignement de la séquence d’EUST	161
Annexe F.2 – Les trois stratégies de la séquence d’EUST	161
Annexe F.3 – Présentation de la première stratégie – <i>Encourager</i>	162

Annexe F.4 – Présentation de la deuxième stratégie – <i>Questionner</i>	166
Annexe F.5 – Présentation de la troisième stratégie – <i>Résumer</i>	170
Annexe G – Matériel développé pour les candidates – modifié	174
Annexe G.1 – Matériel développé pour la première stratégie – modifié	174
Annexe G.1.1 – Annexe Matériel # 1 – Affiches des encouragements – modifié	174
Annexe G.1.2 – Annexe Matériel # 2 – Affiches des contre-exemples – modifié	175
Annexe G.1.3 – Annexe Matériel # 3 – Imagier des émotions – modifié.....	176
Annexe G.1.4 – Annexe Matériel # 4 – Affiches de la première stratégie – modifié	177
Annexe G.1.5 – Annexe Matériel # 5 – Situations de jeux de rôle – modifié.....	178
Annexe G.2 – Matériel développé pour la deuxième stratégie – modifié	179
Annexe G.2.1 – Annexe Matériel # 6 – Affiches de la deuxième stratégie – modifié.....	179
Annexe G.2.2 – Annexe Matériel # 7 – Affiches des mots interrogatifs – modifié	180
Annexe G.2.3 – Annexe Matériel # 8 – Affiches pour exprimer l’incompréhension – modifié	181
Annexe G.2.4 – Annexe Matériel # 9 – Jeu de devinettes – modifié	182
Annexe G.2.5 – Annexe Matériel # 10 – Affiche des pictogrammes de la lenteur – modifié	183
Annexe G.2.6 – Annexe Matériel # 11 – Proposition d’albums jeunesse – modifié	184
Annexe G.3 – Matériel développé pour la troisième stratégie – modifié.....	185
Annexe G.3.1 – Annexe Matériel # 12 – Affiches de la troisième stratégies – modifié	185
Annexe G.3.2 – Annexe Matériel # 13 – Affiches pour demander de répéter – modifié	186
Annexe G.3.3 – Annexe Matériel # 14 – Affiche d’exemples de paraphrase – modifié	187
Annexe G.3.4 – Annexe Matériel # 15 – Propositions de mots à paraphraser – modifié	188
Annexe G.3.5 – Annexe Matériel # 16 – Affiches des mots questions pour résumer – modifié	189
Annexe G.3.6 – Annexe Matériel # 17 – Textes avec mots cachés et mots complexes – modifié	190
Annexe G.3.7 – Annexe Matériel # 18 – Affiches de textes résumés en paraphrases – modifié	191
Annexe G.3.8 – Annexe Matériel # 19 – Sélection de mots de vocabulaire à l’étude – modifié.....	192
Annexe G.3.9 – Annexe Matériel # 20 – Exemples de paraphrases – modifié	193

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Structure des paliers pour l'évaluation du français	16
Figure 3.1 Modèle de recherche-développement de Van der Maren (1996).....	36

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Programmes d’EPP et auteurs associés selon le modèle implanté dans leur recherche.....	23
Tableau 3.1 Les trois stratégies de la séquence d’EUST.....	45
Tableau 3.2 Calendrier de l’étude	52
Tableau 3.3 Réaction des élèves	54
Tableau 3.4 Difficultés rencontrées	55
Tableau 3.5 Avantages constatés.....	56
Tableau 3.6 Améliorations proposées.....	57
Tableau 3.7 Types d'activités effectuées ou jugées comme efficaces	58
Tableau 3.8 Matériel proposé par l’étudiante-chercheuse	58
Tableau 4.1 Récapitulatif des commentaires des candidates lors des rencontres individuelles avant la mise à l’essai de la séquence	61
Tableau 4.2 Récapitulatif de la première rencontre collective	63
Tableau 4.3 Récapitulatif des questions fermées de la stratégie 1 – Journal de bord de Rose.....	67
Tableau 4.4 Récapitulatif des questions fermées de la stratégie 1 – Journal de bord de Marguerite	68
Tableau 4.5 Récapitulatif des questions ouvertes de la stratégie 1 – Journal de bord de Rose.....	70
Tableau 4.6 Récapitulatif des questions ouvertes de la stratégie 1 – Journal de bord de Marguerite	71
Tableau 4.7 Récapitulatif des commentaires de la stratégie 1 lors de la deuxième rencontre collective .	73
Tableau 4.8 Récapitulatif des questions fermées de la stratégie 2 – Journal de bord de Rose.....	78
Tableau 4.9 Récapitulatif des questions fermées de la stratégie 2 – Journal de bord de Marguerite	79
Tableau 4.10 Récapitulatif des questions ouvertes de la stratégie 2 – Journal de bord de Rose.....	80
Tableau 4.11 Récapitulatif des questions ouvertes de la stratégie 2 – Journal de bord de Marguerite	81
Tableau 4.12 Récapitulatif des commentaires de la stratégie 2 lors de la troisième rencontre collective	83
Tableau 4.13 Récapitulatif des questions fermées de la stratégie 3 – Journal de bord de Rose.....	89

Tableau 4.14 Récapitulatif des questions fermées de la stratégie 3 – Journal de bord de Marguerite	90
Tableau 4.15 Récapitulatif des questions ouvertes de la stratégie 3 – Journal de bord de Rose.....	91
Tableau 4.16 Récapitulatif des questions ouvertes de la stratégie 3 – Journal de bord de Marguerite	92
Tableau 4.17 Récapitulatif des commentaires de la stratégie 3 lors de la quatrième rencontre collective	94

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCTP	Coopération, Collaboration et Tutorat par les pairs, traduit librement de Cooperative, collaborative and Peer-Tutoring (CCP)
CSSDM	Centre de services scolaire de Montréal
EPP	Enseignement par les pairs
EUST	Entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
ZPD	Zone proximale de développement

PRÉCISIONS SUR LES TYPES DE CLASSES

Classe ordinaire	Anciennement appelée la classe régulière, il s'agit d'une « classe où l'enseignement est dispensé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves » (Office québécois de la langue française, 2023).
Classe d'accueil	Classe qui « regroupe des élèves non francophones selon leur âge et leur compétence langagière. Ils y suivent leurs cours jusqu'à ce qu'ils soient intégrés de manière définitive à une classe ordinaire ». (MELS, 2014a, p. 6)

RÉSUMÉ

L'intégration des élèves allophones dans les classes d'accueil au Québec représente un défi pour les enseignant.e.s, confronté.e.s à une grande diversité linguistique au sein de leur groupe d'élèves, lesquels possèdent par ailleurs des niveaux de compétence variables en français. Afin de permettre aux enseignant.e.s de mettre en place des pratiques propices à l'apprentissage de la langue cible, notre étude vise à développer et implanter une séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s (EUST) adaptée aux classes d'accueil à Montréal, laquelle se veut une étape préalable à l'implantation d'un programme d'enseignement par les pairs (EPP).

En s'appuyant sur le modèle de Van der Maren (1996), notre recherche-développement se déploie pendant une année scolaire dans deux classes d'accueil de Montréal. Cette séquence comporte trois stratégies enseignées selon quatre étapes d'enseignement, soit la modélisation, la pratique guidée, la consolidation ainsi que la pratique indépendante. Les commentaires des candidates ont été recueillis grâce à des entrées dans des journaux de bord ainsi que lors de rencontres collectives. Selon ces commentaires, l'implantation de la séquence a apporté des effets positifs sur l'ambiance en classe, sur la motivation des élèves et sur le développement de leurs compétences langagières. Néanmoins, les enseignantes ont rencontré des défis en matière de gestion des activités, d'adaptation du matériel et d'observation de l'utilisation des stratégies par les élèves.

Malgré des limites méthodologiques, dont notamment un échantillon restreint et des outils de collecte de données perfectibles, cette étude ouvre des perspectives pour la recherche future. La séquence d'EUST se révèle être un outil prometteur pour les classes d'accueil montréalaises, offrant des pistes d'amélioration pour son implantation et contribuant ainsi à enrichir les connaissances sur l'EPP et les stratégies à enseigner au préalable.

ABSTRACT

The integration of allophone students in welcome classes in Quebec represents a challenge for teachers, who are faced with a great linguistic diversity within their group of students, who also have varying levels of proficiency in French. In order to enable teachers to implement practices conducive to language learning, our study aims to develop and implement a sequence of tutoring strategy training (TST) adapted to welcome classes in Montreal, which serves as a preliminary step to the implementation of a peer teaching program (PTP).

Based on Van der Maren's model (1996), our development research unfolds over one school year in two welcome classes in Montreal. This sequence included three strategies taught in four teaching steps: modeling, guided practice, consolidation, and independent practice. Candidates' feedback was collected through journal entries and during collective meetings. According to the comments of the participating teachers, the implementation of the sequence had positive effects on the classroom atmosphere, student motivation, and the development of their language skills. However, teachers encountered challenges in activity management, material adaptation, and observing the use of strategies by students.

Despite methodological limitations, including a limited sample and imperfect data collection tools, this study opens prospects for future research. The TST sequence proves to be a promising tool for Montreal welcome classes, offering avenues for improvement in its implementation and thus contributing to enriching knowledge about PTP and the strategies to be taught beforehand.

INTRODUCTION

Les classes d'accueil au Québec représentent un cadre éducatif complexe, où se rencontrent des élèves allophones issus de divers horizons et possédant des niveaux de compétence variables en français. Cette diversité linguistique et culturelle constitue à la fois une richesse et un défi pour les enseignant.e.s chargé.e.s de favoriser l'intégration sociale et le développement langagier de ces élèves. Même si les classes d'accueil, service offert comme tremplin afin d'intégrer les élèves immigrants allophones dans les classes ordinaires, ne sont pas un phénomène nouveau à Montréal, la recherche en traite encore peu. En effet, la recherche récente ne traite que peu des enjeux propres à la classe d'accueil et des différentes approches pédagogiques mises de l'avant auprès d'autres populations et qui, pour être efficaces dans ce type de classe, doivent être adaptées et repensées. Face à ces enjeux, des stratégies émergent en tant que perspectives de recherche prometteuses dont les stratégies de coopération, collaboration et tutorat par les pairs (CCTP). Ces approches pédagogiques offrent en effet la possibilité aux élèves de développer leur compétence langagière tout en répondant à leurs besoins individualisés.

Cette étude réalisée sous la forme d'une recherche-développement, porte sur l'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s (EUST) en tant qu'introduction aux stratégies de CCTP, méthodes qui auraient le potentiel d'être utilisées en classe d'accueil préalablement à la mise en place de pratiques d'enseignement par les pairs (EPP). Cette pratique, étudiée dans différents contextes (p.ex., Al kharusi, 2016 ; Li *et al.*, 2023 ; Mattatall et Power, 2014), paraît prometteuse pour les classes d'accueil, mais non sans faire face à certaines difficultés d'implantation notamment si on considère l'hétérogénéité de la composition des classes. Aussi, comme l'a mis en lumière Jason, Ferone et Soucy (1979), les élèves devraient être entraînés préalablement à jouer le rôle de tuteur.trice pour faciliter l'implantation d'un programme d'EPP; c'est ce sur quoi notre étude se penche. Ces stratégies de tuteur.trice.s enseignées explicitement, qui seront détaillées dans les prochains chapitres, sont des attitudes et des moyens qui permettraient de mieux introduire et faciliter l'implantation de programmes d'EPP en classe.

Notre mémoire présente cinq chapitres qui aborderont les informations marquantes de notre étude. Dans le premier chapitre de notre étude, portant sur la problématique, nous introduirons le contexte des classes d'accueil au Québec et les défis auxquels sont confrontés les enseignant.e.s. Nous explorerons également la nécessité d'une approche pédagogique inclusive, mettant en avant les stratégies de CCTP comme

solution potentielle pour répondre aux besoins linguistiques et sociaux des élèves allophones. Nous soulignerons l'importance d'un enseignement explicite et de l'EUST pour garantir l'efficacité de ces approches, ainsi que la lacune actuelle dans la recherche concernant l'implantation de l'EPP dans les classes d'accueil montréalaises.

Le deuxième chapitre, le cadre théorique, se penche sur le contexte spécifique des classes d'accueil à Montréal, en mettant en lumière les particularités de cet environnement éducatif. Nous explorerons également les fondements théoriques sous-tendant l'enseignement des langues secondes, en nous concentrant particulièrement sur les perspectives socioconstructivistes et socioculturelles auxquelles est associé l'EPP. De plus, nous examinerons le rôle de l'EPP dans le développement langagier des élèves allophones, tout en soulignant le besoin crucial d'explorer l'efficacité des stratégies de tuteur.trice.s dans ce contexte spécifique.

Dans le troisième chapitre de notre étude, nous détaillerons la méthodologie de la recherche-développement mise en œuvre pour explorer l'implantation de notre séquence d'EUST dans les classes d'accueil montréalaises. Nous présenterons le modèle de Van der Maren (1996) comme cadre méthodologique, et décrirons les quatre étapes de notre étude ; soit l'analyse de marché, l'analyse de l'objet, la préparation de l'objet et la mise au point du prototype. Nous expliquerons également la mise en place de notre étude ainsi que nos outils de collecte de données : des journaux de bord et des entretiens collectifs avec les candidates.

Le quatrième chapitre présentera les résultats de notre recherche-développement. Nous mettrons en lumière les effets positifs de notre séquence d'EUST sur l'ambiance en classe, la motivation des élèves et leur investissement dans les activités. Nous identifierons également des défis pratiques et théoriques, tels que la gestion des activités en classe et l'adaptation du matériel pédagogique.

Enfin, le dernier chapitre portant sur la discussion offre une synthèse de notre étude et propose des pistes pour la recherche future. Nous soulignerons l'importance de poursuivre les recherches dans ce domaine afin de mieux comprendre l'efficacité d'une séquence d'EUST dans les classes d'accueil montréalaises. Nous proposons également des pistes pour améliorer l'implantation des programmes d'EPP et pour adapter les séquences d'EUST aux besoins spécifiques des enseignant.e.s et des élèves.

Dans la conclusion de notre étude, nous revisiterons les points saillants de notre recherche-développement. Nous aborderons également les perspectives découlant de nos résultats et les implications potentielles pour de futures recherches dans ce domaine.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons la problématique de notre étude. Pour formuler cette problématique, la situation des classes d'accueil au Québec sera détaillée (1.1). Ensuite, les défis de ces classes d'accueil seront mis en évidence (1.2), et la section suivante explorera certaines stratégies d'enseignement pertinentes à mettre en place dans un contexte de classe d'accueil, soit des stratégies basées sur la coopération, la collaboration et le tutorat par les pairs (1.3). Suivra ensuite la démonstration de l'importance de l'enseignement explicite préalable des stratégies de tuteur.trice.s (1.4). Les objectifs de recherche seront ensuite énoncés (1.5) et finalement la pertinence scientifique et sociale du développement d'une séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s sera décrite (1.6).

1.1 Contexte québécois des classes d'accueil

Au Québec, la présence d'élèves allophones, soit des élèves qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle (Armand, 2005), a bondi dans les classes des commissions scolaires (maintenant *centre de services scolaire*) francophones à la suite de la mise en place de la Loi 101 (Charte de la langue française) en 1977, « qui fait du français la langue officielle de l'État et des tribunaux au Québec » (Behiels et Hudon, 2013). Ainsi, à partir de ce moment, les familles nouvellement arrivées au Québec, qui auparavant choisissaient de façon majoritaire le système d'éducation anglophone, n'ont eu d'autre choix que de passer par les écoles francophones pour assurer l'éducation de leurs enfants (Brabant, 2018). Cette forte hausse d'étudiants allophones a amené le besoin d'ouvrir des classes d'accueil en plus grand nombre afin de permettre à ces élèves une meilleure intégration dans les classes ordinaires, « classe où l'enseignement est dispensé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves » (Office québécois de la langue française, 2023). Ce n'est cependant qu'au début des années 2000 que les classes d'accueil prennent une place importante dans le système d'éducation québécois (Brabant, 2018) avec comme objectif le développement de « trois compétences langagières et une compétence liée à l'intégration scolaire et sociale » (MELS, 2014c, p. 2).

La classe d'accueil est formée d'élèves non francophones regroupés selon leur âge et leur compétence langagière (MELS, 2014a); elle est donc constituée de nouveaux arrivants d'origines et de langues maternelles variées qui ont pour objectif commun le développement langagier à un niveau suffisant pour

intégrer une classe ordinaire. Les classes d'accueil se comptent par milliers sur le territoire des trois centres de services de l'île de Montréal; soit le Centre des services scolaire de la pointe de l'île (CSSPI), le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) et le Centre de services scolaire Marguerite Bourgeois (CSSMB). Les statistiques entourant les classes d'accueil au CSSDM démontrent que les élèves de leurs classes d'accueil auraient plus de 75 langues maternelles différentes (CSSDM, 2021). Aussi sur la totalité de l'île de Montréal, « depuis 2008, les autres langues devancent le français au chapitre de la langue maternelle » (Lahaie, 2020), ce qui démontre que la présence des classes d'accueil ne risque pas de diminuer.

En dépit de ces nombres importants d'élèves ayant besoin d'apprendre la langue de la majorité, comme il y a souvent trop peu d'élèves inscrits dans les centres de services montréalais pour former des groupes du même niveau ou du même âge, les groupes sont souvent hétérogènes, soulevant certains défis dont il sera question dans la section suivante.

1.2 Défis de la classe d'accueil québécoise

Les différents contextes de l'enseignement possèdent chacun leurs défis, et la classe d'accueil n'y fait pas exception. Un des grands défis rencontrés par les enseignant.e.s dans ces classes d'accueil relève de la grande variabilité dans l'âge et dans les niveaux de compétences des élèves (Armand, 2011). Les propos de Cortier (2005) corroborent les écrits d'Armand (2011) indiquant que « parmi les principales difficultés que rencontre l'enseignant de classe d'accueil, l'hétérogénéité extrême du public apparaît comme le fait majeur. Dans certaines classes se rassemblent 12 à 15 origines et langues différentes » (Cortier, 2005, p. 484). L'accompagnement plus individualisé des élèves requis par une classe hétérogène pose une charge supplémentaire sur les épaules de l'enseignant.e.

La littérature nous informe que les difficultés présentes en classes d'accueil au Québec se retrouvent également dans d'autres contextes: par exemple, une étude de Sampson et Condy (2016), menée en Afrique du Sud, fait état des difficultés liées à la planification ou à la différenciation nécessaires dans les classes multiâges ou multiniveaux. Aussi, en plus de représenter un milieu multiâge et multiniveau, la classe d'accueil a également la caractéristique d'être multilingue ; à ce sujet, nous n'avons identifié aucune étude qui jumellent ces aspects pour ce genre de clientèle favorisant le développement de la langue pour soutenir les enseignant.e.s de cette clientèle. Une des pistes à explorer, selon Connac (2020), pour faire

face au défi de l'hétérogénéité de ces classes serait l'adoption de stratégies d'enseignement incluant de la coopération qui permettent la différenciation des activités d'enseignement.

1.3 Apport des stratégies de coopération, collaboration et tutorat par les pairs

Une des avenues qui pourraient être mises de l'avant afin de maximiser les ressources présentes en classe et favoriser l'apprentissage des élèves serait l'enseignement des stratégies de coopération, collaboration et tutorat par les pairs (CCTP) en classe (Tang *et al.*, 2022), caractérisées comme des pratiques pédagogiques qui facilitent la mise en place de stratégies de médiation entre les pairs. Parmi ces stratégies de CCTP, on retrouve entre autres l'enseignement par les pairs, l'approche collaborative, et le tutorat; pratiques impliquant les interactions entre les élèves (Tang *et al.*, 2021). On retrouve également l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par projet ainsi que l'écriture collaborative, cette dernière approche étant étudiée dans plusieurs contextes d'enseignement des langues secondes (Storch, 2019). Ces pratiques de CCTP soutiennent les pratiques socioconstructivistes dont l'étude s'inspire soit la zone proximale de développement, la médiation et l'étayage qui seront décrits au deuxième chapitre (voir Section 2.2.1.3).

L'enseignement par les pairs (EPP), résumé par Utley et al. (2017) comme étant un « type de pratiques et de stratégies qui utilisent les pairs en tant qu'enseignants particuliers pour fournir un enseignement, de la pratique, des répétitions et une clarification des concepts individualisés » (2017, p. 7) est la pratique pédagogique que nous avons décidé d'approfondir, d'une part parce qu'elle correspond aux besoins de la gestion de l'hétérogénéité en classe d'accueil en favorisant l'adaptation et la différenciation des activités et, d'autre part, parce qu'elle favorise les interactions entre les élèves. Ces interactions permettent, par ailleurs, de favoriser le développement de la langue cible selon les hypothèses interactionnistes supportées par plusieurs chercheurs en langue seconde (voir Ellis et Shintani, 2014, p. 203) et rejoint un des objectifs prioritaires du MELS en ce qui concerne la compétence « communiquer oralement en français dans des situations variées » (MELS, 2014c, p. 12). De façon plus concrète, cette pratique pédagogique consiste à faire travailler les élèves en dyades. L'un des deux élèves (le ou la tuteur.e) donne des réponses explicites tandis que l'autre (l'élève-tuteur.trice) donne une rétroaction corrective immédiate, clarifie les concepts ou donne d'autres instructions (Mattatall et Power, 2014). Cette pratique

offre de nombreux avantages qui peuvent être sous-catégorisés comme étant des avantages académiques, des avantages sociaux et des avantages au point de vue de la différenciation.

Pour ce qui est des avantages académiques, August, McCardle et Shanahan (2014) indiquent que les stratégies de CCTP devraient être un aspect majeur de l'enseignement des langues parce qu'elles fournissent un contexte langagier riche. En contexte de langue seconde, les études sont également en faveur de ces stratégies qui améliorent la compétence linguistique et les connaissances académiques (Tang *et al.*, 2021).

En ce qui concerne les avantages sociaux, Grubbs et Boes (2009) expliquent que l'EPP encourage les élèves à faire de leur mieux grâce à leurs pairs, ce qui stimule également leur motivation et leur confiance en soi, et ce autant pour les tuteur.trice.s que pour les tutoré.e.s. Une autre étude (Utley *et al.*, 2017), où sont résumés les propos de plusieurs auteur.trice.s et où les contextes d'enseignement étaient variés, démontre que « l'EPP augmente les opportunités de participer aux activités, augmente l'engagement académique des élèves et augmente les comportements académiques adéquats de la part des élèves comparativement à l'enseignement traditionnel » (Utley *et al.*, 2017, p. 7). Ces auteurs affirment que les bénéfices de l'EPP sont multiples et agissent à plusieurs niveaux de l'enseignement comme la compréhension des élèves des concepts enseignés, mais surtout leur sens des responsabilités, leur souci des élèves qui les entourent, leur confiance en soi ainsi que le développement d'un comportement prosocial général. Dans ses travaux, Connac (2020) affirme également qu'une coopération entre les élèves (p.ex., les travaux en ateliers, le tutorat ou l'entraide), apporte des bienfaits aux élèves.

En ce qui concerne les avantages liés à la différenciation, cette pratique pédagogique pourrait permettre aux élèves de gagner en autonomie afin que les enseignant.e.s aient plus de temps à consacrer à de petits groupes d'élèves pour assurer un suivi, et ainsi, maximiser l'apprentissage des élèves en classe (Grubbs et Boes, 2009). L'utilisation de ces stratégies de CCTP par les enseignant.e.s permet l'enseignement individualisé à différents niveaux parmi des paires ou des petits groupes et fournit des opportunités aux élèves de s'engager simultanément lors des activités (Bowman-Perrott *et al.*, 2016), ce qui favorise la différenciation.

On peut donc affirmer que les avantages de l'EPP, selon les études mentionnées ci-haut, sont le développement de l'autonomie, de la confiance en soi, la possibilité de différenciation par l'enseignant.e ainsi que le développement des compétences langagières reliées aux interactions amenées par les échanges entre les élèves.

Ces modèles semblent convenir à la classe d'accueil et répondre à certains de ses défis, mais pour mettre en place un système de CCTP, plus précisément d'EPP, il est pertinent de mettre en place une étape préalable d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s (EUST) pour faciliter l'implantation de cette approche en classe lors de l'enseignement du français. Il a en effet été démontré que certaines stratégies enseignées au préalable sont plus efficaces que celles où on place directement les élèves en dyades sans entraînement (Utley *et al.*, 2017).

1.4 Importance de l'enseignement explicite préalable des stratégies de tuteur.trice.s

En effet, ces modèles d'enseignement des stratégies de coopération, collaboration et tutorat par les pairs (CCTP) semblent intéressants pour la classe d'accueil, mais leur mise en place nécessite une préparation adéquate. Selon plusieurs chercheurs, il est important que les stratégies de tuteur.trice.s, stratégies misant l'autonomie et la bonne conduite lors de séances d'EPP, soient enseignées explicitement préalablement pour favoriser des séances efficaces (Jason *et al.*, 1979 ; Utley *et al.*, 2017 ; Yawn, 2012) au même titre que les stratégies de CCTP. Parmi les écrits à ce sujet, le MELS corrobore cette idée dans son cadre de référence pour l'accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec (2014a) et souligne l'importance de l'entraînement requis pour les futurs tuteur.trice.s (MELS, 2014a).

Le type d'entraînement et les stratégies enseignées varient selon les modalités choisies pour favoriser le contexte dans lequel il se trouve (Utley *et al.*, 2017). Plusieurs études, qui seront présentées plus en détail dans le cadre théorique, ont guidé nos choix pour orienter notre séquence dont l'étude de Kulusakli et Yumru (2020), conduite auprès d'étudiants universitaires en Turquie. Cette étude désirait valider l'effet de l'entraînement explicite des stratégies sur l'autonomie des étudiants. Aussi, nous nous sommes inspirée de l'étude de Tsuei, Huand et Cheng (2020), menée auprès d'élèves de cinquième année dans une école primaire de Taiwan, qui désirait mesurer les effets de l'utilisation de stratégies de tutorat par les pairs sur la compréhension en ce qui concerne la lecture des livres électroniques. Dans les deux cas, même si les résultats étaient positifs, les contextes dans lesquels ont été réalisées les études ne permettent pas de

faire de liens directs avec le contexte des classes d'accueil à Montréal. Plusieurs articles ont également permis de créer notre séquence, dont celui d'Aruselvi (2016), et celui de Utley Mortweet et Greenwood (2017). Ces deux articles traitent respectivement de l'entraînement aux différentes stratégies d'apprentissages en contexte d'enseignement de l'anglais et de l'enseignement et des interventions menées par les pairs lors d'EPP. Ces études, quoique pertinentes à notre étude, décrivent des contextes bien différents des classes d'accueil à Montréal rendant difficile une transposition directe des résultats sans en avoir d'abord étudié la viabilité dans le contexte particulier des classes d'accueil.

1.5 Objectifs de recherche

Ainsi, jamais, à notre connaissance, l'enseignement explicite des stratégies de tuteur.trice.s n'a été étudié en classe multiniveau, multiâge et multilingue pour introduire de l'enseignement par les pairs. Quelques études ont cependant été menées dans des contextes se rapprochant du nôtre ou selon des méthodologies similaires à ce que nous aimerions mettre en place (p.ex., Abdulrahman, 2016 ; Jason *et al.*, 1979 ; Utley *et al.*, 2017). Aussi, la littérature à propos des classes d'accueil est inexistante à ce sujet, en plus d'être assez limitées en général. Notre étude se divise donc en deux sous objectifs, soit un objectif de développement ainsi qu'un objectif de recherche qui se regroupent sous l'objectif général de développer et d'implanter une séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s dans les classes d'accueil montréalaises. L'objectif de développement englobe les éléments de conception de la séquence et l'objectif de recherche touche le travail de collecte et d'analyse des données recueillies lors des cycles de mises à l'essai qui ont été mis en place pour bonifier la séquence, dans le but de documenter la démarche de développement.

1.6 Pertinence scientifique et sociale

1.6.1 Pertinence scientifique

La majorité des études proposant un programme d'EPP ou une séquence d'EUST ont été effectuées auprès d'adultes étudiant à l'université (p.ex., Al kharusi, 2016 ; Dioso-Henson, 2012 ; Kulusakli et Yumru, 2020). Cependant, le faible nombre d'études réalisées au primaire nous empêche de vérifier la faisabilité de mettre en œuvre une séquence d'EUST préalable à un programme d'EPP auprès d'élèves plus jeunes et moins conscients de leur impact sur l'apprentissage des autres élèves évoluant dans un contexte multilingue et multiniveau. Notre étude permet donc d'étendre les connaissances scientifiques à une

nouvelle population, enrichissant ainsi le champ de recherche, dont les caractéristiques (notamment sa grande hétérogénéité) poseraient des défis méthodologiques (voir Ranta et Zavialova, 2022). Par ailleurs, les travaux sur la classe d'accueil au Québec sont également peu nombreux; notre étude permet également d'enrichir les connaissances scientifiques à ce sujet. La validité écologique de cette étude, soit le fait que les résultats de la recherche sont directement applicables en classe pour les enseignant.e.s qui désireraient utiliser la séquence et poursuivre le développement et la bonification de celle-ci, est un apport supplémentaire à prendre en compte.

1.6.2 Pertinence sociale

La création et l'implantation de cette séquence d'EUST dans les classes d'accueil répond à l'absence de séquence développée spécifiquement pour rendre compte de la réalité des classes d'accueil du primaire pour les enseignant.e.s qui voudraient se lancer dans un tel projet. Il est important d'adapter au milieu et à la recherche les données uniques à la classe d'accueil québécoise. Une séquence d'EUST, en plus de maximiser le développement langagier des élèves, d'améliorer leur collaboration et leur coopération en classe, permettrait de faciliter l'implantation d'un programme d'EPP pour les enseignant.e.s de classes d'accueil.

Le prochain chapitre traitera du cadre théorique dans lequel s'inscrit notre étude. Il y sera question des classes d'accueil ainsi que de l'enseignement par les pairs grâce à des stratégies de tuteur.trice.s enseignées explicitement et, plus particulièrement de l'implantation d'une telle séquence en salle de classe.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous détaillerons le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre étude. Nous présenterons, d'abord, un portrait de la situation des classes d'accueil de Montréal (2.1) et poursuivrons en définissant les théories socioconstructivistes et socioculturelles en enseignement des langues secondes (2.2), l'enseignement par les pairs (2.3) ainsi que l'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s découlant des pratiques collaboratives (2.4). Finalement, nos objectifs de recherche seront identifiés (2.5).

2.1 Contexte des classes d'accueil à Montréal

Les classes d'accueil ont un statut particulier au Québec et il est important d'en définir les particularités et les cadres règlementaires afin de préciser dans quel cadre se situe notre étude. Nous commencerons par décrire la situation des classes d'accueil et de l'intégration linguistique des élèves immigrants allophones, ce milieu présentant des défis particuliers ayant motivé notre étude. À cet effet, les types de classes d'accueil à Montréal (2.1.1) ainsi que leur constitution particulière (2.1.2) seront présentés. Les enjeux liés au programme ministériel d'intégration linguistique, scolaire et sociale seront également détaillés (2.1.3).

2.1.1 Types de classes d'accueil à Montréal

Le nombre d'enfants immigrants allophones varie dans les écoles du Québec selon les vagues migratoires. Malgré ces variations, Montréal se situe toujours en première place dans la province quant au nombre d'élèves allophones dans les classes du primaire et du secondaire (Office québécois de la langue française, 2022). Bon nombre de ces enfants sont soit nés au Québec de parents allophones ou intégrés dans les classes régulières à leur arrivée au Québec, mais ceux qui n'ont pas les compétences suffisantes en français pour intégrer la classe ordinaire se voient offrir différents services afin de les soutenir dans leur apprentissage de la langue d'enseignement. Cinq offres de service sont officiellement en place pour ces enfants allophones qui arrivent au Québec (De Koninck et Armand, 2012):

- M1 : modèle de classe d'accueil fermée ;
- M2 : modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration ;
- M3 : modèle d'intégration partielle ;
- M4 : modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien à l'apprentissage du français (un, deux ou trois ans)

M5 : modèle d'intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien à l'apprentissage du français (après la classe d'accueil ou non).
(De Koninck et Armand, 2012)

Le MELS distingue deux méthodes principales d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, soit la classe d'accueil, correspondant au modèle M1 et M2, et l'intégration directe en classe ordinaire avec soutien, correspondant aux modèles M3, M4 et M5 (MELS, 2014a, p. 5). Si les modèles M4 et M5 sont surtout présents dans des écoles où le nombre d'élèves immigrants allophones est insuffisant pour ouvrir une classe d'accueil, il n'en est pas de même à Montréal, où c'est plutôt le premier modèle, la classe d'accueil fermée, qui est privilégiée (De Koninck et Armand, 2012). À cet effet, il y avait, en 2021, 4013 classes d'accueil au primaire à Montréal, en première place bien devant la région de l'Estrie qui en possédait 2540 à pareille date (Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle, 2021). Il en sera question dans la sous-section suivante.

2.1.2 Constitution des classes d'accueil à Montréal

Les classes d'accueil regroupent des élèves allophones nouvellement arrivés au pays dans des classes qui « ont pour mission de permettre aux élèves non francophones d'atteindre un niveau de développement cognitif et linguistique équivalent aux autres élèves québécois de leur âge » (Brabant, 2018) ce qui confère aux classes d'accueil des caractéristiques distinctes des classes ordinaires.

Les classes d'accueil sont généralement composées d'élèves d'âges différents. En effet, les groupes sont élaborés différemment des classes ordinaires puisque les « élèves immigrants nouvellement arrivés sont, faute de places disponibles, regroupés, pour une durée variable, dans des classes multiâges » (De Koninck et Armand, 2012, p. 54). Les enseignant.e.s de classe d'accueil doivent ainsi composer avec les différences d'âge des élèves de la classe : il peut parfois s'agir de six ans d'écart entre les élèves dans les classes, soit des enfants de six ans à douze ans dans la même classe, ce qui entraîne également des différences sur le plan du développement cognitif des élèves (De Koninck et Armand, 2012).

On constate aussi dans les classes d'accueil la présence d'élèves de plusieurs niveaux scolaires indépendamment de leur âge. Il peut également être possible que des élèves n'aient pas eu la chance de fréquenter l'école avant d'immigrer à Montréal. Les enseignant.e.s des classes d'accueil sont donc souvent confronté.e.s à des écarts académiques importants chez leurs élèves et il.elle.s doivent souvent s'adapter

à des élèves à grands retards scolaires, soit des élèves qui ont cumulé un retard d'au moins trois ans (Armand, 2005). Des élèves qui accumulent autant de retard ont beaucoup de chemin à parcourir afin d'atteindre le même niveau que les élèves du même âge et ainsi leur permettre d'intégrer une classe régulière. Les raisons qui expliquent un retard scolaire sont multiples et incluent les situations de guerre, les milieux d'origine trop éloignés des villes qui n'ont pas accès à des lieux de scolarisation ou l'impossibilité pour l'enfant d'assister aux cours. Certains élèves souffrent également de difficultés d'apprentissage ou même de troubles d'apprentissage qui ne sont pas diagnostiqués avant leur arrivée au Québec et il n'est pas simple pour le personnel scolaire de faire la distinction en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue ou aux difficultés non reliées à son apprentissage d'une langue seconde (Daigle et Berthiaume, 2021).

L'immigration à Montréal est également très variée. Ainsi, les élèves qui fréquentent la classe d'accueil ont des langues maternelles différentes, ce qui représente une caractéristique majeure des classes d'accueil. Sur le plan sociolinguistique, le fait que les enseignant.e.s ne puissent pas communiquer dans la langue maternelle de chaque enfant est donc un double défi lorsqu'il est question de réconforter les enfants au parcours migratoire difficile. Des bris de communication surviennent souvent en classe et les élèves se sentent souvent rassurés et sécurisés lorsqu'ils ont accès à un autre enfant qui parle la même langue maternelle qu'eux ; mais comme ce n'est pas toujours possible, les enseignant.e.s comblent ce besoin d'une autre manière en utilisant par exemple des dictionnaires bilingues, des traducteurs ou des pictogrammes (De Koninck et Armand, 2012). Certaines langues maternelles des élèves sont plus éloignées ou plus proches du français au niveau de la phonétique ou de la syntaxe et ces aspects de proximité sont un avantage lorsqu'il s'agit d'apprendre la langue, mais les avantages sont mitigés puisqu'un élève dont la langue maternelle s'approche du français aura probablement un sentiment de satisfaction assez élevé de sa compétence en français qui pourrait lui faire perdre son désir de s'améliorer (Daigle et Berthiaume, 2021). Il peut aussi y avoir de grands écarts dans les classes d'accueil en ce qui concerne la connaissance de leur propre langue maternelle, ce qui peut nuire aux méthodes utilisées par les enseignant.e.s pour aider les élèves à faire des transferts d'une langue à l'autre (Daigle et Berthiaume, 2021).

En plus des différences dans la constitution des classes au niveau linguistique et cognitif, on retrouve différents portraits d'élèves qui diffèrent sur le plan socioaffectif. En effet, les enseignant.e.s doivent

souvent apporter un soutien à des élèves au parcours migratoire difficile et adapter leur enseignement en fonction des traumatismes vécus (De Koninck et Armand, 2012). Dans le rapport public produit par De Koninck et Armand (2012), il est question du malaise des enseignant.e.s face à leur méconnaissance des stratégies à mettre en place face aux enfants vivant des problèmes d'adaptation à la suite d'un parcours migratoire difficile.

Le regroupement d'élèves au sein d'un même groupe-classe en classe d'accueil représente une grande hétérogénéité incluant le niveau d'âge, le niveau cognitif, la réalité psychosociale ainsi que les langues parlées par les élèves. Cela a comme conséquence que les élèves qui ne sont pas tous au même stade développemental et n'ont donc pas tous les mêmes besoins. Pour faire face à la constitution particulière des classes d'accueil et aux défis dont il a été question précédemment, les enseignant.e.s des classes d'accueil doivent constamment se réinventer et s'adapter autant au niveau de la gestion du groupe que de l'enseignement. Aussi, en raison de cette constitution atypique, un programme d'étude et une approche d'évaluation distincts de ce qui est utilisé dans les classes régulières ont été mis en place; il en sera question dans la sous-section suivante.

2.1.3 Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale

Pour soutenir les enseignant.e.s de façon efficace pour l'évaluation de ces élèves aussi hétérogènes, les approches d'enseignement et d'évaluation du français dans les classes d'accueil sont différentes de celles des classes ordinaires. Un programme distinct a été mis en place incluant des approches d'enseignement suggérées, une méthode de classement du niveau de compétence langagière des élèves ainsi qu'un système d'évaluation adapté, lesquels seront détaillés ci-dessous.

Le ministère de l'Éducation a mis en place un programme distinct pour assurer le développement des compétences pour tous les élèves nouvellement arrivés au Québec et leur permettre, éventuellement, d'intégrer la classe ordinaire. Ce programme, appelé Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) (MELS, 2014c), encadre le développement de quatre compétences, soit (1) communiquer oralement en français dans des situations variées, (2) lire des textes variés en français, (3) écrire des textes variés en français, et (4) s'adapter à la culture de son milieu (MELS, 2014c, p. 2). L'enseignement se fait en fonction d'objectifs individualisés associés à ces quatre compétences afin d'amener chaque élève à un niveau équivalent aux élèves du même âge en classe ordinaire (MELS, 2014c).

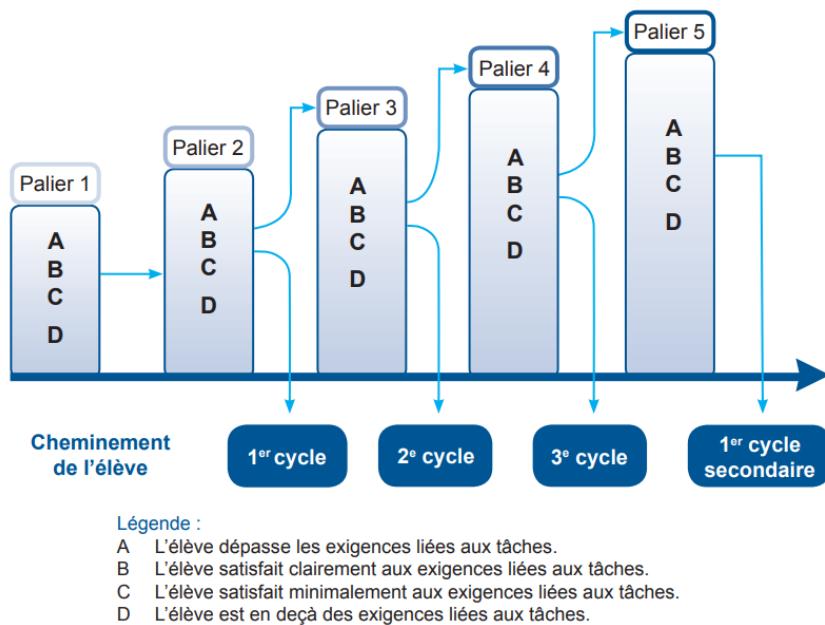
Le programme d'ILSS intègre les savoirs à faire apprendre dans des documents illustrant la progression des apprentissages pour les différentes compétences en français, mais il propose également des stratégies d'apprentissage cognitives, métacognitives ou socioaffectives auxquelles familiariser les élèves tout au long de leur parcours scolaire ainsi que des approches d'enseignement à privilégier en fonction de leur niveau de langue. En début du parcours scolaire, l'approche communicative est recommandée par le programme et on y indique que « pour acquérir les bases d'une communication efficace en français, l'élève doit être exposé à des situations variées, réalistes et signifiantes qui répondent à ses besoins et s'appuient sur ses expériences personnelles » (MELS, 2014c, p. 8). Il est donc encouragé d'utiliser du matériel authentique et pertinent pour permettre aux élèves de développer pleinement leur compétence langagière. D'autres pratiques pédagogiques sont encouragées par le programme dont des pratiques d'étayage, construits issus de la théorie socioculturelle décrits plus en détail dans la section suivante, qui encouragent les enseignant.e.s à diminuer progressivement l'aide qu'ils.elles apportent aux élèves pour favoriser l'autonomie des élèves tout en leur donnant des outils pour développer la langue.

Un autre aspect important de l'enseignement en classe d'accueil mis de l'avant par le programme d'ILSS est la différenciation pédagogique. En effet, « les élèves qui bénéficient d'un soutien à l'apprentissage du français présentent des profils très diversifiés en ce qui a trait à l'âge, au développement cognitif, au niveau de compétence linguistique, à la scolarisation antérieure, au milieu socioéconomique, aux valeurs socioculturelles ou au parcours migratoire » (MELS, 2014c, p. 10), ce qui demande donc à l'enseignant.e une flexibilité et une adaptation de l'enseignement prodigué. Les pratiques pédagogiques variées, les adaptations du contenu, les modalités de réalisations des projets, le temps alloué et les structures de travail sont tous des éléments de différenciation qui peuvent favoriser l'arrimage avec les différences individuelles des élèves et leur permettre d'apprendre et ils sont tous mis de l'avant par le programme d'ILSS (MELS, 2014c).

À la suite de cet enseignement adapté, les enseignant.e.s peuvent classer les élèves selon leur niveau de compétence en français selon cinq paliers (voir Figure 2.1) puis selon une échelle de quatre lettres découlant directement du programme au primaire d'intégration linguistique, scolaire et sociale. D'un côté, « se déploient, à la manière d'un continuum, cinq paliers décrivant les manifestations associées aux grandes étapes du développement des compétences des élèves » (MELS, 2014b, p. 6). De l'autre, on retrouve une échelle qualitative de quatre lettres où « les cotes A, B et C sont attribuées aux élèves qui

satisfont, à des degrés divers, aux exigences liées aux tâches du palier. La cote D est attribuée aux élèves qui ne répondent pas aux exigences liées aux tâches » (MELS, 2014b, p. 6).

Figure 2.1 Structure des paliers pour l'évaluation du français



(MELS, 2014b, p. 6)

Pour l'évaluation, les enseignant.e.s se doivent de récolter des traces des élèves selon les trois compétences à développer en français lors de travaux variés et d'attribuer un palier et une lettre selon les résultats des élèves aux travaux effectués. Les élèves progressent donc à l'intérieur de la structure en paliers jusqu'à l'atteinte du palier nécessaire pour l'intégration en classe régulière, qui diffère d'un cycle à l'autre. Par exemple, un enfant de deuxième année aura besoin de maîtriser un palier deux pour intégrer une classe régulière tandis qu'un élève de 5^e année devra maîtriser le palier quatre.

Ce programme distinct ainsi que cette approche d'évaluation ont été créés pour permettre aux enseignant.e.s de classes d'accueil d'avoir un référent commun pour l'évaluation malgré l'hétérogénéité des élèves. Aussi, le programme et l'approche d'évaluation des élèves favorisent la mise en œuvre de nouvelles approches pédagogiques largement utilisées dans divers contextes, dont les activités de

coopération, de collaboration et de tutorat par les pairs (CCTP), qui sont dérivées de la théorie socioculturelle. Avant de détailler ces approches et leur importance pour notre étude, nous allons présenter les cadres théoriques sous-tendant l'EPP et les approches collaboratives en général.

2.2 Approches collaboratives

Notre étude porte un intérêt particulier à l'enseignement par les pairs (EPP), et avant de le décrire davantage et de parler spécifiquement d'entraînement aux stratégies du tuteur.trice.s préalable à la mise en place d'activités d'EPP, nous allons situer le cadre théorique dont découle cette pratique pédagogique. Nous définirons dans cette section les bases de l'enseignement par les pairs selon l'approche socioconstructiviste (2.2.1) dont découle l'EPP et nous la décrirons davantage grâce à une définition détaillée de ce qu'est l'EPP dans le domaine de l'éducation (2.2.2).

2.2.1 Approche socioconstructiviste

L'enseignement par les pairs, pratique pédagogique importante pour notre étude, s'inscrit dans le courant socioconstructiviste. Les sous-sections suivantes apporteront des précisions quant au fondateur du socioconstructivisme, Lev Vygotsky, et son importance dans la recherche à propos du développement du langage (2.2.1.1). Il sera aussi question de l'approche socioculturelle, à laquelle on réfère plus spécifiquement dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes (2.2.1.2) et une définition détaillée des construits de ces approches sera faite (2.2.1.3). La section se terminera avec les différentes pratiques pédagogiques utilisées en classe qui sont influencées par ces courants (2.2.1.4).

2.2.1.1 Vygotsky et la place du langage dans le développement cognitif

Lev Semyonovich Vygotsky, acteur fondamental du socioconstructivisme et souvent considéré comme un pionnier de l'apprentissage et du développement humain (Yasnitsky, 2018), est omniprésent en psychologie américaine depuis sa publication de *Thought and Language* parue en 1962 (Vygotskiï et Cole, 1978). On lui doit des construits importants qui ont permis le développement des études en didactique des langues.

Les principes du socioconstructivisme, issus du courant constructiviste de Piaget, sont basés sur les théories qui soutiennent que les apprentissages des apprenant.e.s sont des constructions (Raby et Viola,

2016). Vygotsky, bien qu'inspiré des travaux de Piaget, dénonce la dimension sociale absente des travaux du théoricien constructiviste. Quoique les origines du courant socioconstructiviste remontent au début du vingtième siècle (Raby et Viola, 2016), ce courant est toujours d'actualité puisqu'il se retrouve parmi les courants privilégiés au Québec; en effet, le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2014c) a été bâti selon les bases du socioconstructivisme (Demers *et al.*, 2015).

Selon les travaux de Vygotsky (1978), le langage joue un rôle essentiel dans le développement des processus mentaux supérieurs chez les êtres humains. Sa théorie s'appuie sur trois points principaux : en premier lieu, les processus cognitifs trouvent leur source dans les interactions entre l'individu, les autres personnes et les objets, avec le langage servant de médiateur. En deuxième lieu, le développement des processus mentaux passe par une régulation d'abord par des objets extérieurs, puis par d'autres individus, et enfin par le langage internalisé. En dernier lieu, le langage ne se limite pas à l'expression de la pensée, il participe activement à sa création, sa transformation et son renforcement (Swain et Lapkin, 2011). En somme, le langage joue un rôle clé dans la cognition en tant qu'agent de création, de régulation et de médiation des processus mentaux supérieurs, favorisant leur développement (Swain et Lapkin, 2011).

Dans les travaux en enseignement et apprentissage des langues secondes, on fait surtout référence à cette approche comme l'approche socioculturelle, mise en valeur notamment par les travaux de Lantolf et ses collaborateurs (p.ex., Lantolf et Pavlenko, 1995 ; Lantolf, 2011). C'est ce dont il sera question dans la section suivante.

2.2.1.2 Approche socioculturelle

La théorie du langage de Vygotsky, fréquemment évoquée dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes selon l'approche socioculturelle, touche les aspects reliés aux perspectives sociales de l'acquisition d'une langue seconde. Des chercheurs, dont Ellis et Shintani (2014), déplorent en effet que certaines théories, comme la théorie d'acculturation de Schumann (1978), se concentrent sur l'aspect social de l'acquisition d'une langue seconde mais ne tiennent pas compte du fait « que les apprenants ne sont pas seulement soumis aux conditions sociales, mais qu'ils peuvent également, par leur propre action, créer des contextes sociaux favorables à l'apprentissage » (Ellis et Shintani, 2014, p. 14). Selon la perspective socioculturelle, l'acquisition d'une deuxième langue englobe plus que la simple maîtrise des propriétés linguistiques de cette langue; elle comprend aussi l'interaction interpersonnelle et

intrapersonnelle pour créer du sens dans le monde; cette interaction renforce finalement la compréhension d'un individu et sa capacité à utiliser des phénomènes linguistiques à des fins interpersonnelles et intrapersonnelles (Lantolf et Pavlenko, 1995).

La sous-section suivante détaillera les différents construits de la théorie socioculturelle présentée précédemment pour mieux établir son importance pour notre étude.

2.2.1.3 Construits de la théorie socioculturelle

Trois construits sont au cœur de la théorie socioculturelle, soit la zone proximale de développement, la médiation et l'étayage, que nous décrivons tour à tour dans ce qui suit.

Le premier construit important pour notre étude, la zone proximale de développement (ZPD), est la distance entre le niveau de développement pouvant être atteint lors de résolutions de problème assurées de façon indépendante et le niveau de développement potentiel déterminé lors de résolutions de problème accompagnées d'un adulte ou d'un pair ayant de plus grandes capacités (Vygotskiï et Cole, 1978). La ZPD est donc un principe selon lequel les activités pédagogiques devraient toujours se situer dans cette zone pour assurer le développement de l'enfant (Bodrova et Leong, 2011), permettant par ailleurs aux enseignant.e.s d'identifier quels contenus doivent être travaillés. Les écrits de Vygotsky (1978) insistent sur le fait que même avant les données probantes à propos de la ZPD, personne n'aurait contesté le fait que ce qu'un enfant peut arriver à faire avec de l'aide représente ses capacités cognitives et son niveau de développement tout autant que ce qu'il arrive à faire seul, ce qui corrobore l'importance de la prise en compte de la ZPD dans la recherche (Vygotskiï et Cole, 1978). Que ce soit au niveau de la psychologie développementale, de la linguistique appliquée ou de l'éducation, le développement de la théorie sur la ZPD a eu un impact important (VanPatten *et al.*, 2020).

Un deuxième construit incontournable de la théorie socioculturelle est la médiation. Cette dernière réfère à l'action de fournir un soutien, des indications, ou des questions pour aider un.e apprenant.e à surmonter des difficultés ou à développer ses compétences. Il y a deux approches de la médiation mentionnées par Lantolf et Poehner (2021); soit l'approche « interventionniste », où la médiation est plus structurée et dirigée par des indices explicites, et l'approche « interactionniste », où la médiation est plus flexible et

coopérative, visant à aider l'apprenant.e à progresser tout en évitant de donner directement la réponse. Dans les deux cas, la médiation vise à favoriser le développement de l'apprenant.e (Lantolf *et al.*, 2021).

Le dernier construit de la théorie socioculturelle que nous avons retenu pour notre étude est l'étayage, de l'anglais *scaffolding*, introduit par Wood, Bruner et Ross (1976) à partir des écrits de Vygotsky, et qui est définie par une interaction sociale, comme l'intervention d'un tuteur.trice, qui permet à un élève débutant d'accomplir une tâche qui serait au-delà de ses capacités sans assistance (Wood *et al.*, 1976). C'est une pratique qui « consiste à soutenir et guider l'apprentissage de l'enfant, notamment par le dialogue, en tenant compte de ses capacités actuelles et potentielles » (Bouchard *et al.*, 2008, p. 165) et de diminuer progressivement l'aide offerte pour permettre à l'apprenant.e d'accomplir les tâches sans aide. Loewen (2020) insiste sur l'aspect humain et social de l'interaction lors de l'étayage, cruciale pour le développement, qui n'a pas besoin de provenir d'un enseignant, mais également d'un pair lors de l'enseignement des langues premières ainsi que des langues secondes.

La ZPD, la médiation ainsi que l'étayage peuvent, selon Loewen (2020), non seulement être utilisés par l'enseignant.e ou un pair qualifié d'expert, mais également entre pairs de niveaux équivalents en langue seconde avec des élèves qui travaillent en collaboration pour coconstruire leurs apprentissages en complétant une tâche. Ce développement de l'apprentissage peut arriver lorsque les élèves font différents ajustements pendant leurs interactions grâce à différents signaux verbaux ou non verbaux. Ainsi, les élèves ne font pas que travailler ensemble, mais ils communiquent, s'entraident, ils pratiquent l'étayage et donc ils arrivent à un niveau supérieur pour une tâche qu'ils n'auraient pas pu accomplir seuls (Loewen, 2020).

Cette théorie met en lumière l'importance des pairs lors de l'apprentissage d'une langue seconde, ce qui permet de justifier l'utilisation de pratiques pédagogiques découlant de la théorie socioculturelle, qui seront détaillées dans la section suivante.

2.2.1.4 Méthodes d'enseignement découlant de ces approches

La théorie socioculturelle, grâce entre autres aux construits mentionnés précédemment, a inspiré plusieurs approches d'enseignement et elles ont toutes en commun l'importance des interactions sociales des apprenant.e.s entre eux, mais également avec leur environnement par des échanges actifs (Raby et Viola, 2016).

Les méthodes d'enseignement traditionnel comme l'enseignement magistral, en grand groupe ou direct sont de plus en plus délaissées en enseignement des langues (Loewen, 2020) pour faire plus de place aux approches basées sur l'usage ainsi que celles qui prennent davantage l'aspect social et contextuel en compte pour l'apprentissage d'une langue seconde (Storch, 2017). On pense par exemple à l'apprentissage par projet et l'apprentissage coopératif (Andrianirina et Foucher, 2012) ou à l'écriture collaborative, largement étudiée en apprentissage d'une langue seconde (p.ex., Storch, 2019). Lors de l'écriture collaborative, les élèves peuvent partager leurs connaissances linguistiques pour coconstruire l'étayage, aussi appelé l'étayage collectif, ce qui peut être fait autant dans leur langue maternelle que dans leur langue seconde (Storch, 2019). L'enseignement par les pairs (EPP) est également une pratique pédagogique qui relève de la théorie socioculturelle (Lantolf et Pavlenko, 1995 ; Storch, 2017) puisqu'elle provoque des interactions sociales entre les élèves et cela est un des principes fondamentaux de la théorie socioculturelle.

Bien qu'il n'ait pas été beaucoup étudié en apprentissage des langues secondes, l'EPP nous semble prometteur pour ses caractéristiques particulières, dont la relation active et positive entre les élèves, et c'est pour cela que nous l'avons retenu pour les bases de notre étude ; nous le définirons plus en détail dans ce qui suit.

2.3 Enseignement par les pairs

L'EPP est la pratique pédagogique que nous avons retenue pour établir les bases de notre étude pour ses caractéristiques uniques qui seront décrites dans la section suivante. Afin d'établir un portrait clair, il sera d'abord question de la définition et de l'application de l'EPP (2.3.1). Les forces et les défis de cette pratique seront ensuite détaillés (2.3.2).

2.3.1 Définition et application de l'enseignement par les pairs

Notre étude a pour but de mettre en place une séquence d'entraînement des stratégies de tuteur.trice.s en contexte d'enseignement par les pairs (EPP). Cette approche, aussi appelée tutorat par les pairs, est une pratique pédagogique collaborative qui fait en sorte qu'un ou des élèves agissent en tant que tuteur.trice.s pour aider un ou plusieurs élèves (Yawn, 2012). L'objectif principal de cette pratique est de permettre aux élèves de progresser de façon autonome tout en soutenant leurs pairs lorsqu'ils vivent des

difficultés (Grubbs et Boes, 2009 ; Mattatall et Power, 2014). Si L'EPP vise à apporter un climat de collaboration entre les pairs, la recherche démontre toutefois que le fait de placer des élèves en équipe n'assure en rien un travail coopératif (Veldman *et al.*, 2020); c'est pourquoi l'EPP doit être structuré et viser des objectifs précis afin de pouvoir se déployer pleinement. Cette structure doit notamment permettre de bien encadrer les rôles joués par les élèves dans ce type d'approche, soit le rôle de tuteur.trice et de tutoré.e (Connac, 2020).

Lorsqu'il est question d'EPP, il est important de définir les termes tuteur.trice et tutoré.e. En éducation, le terme tuteur.trice réfère à quelqu'un qui aide un étudiant ou un petit groupe d'étudiants (Legendre, 2005). Le terme tutoré.e, traduit de l'anglais *tutee* (p.ex., Jason *et al.*, 1979 ; Yawn, 2012) désigne l'élève qui reçoit de l'aide de la part d'un.e tuteur.trice (Al kharusi, 2016). Le rôle des tuteur.trice.s est de pallier un manque de la part du ou de la tutoré.e ou tout simplement d'apporter du soutien à son apprentissage (Legendre, 2005).

Diverses études mettant en œuvre l'EPP ont été menées dans différents contextes scolaires, que ce soit au niveau primaire (p.ex., Jason *et al.*, 1979), au niveau secondaire (p.ex., Grubbs et Boes, 2009 ; Yawn, 2012) ou auprès d'adultes (p.ex., Al kharusi, 2016 ; Dioso-Henson, 2012). À travers ces études portant sur l'EPP, les différents modèles se déclinent selon deux critères: l'organisation de la classe et le type de relation entre les tuteur.trice.s.

La première distinction des programmes d'EPP touche l'organisation de la classe : l'EPP peut être présenté sous forme d'aide aux devoirs, ou être intégré aux activités de la classe ordinaire. Lorsqu'un programme d'EPP est implanté, il est parfois vu comme une ressource pour toute l'école du type aide aux devoirs (p.ex., Al kharusi, 2016 ; Grubbs et Boes, 2009 ; Yawn, 2012). Il s'agit alors d'un modèle où la matière scolaire qui y est traitée est reliée aux travaux qui doivent habituellement être faits à la maison. Cela implique qu'un programme est implanté pour des élèves qui ne sont pas nécessairement dans le même groupe. Dans ces cas, par exemple l'étude de Grubbs et Boes (2009), l'EPP a lieu en dehors des heures de classe et est souvent peu encadré, la participation étant laissée à la discrétion des élèves eux-mêmes ou de leurs parents, ce qui apporte des désavantages. Pour contrer ces défis, certains chercheurs ont plutôt étudié l'implantation de l'EPP intégré à la classe (p.ex., Jason *et al.*, 1979). Ce contexte prévoit que le programme d'EPP se passe dans un seul groupe d'élèves et qu'il est mis en place par l'enseignant.e sur les heures de

classe. Il s'agit donc de programmes entre élèves du même groupe qui ont une relation à l'extérieur du programme d'EPP.

La deuxième distinction des différents programmes d'EPP est le type de relation entre les tuteur.trice.s et tutoré.e.s, laquelle peut être unilatérale (p.ex., Al kharusi, 2016 ; Grubbs et Boes, 2009 ; Yawn, 2012) ou réciproque (p.ex., Dioso-Henson, 2012 ; Jason *et al.*, 1979). Un programme d'EPP unilatéral a été analysé dans l'étude menée par Al Kharusi (2016) où les élèves gardent leur rôle de tuteur.trice.s ou de tutoré.e.s, où les tuteur.trice.s sont choisis pour leurs résultats plus élevés et les tutoré.e.s sont choisis parce qu'ils rencontrent des difficultés. Dans cette étude, les résultats démontrent qu'une telle relation peut mener à des déséquilibres et un rapport de forces entre les étudiants (Al kharusi, 2016). Il existe également des programmes d'EPP où l'enseignement est réciproque comme c'est le cas de l'étude de Dioso-Henson (2012) menée en cours de physique au collège où la relation de réciprocité des rôles était analysée. Les relations réciproques entre les tuteur.trice.s et les tutoré.e.s impliquent que les rôles soient interchangeable et que tous les élèves peuvent prendre le rôle de tuteur.trice ou de tutoré.e à tour de rôle. Ce type de configuration a mené à des résultats différents de ceux de l'étude d'Al kharusi (2016) puisque la majorité des participant.e.s a mentionné avoir été satisfaite du programme d'EPP mis en place.

Ces variations se séparent donc en quatre formats d'implantation de l'EPP qui sont résumés dans le tableau ci-dessous (voir Tableau 2.1) complété avec des études ayant privilégié ces types d'organisation dans leur étude.

Tableau 2.1 Programmes d'EPP et auteurs associés selon le modèle implanté dans leur recherche

Programmes d'EPP et les auteurs associés selon le modèle implanté dans leur recherche			
		Relation de tutorat	
		Réciproque	Unilatérale
Organisation de la classe	Aide aux devoirs		Al Kharusi (2016) Grubbs et Boes (2009) Yawn (2012)
	Intégré à la classe	Jason, Ferone et Soucy (1979) Dioso-Henson (2012)	Dioso-Henson (2012)

Les études recensées font donc ressortir plusieurs formats d'implantation de l'EPP. Le modèle d'aide aux devoirs avec une relation de tutorat unilatérale a été réalisé dans plusieurs études (p.ex., Al kharusi, 2016 ; Grubbs et Boes, 2009 ; Yawn, 2012). Nous avons recensé une seule étude qui proposait un contexte d'EPP intégré à la classe avec une relation de tutorat unilatérale (Dioso-Henson, 2012). Le modèle d'EPP intégré à la classe avec une relation de tutorat réciproque (p.ex., Dioso-Henson, 2012 ; Jason *et al.*, 1979) est celui qui a inspiré la séquence d'entraînement aux stratégies de tuteur.trice.s que nous avons mis en place pour notre étude. Enfin, le modèle d'aide aux devoirs avec une relation de tutorat réciproque n'a pas été recensé parce qu'il semble plus difficile à mettre en place en contexte réel.

Ces quatre formats d'implantation font un résumé de la littérature qui existe à ce sujet, même s'il existe des variations imbriquées entre ces thèmes. Les études citées, réalisées dans des contextes différents, nous informent des forces et des défis des programmes d'EPP. La sous-section suivante détaillera ces forces et défis selon les différents résultats des études.

2.3.2 Forces et défis selon la littérature

Les avantages des programmes d'EPP peuvent être divisés en deux dimensions, soit la dimension sociale et la dimension académique. Les avantages sociaux de l'EPP sont entre autres liés aux interactions que les élèves ont avec leurs pairs. L'étude de Al kharusi (2016), menée auprès de vingt-cinq tuteur.trice.s universitaires au Moyen-Orient en enseignement de l'anglais langue seconde, a démontré que les participant.e.s à des programmes d'EPP réussissent mieux au niveau social que les élèves qui n'ont pas eu d'interaction avec leurs pairs; les interactions, étant partie intégrante du principe d'EPP, sont souvent plus fréquentes et même améliorées grâce à un programme implanté explicitement. Aussi, selon De Haan et Elbers (2005), contrairement aux programmes du modèle d'aide aux devoirs, le fait de mettre en place un programme dans une classe peut améliorer le lien affectif des élèves au quotidien soit par le développement de l'esprit d'équipe, du sentiment d'appartenance au groupe ou par le lien de confiance qui se construit entre les élèves. Les verbatims des entrevues des élèves lors de ces activités ont prouvé à quel point les échanges nombreux et structurés entre les élèves peuvent avoir des conclusions positives sur leurs apprentissages, dont le développement langagier, mais surtout au niveau de leurs relations sociales (De Haan et Elbers, 2005). Une autre étude (Watts et McKenna, 2022) a démontré l'impact d'un programme d'EPP sur des élèves en difficulté comportementale. Désigner un élève en tant que tuteur.trice

a donné aux élèves participant à l'étude un objectif différent des objectifs académiques. L'élève tuteur.trice devait donc accomplir des tâches de base pour lesquelles il manquait préalablement de motivation, mais maintenant pour lesquelles il pouvait plus facilement recevoir de la rétroaction positive de la part de l'enseignant.e. De plus, les élèves ont gagné en confiance et se sont davantage investis dans les tâches (Watts et McKenna, 2022).

Un autre avantage social à l'EPP est l'amélioration des stratégies de communication relationnelle chez les élèves. Les programmes où la relation entre les tuteur.trice.s et tutoré.e.s est unilatérale apportent certains points positifs, dont le fait que les tuteur.trice.s ont identifié qu'ils avaient amélioré leurs techniques de communication et de réflexion (Al kharusi, 2016). L'EPP, peu importe le modèle mis en place, provoque des situations où les élèves doivent réfléchir et agir rapidement. Selon Al kharusi (2016), c'est d'autant plus observable dans des contextes d'EPP avec une relation entre tuteur.trice.s et tutoré.e.s de type réciproque. Les élèves doivent mobiliser leurs stratégies aussitôt que les problèmes surviennent. Ils apprennent de cette façon à communiquer avec les autres, à faire face à des problèmes et à les résoudre et ils développent certaines valeurs dont le sens de la ponctualité, la confiance en soi ainsi que la patience (Al kharusi, 2016).

Par ailleurs, parmi les avantages académiques de l'EPP, la contribution de l'EPP au développement de la compétence langagière a été démontrée grâce à plusieurs études (p.ex., Al kharusi, 2016 ; Dioso-Henson, 2012 ; Grubbs et Boes, 2009 ; Watts et McKenna, 2022), et ce autant du côté des tuteur.trice.s que des tutoré.e.s. En ce qui concerne les tuteur.trice.s, un premier avantage académique est que lorsqu'ils participent à des programmes d'EPP, ils sont amenés à réviser les notions à apprendre et cela est une occasion supplémentaire pour étudier et approfondir leurs apprentissages (Al kharusi, 2016). Cela implique également que les stratégies enseignées (p.ex., utiliser des outils de référence ou réviser la matière enseignée de façon explicite et systématique comme mentionné dans l'étude) peuvent facilement être réinvesties au quotidien dans d'autres activités qui ne sont pas directement liées au programme d'EPP (Al kharusi, 2016). Le réinvestissement des apprentissages vus lors de l'EPP s'applique également comme un avantage pour les tutoré.e.s qui voient d'une nouvelle manière une tâche qui pourra être réutilisée dans un autre contexte. Un autre des avantages marquants pour les tutoré.e.s est le progrès observé en lecture, en orthographe et en mathématiques dans plusieurs études (p.ex., Jason *et al.*, 1979 ; Watts et McKenna, 2022). En ce qui concerne les avantages attribués autant aux tuteur.trice.s qu'aux

tutoré.e.s, les chercheurs ont également observé des diminutions du taux d'absentéisme à l'école à la suite de l'implantation du programme d'EPP (Watts et McKenna, 2022), ce qui en soi, favorisera des avantages académiques par l'assiduité en classe.

Les différents formats d'implantation de l'EPP apportent différents défis, dont l'implication et l'assiduité des élèves au programme. On observe dans le modèle d'aide aux devoirs que les élèves qui s'impliquent activement ont des avantages reconnus, mais qu'il y a peu d'avantages pour les élèves qui ne participent que sporadiquement au programme ou qui y participent contre leur gré (Grubbs et Boes, 2009). Dans l'étude de Grubbs et Boes (2009) réalisée auprès d'enseignant.e.s dans une école où un programme d'EPP était déjà mis en place, on constatait des inconvénients majeurs liés à la participation aléatoire des étudiants à ce programme. Le choix du format d'implantation dans la relation entre les élèves, qui se doit d'être positive pour atteindre les objectifs d'un programme d'EPP, est parfois un défi important puisque la collaboration entre les élèves n'est pas automatique. Les résultats rapportés par des questionnaires dans l'étude par Al kharusi (2016), réalisée auprès d'adultes qui s'est déroulée dans un contexte de relation de tutorat unilatérale, ont mis en évidence le défi de la collaboration entre les élèves. En effet, ces derniers voyaient un rapport de force de la part des tuteur.trice.s qui, en plus d'être choisis pour leurs résultats, étaient souvent plus âgé.e.s que les tutoré.e.s, exacerbant les différences entre les deux parties. Les tutoré.e.s avaient un sentiment d'infériorité face aux tuteur.trice.s et cette différence d'âge et de niveaux a mis des limites aux liens positifs qui auraient pu être créés entre eux.

Ensuite, l'implantation d'un tel programme en salle de classe, peut s'avérer problématique pour les enseignant.e.s. Le temps requis par les enseignant.e.s pour implanter un tel programme, lorsqu'il.elle.s doivent mettre en place le programme pendant du temps de classe, peut s'avérer exigeant pour eux.elles (De Haan et Elbers, 2005). Par ailleurs, un objectif précis doit être identifié pour rendre le programme efficace dès son implantation (Al kharusi, 2016) sans quoi le programme peut ne pas s'avérer utile pour les élèves y participant. Les objectifs à atteindre peuvent varier entre les dimensions sociales et académiques. Un autre défi qui se pose face à l'implantation d'un programme est le choix des contenus académiques utilisés. Il est important de ne pas utiliser les programmes d'EPP pour de la nouvelle matière à enseigner afin que le programme soit efficace et donc identifier des contenus à réviser plutôt qu'à apprendre (Dioso-Henson, 2012). Dans son étude, Dioso-Henson (2012) a vérifié les impacts de l'EPP réciproque et de l'EPP unilatéral. Cette étude a été menée grâce à des étudiants adultes en physique qui

révisaient les contenus appris en classe. Il était donc possible pour les tuteur.trice.s, autant dans les groupes d'EPP réciproque que d'EPP unilatéral, de concevoir leurs leçons à l'avance (Dioso-Henson, 2012).

Finalement, les résultats académiques attendus des étudiants est un défi supplémentaire que les enseignant.e.s doivent prendre en considération. Des études ont démontré que lorsque les tuteur.trices sont choisis pour leurs bons résultats, ils ne bénéficient que de peu d'avantages purement académiques lorsqu'ils participent à ce genre de programme sous la forme de relation unilatérale entre tuteur.trice.s et tutoré.e.s (Al kharusi, 2016).

Les différents défis rapportés par les études traitant de l'EPP, liés d'abord aux différents formats d'implantation, ensuite à l'implantation d'un programme d'EPP et finalement aux résultats attendus de la part des élèves nous permettent d'envisager certaines adaptations à mettre en place lors de notre étude. En somme, il semblerait qu'une séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s intégrée à la classe qui initierait les élèves à un programme d'EPP avec une relation de tutorat réciproque soit le modèle à retenir pour l'implantation en classe d'accueil de notre étude.

Peu d'études ont été menées dans des contextes s'apparentant aux classes d'accueil au primaire. Ces études ne détaillent pas la manière dont ces programmes sont implantés pour favoriser une participation optimale des étudiant.e.s malgré la grande hétérogénéité des groupes-classes. C'est pourquoi, dans la prochaine section, il sera question d'une étape importante de l'implantation d'un programme d'EPP, soit la période d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s préalable à l'implantation d'un programme d'enseignement par les pairs.

2.4 Entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s

Comme il a été mentionné précédemment, l'enseignement par les pairs en classe a fait ses preuves en enseignement des langues (p.ex., Al kharusi, 2016 ; Yawn, 2012). Cependant, certains défis ont été observés lors de la mise en place du programme en classe et certaines études ont mentionné l'importance de l'enseignement explicite des stratégies de tuteur.trice.s pour favoriser une implantation positive. Dans cette section, il sera question d'identifier les principes de l'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s en explicitant les applications de cette pratique (2.4.1). Il sera ensuite question de définir les

méthodes d'enseignement des stratégies privilégiées dans un contexte d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s (2.4.2) et du choix des stratégies à utiliser lors d'une séquence d'EUST (2.4.3).

2.4.1 Applications

Plusieurs travaux sur l'EPP mentionnent l'importance de guider l'enseignement des stratégies de tuteur.trice.s (Jason *et al.*, 1979 ; Kulusakli et Yumru, 2020 ; Yawn, 2012). L'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s (EUST) est un aspect de l'EPP qui, selon plusieurs recherches, ne peut être écarté. Il s'agit d'une étape préalable à l'implantation d'un programme d'EPP en classe qui permet aux élèves de développer des compétences pour aider et soutenir les tutoré.e.s afin que le programme soit efficace. Certaines études mentionnent même l'EUST comme étant un facteur important de la réussite elle-même du programme d'EPP (Hwang *et al.*, 2019). Par ailleurs, en plus de permettre une mise en œuvre plus efficace de l'EPP, l'EUST favorise également les apprentissages. L'étude de Kulusakli et Yumru (2020) montre en effet que les stratégies cognitives et métacognitives que les élèves développent en utilisant les stratégies de tuteur.trice.s peuvent aider le développement des compétences langagières puisqu'elles mobilisent des stratégies utilisées en lecture, en écriture et à l'oral. L'enseignement explicite des stratégies de tuteur.trice.s peut donc aider les élèves à développer leurs compétences langagières du même coup.

L'étude de Jason, Ferone et Soucy (1979), mentionnée précédemment, avait comme objectif l'enseignement de stratégies de tutorat par les pairs au sein d'une classe entière de première et de troisième année afin de mettre en place un modèle d'EPP en classe ordinaire avec une relation de tutorat réciproque. Cette étude, inspirée de l'étude de Niedermeyer (1970) qui a comparé des tuteur.trice.s non formé.e.s à des tuteur.trice.s formé.e.s de niveau primaire, a été mise en place auprès de 18 élèves de première et de 19 élèves de troisième année, soit des élèves de 6 à 10 ans, dans une école paroissiale du centre-ville de Chicago. Le programme de tutorat organisé par les chercheurs proposait 24 sessions de 15 minutes pour les 1^{res} années et 25 sessions pour les 3^e années où les élèves devaient travailler en triades avec des cartes à tâches reliées aux apprentissages faits en classe à ce moment-là, soit en arithmétique et en lecture. Les élèves devaient à tour de rôle agir en tant que tuteur.trice et tutoré.e, mais les chercheurs ont également ajouté le rôle de secrétaire pour recueillir des données sur le déroulement des activités. L'élève occupant ce rôle devait s'assurer de noter les interventions des tuteur.trice.s et des tutoré.e.s pour vérifier l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s, lesquelles avaient préalablement été modélisées par

des étudiants universitaires engagés pour la recherche. Les trois stratégies identifiées par les chercheurs étaient l'utilisation de rétroaction corrective, soit des approches pour aider le tuteur.trice à corriger des erreurs faites par le.la tutoré.e, la présentation de la question d'une nouvelle façon, soit des approches pour aider le.la tuteur.trice à reformuler ses interactions avec le.la tutoré.e, et les encouragements du tuteur.trice au tutoré.e, soit l'utilisation de moyens de féliciter les tutoré.e.s lors de bonnes réponses (Jason *et al.*, 1979). Les données analysant les notes des élèves en orthographe, en écriture et en arithmétique ont été recueillies grâce à un prétest et un posttest pour les élèves, et les données mesurant les interactions, l'attitude des élèves en classe et la satisfaction des enseignant.e.s ont été recueillies grâce aux observations par les étudiants universitaires, grâce aux notes prises par les secrétaires des triades ainsi que par des questionnaires de satisfaction remis aux enseignant.e.s. Cette étude montre des résultats intéressants à plusieurs niveaux. Les trois stratégies enseignées, soit la rétroaction corrective, la présentation des questions de façon nouvelle ainsi que les encouragements, ont toutes été mobilisées davantage au cours de l'étude qu'à son début, et ce, pour les deux classes. Aussi, en plus d'avoir observé une amélioration de l'attitude des élèves et une mobilisation des stratégies de tuteur.trice.s, les notes des élèves ont augmenté significativement en lecture et en arithmétique autant chez les élèves de première que de troisième année, lorsque comparées aux résultats recensés avant l'étude (Jason *et al.*, 1979, p. 267) ce qui est positif même si les données ne permettent pas de vérifier si les résultats se seraient améliorés sans la séquence étant donné l'absence de groupe témoin. Finalement, le niveau de satisfaction des enseignant.e.s. a été analysé par des questionnaires qui ont démontré une grande satisfaction en ce qui a trait à l'atteinte de l'objectif du programme, à l'utilité des méthodes mises en place, à l'intérêt de poursuivre le programme et à la recommandation du programme à d'autres enseignant.e.s. La réaction des élèves a également été positive et elle incluait entre autres le plaisir de participer aux différents rôles et le réinvestissement lors de périodes libres.

Jason, Ferone et Soucy (1979) ne sont pas les seuls à avoir mené une étude visant spécifiquement l'enseignement des stratégies de tuteur.trice.s. Yawn (2012) décrit également une étape de préparation des tuteur.trice.s dans son étude en contexte d'enseignement des langues qui avait pour objectif d'examiner les effets de l'utilisation de la médiation par les pairs par des élèves identifiés comme étant doués. Cette étude se déroule lors d'un programme d'enseignement direct de la lecture pour développer les compétences en lecture d'élèves rencontrant des difficultés. Réalisée auprès de huit élèves de sixième et septième année d'une école intermédiaire d'une grande ville du Midwest des États-Unis, l'étude

mesurait le rythme et le taux d'exactitude de lecture des tutoré.e.s lors d'épreuves de lectures chronométrées. Les tuteur.trice.s ont choisi par leurs enseignant.e.s d'un programme de douance en fonction de leurs résultats académiques et les tutoré.e.s ont été identifiés en fonction de leurs difficultés en lecture par leurs enseignant.e.s d'un programme régulier ou d'adaptation scolaire. Les tuteur.trice.s ont reçu des indications avant de procéder à l'EPP en lien avec l'activité de lecture fluide chronométrée qu'ils allaient mener auprès des tutoré.e.s. Ils ont d'abord été évalués sur leur propre exactitude, ils ont ensuite reçu de l'enseignement par rapport aux contenus à enseigner lors des séances de tutorat, et ils ont finalement eu une session pour s'exercer à agir en tant que tuteur.trice. Malgré cela, des améliorations ont été observées chez les tutoré.e.s en ce qui concerne la fluidité en lecture et le programme d'enseignement direct de la lecture par les pairs a été prouvé comme étant efficace. Cette démarche de formation fait écho à l'étude de Jason, Ferone et Soucy (1979) en valorisant les comportements adéquats des tuteur.trice.s afin d'obtenir des résultats concluants lors de l'EPP. C'est précisément sur ce principe que se basera notre étude.

2.4.2 Méthodes d'enseignement de la séquence d'EUST

À l'importance d'enseigner les stratégies s'ajoute la manière dont ces stratégies sont enseignées. Pearson et Dole (1987) ont créé un modèle d'EUST qui permet aux élèves, entre autres, de réaliser leurs forces et leurs faiblesses, mais surtout de faire des transferts entre les stratégies efficaces et les nouveaux contextes d'apprentissages (Pearson et Dole, 1987). Selon cette approche, Pearson et Dole (1987) proposent cinq étapes de mise en place, soit (1) la modélisation, (2) la pratique guidée, (3) la consolidation, (4) la pratique indépendante et (5) l'application.

La *modélisation*, soit la première étape, est une étape importante pour que l'enseignant.e donne un modèle adéquat aux élèves. À cette étape, l'enseignant.e souligne l'importance de la stratégie, mais aussi explique comment l'utiliser. Il s'agit pour l'enseignant.e de réfléchir à voix haute lors de la démonstration de la stratégie comme s'il.elle partageait les secrets de sa capacité à accomplir une tâche ou démontrer une compétence (Pearson et Dole, 1987). La deuxième étape, soit la *pratique guidée*, est une étape où l'élève et l'enseignant.e travaillent ensemble pour comprendre comment appliquer la stratégie (Pearson et Dole, 1987). Le rôle de l'enseignant.e est d'accompagner l'élève en l'encourageant et en le soutenant pour qu'il accomplisse toutes les parties des tâches dans le cas où il serait incapable d'accomplir seul les

différentes composantes demandées (Pearson et Dole, 1987). La *consolidation* est la troisième étape et elle favorise l'observation de l'enseignant.e qui peut, grâce à cette étape, analyser l'acquisition de la stratégie ou non par les élèves. À cette étape, l'enseignant.e amène les élèves, de la même façon que l'enseignant.e l'a démontré lors de la modélisation, à démontrer eux-mêmes ce qu'est la stratégie et comment l'utiliser. Les élèves peuvent également se demander pourquoi et quand utiliser cette stratégie. La *pratique indépendante*, quatrième étape, propose aux élèves d'accomplir seuls des activités selon la stratégie après l'avoir essayée à plusieurs reprises avec de l'aide. À cette étape, qui peut facilement être répétée à plusieurs reprises, les élèves complètent des tâches avec le moins de soutien possible de la part de l'enseignant.e qui se contente de corriger l'élève lorsque la stratégie est mal utilisée (Pearson et Dole, 1987). Pearson et Dole (1987) proposent une cinquième et dernière étape à leur modèle. Il s'agit de l'*application* qui offre la possibilité aux élèves de faire un retour et de se questionner sur les apprentissages qu'ils ont faits pour favoriser le réinvestissement. Le modèle de Pearson et Dole, quoique datant également de plusieurs années, est encore une référence pour l'enseignement explicite des stratégies et il est cité dans plusieurs écrits importants pour notre étude (p.ex., Ellis et Shintani, 2014 ; Kulusakli et Yumru, 2020).

Cohen (2003), qui reprend le modèle de Pearson et Dole (1987) que nous avons retenu propose également un modèle en six étapes pour planifier l'enseignement explicite des stratégies avant d'utiliser la modélisation, la pratique guidée, la consolidation, la pratique indépendante et l'application, soit (1) déterminer les besoins des apprenant.e.s et les ressources disponibles pour la formation, (2) sélectionner les stratégies à enseigner, (3) considérez les avantages de l'enseignement, (4) tenir compte de la motivation des apprenant.e.s, (5) préparer le matériel et les activités et (6) offrir une formation explicite sur la stratégie (Cohen, 2003, p. 7). Ces étapes de Cohen (2003) sont complémentaires au modèle de Pearson et Dole (1987) puisqu'elles identifient clairement les étapes de la création de la séquence, absentes du modèle original. Ainsi, pour notre étude, les étapes 1, 2, 5 et 6 de Cohen (2003) ont été retenues pour la création de la séquence d'EUST, alors que les quatre premières étapes de Pearson et Doyle (1987) ont été retenues pour l'enseignement des stratégies.

L'enseignement explicite des stratégies de tuteur.trice.s, grâce à un modèle d'enseignement adapté (Cohen, 2003 ; Pearson et Dole, 1987), offre divers avantages, dont celui de permettre aux apprenant.e.s d'apprendre à identifier, pratiquer, évaluer et transférer des stratégies à de nouvelles situations

d'apprentissage. En effet, les méthodes d'enseignement des stratégies sont un aspect important de la préparation des tuteur.trice.s à un programme d'EPP pour permettre aux élèves d'y participer efficacement.

2.4.3 Choix des stratégies

Parmi les études recensées (Dioso-Henson, 2012 ; Grubbs et Boes, 2009 ; Yawn, 2012), peu d'indicateurs identifiaient les stratégies à enseigner aux tuteur.trice.s même s'il s'agit d'une étape importante préalable à l'enseignement; nous nous sommes donc tournée vers des sources hors de la littérature scientifique pour guider nos choix. L'Université de la Saskatchewan et son centre de leadership créatif offre un modèle d'EUST aux étudiants qui désirent intégrer le programme d'EPP disponible sur leur campus. Il y est question des stratégies (1) d'être attentif, (2) de questionner les tutoré.e.s grâce à des questions ouvertes, (3) des questions précises et (4) des questions de clarification, (5) de paraphraser, (6) d'être à l'écoute des émotions du.de la tutoré.e et (7) de résumer les apprentissages (Center for Creative Leadership, 2016). Une version remaniée de ce programme propose six étapes semblables, mais qui nous ont permis de nous inspirer soit (1) porter attention, (2) s'abstenir de juger, (3) analyser, (4) clarifier les concepts, (5) résumer et (6) partager son savoir (Center for Creative Leadership, 2021). Nous y avons observé de légères différences qui ont nuancé nos inspirations. Dans son cas, l'enseignant-chercheur Sylvain Connac (2020) propose des consignes explicites à donner directement aux élèves qui désirent aider leurs pairs. On y retrouve huit consignes dont quatre ont été directement retenues pour guider notre séquence, soit « on est d'accord pour apporter son aide », « on ne se moque pas : on se montre patient, on encourage, on félicite », « on n'en fait pas trop, on ne donne pas trop d'indices » et « on peut, à son tour, demander de l'aide » (Connac, 2020, p. 57). Les quatre autres consignes proposées par Connac (2020) sont « on termine d'abord son travail », « on répond à une demande précise que l'on a écoutée », « on s'exprime dans le calme » et « si on ne sait pas, on oriente vers quelqu'un d'autre ». Ces dernières consignes n'ont pas été retenues puisqu'il a été décidé par l'étudiante-chercheuse qu'elles ne s'adaptaient pas à la séquence en création. Ces stratégies de tuteur.trice.s ont donc guidé la création de notre séquence pour identifier les stratégies précises à enseigner, soit (1) *Encourager*, (2) *Questionner* et (3) *Résumer*, décrites à la section 3.3.2.

2.5 Objectifs spécifiques de recherche

La classe d'accueil est un milieu qui apporte un lot d'enjeux pour les enseignant.e.s par son hétérogénéité. Des méthodes issues du socioconstructivisme et des stratégies de coopération, collaboration et tutorat par les pairs (CCTP) ont été étudiées et mises en place pour apporter des pistes de solution, dont l'enseignement par les pairs (EPP) fait partie. Toutefois, des défis entourent l'implantation des programmes d'EPP (p.ex., Jason *et al.*, 1979) et c'est pourquoi l'implantation d'une séquence d'EUST apparait comme une avenue possible pour contrer les défis observés. Aucune étude n'a été menée sur les séquences d'EUST en contexte de classes d'accueil, ni même dans des contextes semblables comme la classe multiniveau ou multiâge, où la littérature est également très limitée. L'étude de Jason, Ferone et Soucy (1979), bien qu'ayant été publiée il y a plusieurs années, offre néanmoins des pistes intéressantes en ce qui concerne une séquence d'EUST préalable à l'implantation d'un programme d'EPP. Il y est question de l'enseignement explicite de stratégies de tuteur.trice.s à des élèves de première et de troisième année afin de faciliter l'implantation d'un programme d'EPP en classe et bien que le contexte y soit différent, il s'agit d'une des seules études qui se penche spécifiquement sur l'EUST. Les recherches basées sur les programmes d'EPP mentionnent unanimement les avantages pour les élèves sur le plan social, académique et langagier, l'EPP étant une façon d'engager les élèves dans des interactions significatives. Nous croyons qu'une étape essentielle de l'implantation d'un programme d'EPP en classe d'accueil est l'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s et que la recherche guide peu les enseignant.e.s en ce sens.

C'est donc les écrits, entre autres, de Jason, Ferone et Soucy (1979) et de Yawn (2012), qui ont su guider la mise en œuvre de notre étude ainsi que le programme de tutorat de l'Université de la Saskatchewan et de son centre de leadership créatif (2016, 2021) et des propositions de Sylvain Connac (2020), offrant des stratégies concrètes, qui ont permis d'établir le choix des stratégies pour notre étude. Les écrits de Pearson et Dole (1987) et Cohen (2003) ont également inspiré nos techniques d'enseignement des stratégies de tuteur.trice.s pour la séquence.

L'objectif de recherche général de notre étude est donc le suivant : développer une séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s (EUST), l'implanter dans des classes d'accueil

avec la collaboration d'enseignant.e.s, et la bonifier pour en présenter une version finale qui pourra être utilisée par les enseignant.e.s en classe d'accueil au primaire.

À la suite de notre recherche, une des retombées souhaitées serait de partager cette séquence d'EUST développée spécifiquement pour rendre compte de la réalité des classes d'accueil du primaire afin qu'elle soit utile aux enseignant.e.s de tous les niveaux dans leurs démarches d'implantation d'un programme d'EPP ou d'enseignement coopératif pour favoriser le développement langagier par les interactions. Dans le prochain chapitre, nous aborderons la démarche méthodologique que nous désirons mettre en place pour atteindre ces objectifs.

CHAPITRE 3

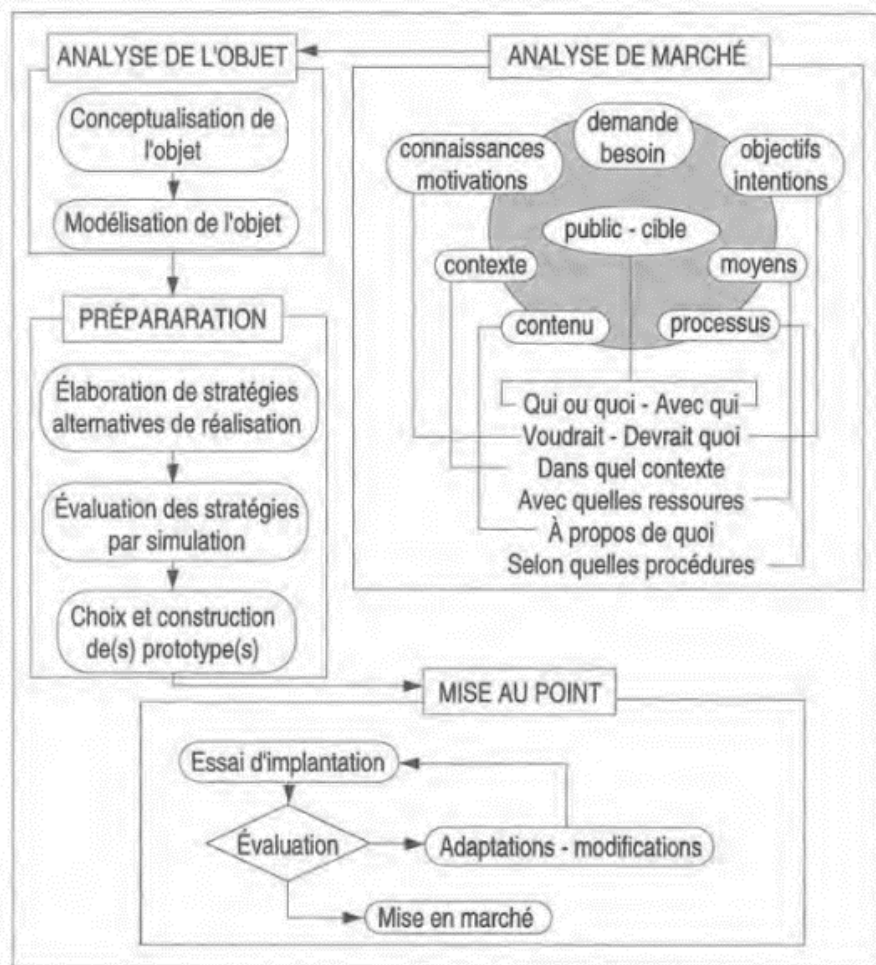
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Après avoir décrit la problématique ainsi que le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre étude, il est important de préciser la démarche méthodologique préconisée. Dans le présent chapitre, il sera question du type d'étude (3.1) et du recrutement des participantes de l'étude (3.2). Il sera ensuite question du déroulement de l'étude (3.3) incluant les différents aspects spécifiques de la recherche-développement en lien avec le modèle vers lequel nous nous sommes orientée. Nous terminerons avec l'analyse des données qualitatives de l'étude (3.4).

3.1 Type d'étude

Notre étude a pris la forme d'une recherche-développement. Ce type particulier d'étude « consiste à concevoir, à mettre à l'essai et à améliorer une séquence didactique, un manuel scolaire, un didacticiel, une méthode d'enseignement, un programme d'études, un test ou tout autre matériel didactique au sens large du terme » (Thouin, 2014, p. 74-75). Nous avons fait le choix de ce type d'étude parce qu'il était question de concevoir et de piloter une séquence en réponse à un enjeu éducatif, et la recherche-développement nous permettait d'adapter les différentes sections de l'activité et d'améliorer notre séquence au fil de l'étude pour y apporter des améliorations. Nous nous sommes inspirée du modèle proposé par Van der Maren (1996) pour développer notre étude (voir Figure 3.1).

Figure 3.1 Modèle de recherche-développement de Van der Maren (1996)



(Van der Maren, 1996, p. 180)

Nous avons utilisé « une variante de ce type de recherche, dite collaborative et privilégiée en didactique » (Van der Maren, 1996, p. 181) puisque selon cette version, les étapes « s'effectuent en collaboration avec les enseignants, de manière à tenir compte immédiatement de leurs contraintes et de leurs priorités. De plus, la construction du prototype et ses mises à l'essai s'effectuent non plus en situation expérimentale contrôlée, mais directement en contexte scolaire » (Van der Maren, 1996, p. 181) ce qui s'adaptait à notre contexte. Cette variante propose donc plus de réalisme et s'adapte selon les milieux.

Nous avons, comme le prescrit Van der Maren (1996), créé, en quatre étapes décrites ci-dessous, une séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s (EUST) qui a été validée grâce à des enseignantes de classe d'accueil de Montréal au primaire.

La première étape du modèle de recherche-développement proposé par Van der Maren (1996) est l'*analyse de marché* qui représente « l'analyse des besoins chez la population-cible » (Van der Maren, 1996, p. 179). Il s'agit des questions qu'un chercheur doit soulever au début de la recherche. On y aborde le public cible, les motivations du chercheur, l'analyse du contexte de recherche, les moyens et les ressources disponibles, le contenu ainsi que le processus. Il s'agit d'aspects englobant l'étude qui permettent d'établir les bases de l'étude. Le chercheur peut ainsi valider la pertinence de son étude (Van der Maren, 1996).

La deuxième étape du modèle de Van der Maren est l'*analyse de l'objet* où il s'agit d'« élaborer un modèle, c'est-à-dire une représentation cohérente des éléments qui doivent le composer et des contraintes auxquelles il doit répondre » (Van der Maren, 1996, p. 179). Selon Van der Maren (1996), prioriser les étapes de la conception et de la modélisation du modèle est une étape importante qui ne doit pas s'en tenir aux premières idées préconçues.

La troisième étape du modèle de Van der Maren est la *préparation de l'objet de l'étude*. Cette étape propose que le chercheur « élabore plusieurs stratégies alternatives de réalisation en sachant que le produit final sera sans doute un compromis entre ce qui est souhaité et ce qui est possible étant donné les contraintes » (Van der Maren, 1996, p. 180). Après l'élaboration des stratégies, il est question de l'évaluation de ces stratégies par des simulations qui sont majoritairement effectuées sur le terrain ou directement par des enseignant.e.s et sont incluses dans l'étape suivante. « Lorsqu'un projet est retenu, on passe à la construction d'une forme provisoire de l'objet: le prototype » (Van der Maren, 1996, p. 180-181). À cette étape du processus, le chercheur doit finalement faire des choix de construction du prototype qui mènent directement aux mises à l'essai, que Van der Maren appelle mises au point.

La quatrième et dernière étape de « mise *au point du prototype* qui subit une série d'essais (essai, évaluation, adaptation, modification, essai, évaluation, etc.) » (Van der Maren, 1996, p. 181). Toutes les séries d'essais mènent à la mise en marché, une fois que toutes les conditions sont réalisées. Il s'agit donc de faire des essais autant en situation artificielle, comme en laboratoire, qu'en situation réelle, comme dans les classes. Après un essai d'implantation, le chercheur passe à l'évaluation du prototype. Selon l'évaluation, le chercheur établit s'il passe à la mise en marché ou s'il crée des adaptations et des modifications à l'objet de l'étude. Après ces adaptations et ces modifications, le chercheur fait un retour

à la phase d'essai d'implantation. Il est nécessaire de faire plusieurs phases d'implantations pour assurer une mise en marché réussie (Van der Maren, 1996).

Les quatre étapes du modèle de Van der Maren assurent donc un déroulement structuré de la recherche-développement, que nous avons mise en place pour notre étude. Dans la section suivante, nous présenterons les candidates qui ont participé à notre étude.

3.2 Participantes

Dans le cadre de notre étude, nous avons collaboré avec deux enseignantes de classe d'accueil au primaire du territoire montréalais qui désiraient participer à notre étude. Le recrutement d'une des enseignantes a été effectué selon la méthode d'échantillonnage par réseaux, c'est-à-dire en nous appuyant sur les candidats potentiellement connus de ceux que nous recrutons (Fortin et Gagnon, 2016). La seconde candidate a été recrutée par le biais des réseaux sociaux. Nous présenterons, dans ce qui suit, nos deux participantes (Marguerite, 3.2.1; Rose, 3.2.2) ainsi que certaines caractéristiques de leur groupe-classe.

3.2.1 Marguerite

Marguerite (nom fictif) est enseignante dans un centre de services scolaire de l'île de Montréal. Avec douze ans d'expérience au secteur jeune, elle a enseigné dans des contextes variés. Elle a enseigné un an en soutien linguistique de la 1^{re} à la 6^e année, elle a enseigné un an en 5^e année ordinaire. En classe d'accueil, elle a enseigné quatre ans au 1^{er} cycle, deux ans au 2^e cycle et trois ans au 3^e cycle. Elle a aussi enseigné un an en francisation aux adultes.

Lors de l'étude, elle enseignait dans une classe d'accueil au 1^{er} cycle, composée de 16 élèves de la 1^{re} année et 1 élève de 2^e année, tous âgés de six à huit ans. Dans son groupe, 11 élèves venaient d'arriver au Québec et les 6 autres étaient présents l'année précédente à l'école. Les origines des élèves étaient assez diversifiées : ils étaient originaires de l'Ukraine, du Brésil, de l'Angola, de la Colombie, de l'Inde, du Mexique, de l'Algérie, et trois élèves étaient nés au Québec de parents d'origines variées.

Dans cette école, en septembre 2022, il y avait cinq classes d'accueil de niveau primaire et deux classes d'accueil de niveau préscolaire. Avec l'arrivée des élèves en cours d'année, des classes ont été ouvertes et

ainsi, à la fin de l'année scolaire, il y avait neuf classes d'accueil de niveau primaire et trois classes d'accueil de niveau préscolaire.

3.2.2 Rose

Rose (nom fictif) est enseignante dans un centre de services scolaire de l'île de Montréal en classe d'accueil depuis six ans. Elle a enseigné deux ans au 1^{er} cycle et quatre ans au 2^e cycle. Son école a commencé l'année scolaire avec trois classes d'accueil de niveau primaire et a ouvert deux autres classes au courant de l'année pour un total de cinq classes en fin d'année.

Son groupe était composé de 17 élèves dont 13 élèves de 3^e année ayant entre huit et neuf ans et 4 élèves de 4^e année ayant entre neuf et dix ans. Il s'agissait d'une classe plutôt mixte composée d'élèves débutants, mais aussi d'élèves intermédiaires et avancés. Il y avait 9 élèves qui avaient fréquenté la classe d'accueil l'année précédente, mais aucun d'entre eux n'était présent dès le début de l'année, et 8 élèves étaient nouvellement arrivés au Canada à la rentrée. Les origines des élèves étaient également assez variées : certains provenaient du Mexique, du Honduras, de l'Algérie, de la Tunisie, de la République Dominicaine, de Haïti, du Venezuela, de la Colombie, de l'Ukraine, de l'Italie, de la Moldavie, du Belize, de l'Égypte et d'autres provinces canadiennes.

Nous nous sommes assurée d'obtenir les autorisations éthiques nécessaires au bon déroulement de l'étude pour les deux participantes. Il est par ailleurs important de mentionner que les élèves des classes sélectionnées ont participé aux activités d'entraînement aux stratégies de tuteur.trice.s liées à l'enseignement par les pairs proposées par notre étude, mais ils n'ont pas été pas sollicité par l'étudiante-chercheuse et qu'aucune donnée n'a été recueillie auprès d'eux directement. Les enseignantes participant à notre étude se sont assuré qu'aucun contenu scolaire n'ait été négligé pour les élèves de leur classe afin de ne pas nuire à leur parcours scolaire.

3.3 Déroulement de la recherche selon le modèle de Van der Maren

Bien que plusieurs modèles de recherche-développement existent et soient très pertinents (p.ex., Bergeron *et al.*, 2020) le modèle retenu pour accomplir notre recherche-développement est tiré de la proposition de Van Der Maren (1996) puisque sa proposition correspondait à nos objectifs nonobstant sa

date de parution. Ce modèle se décline en quatre phases décrites dans la section ci-haut dont nous traiterons tour à tour afin de décrire la mise en œuvre de notre propre étude. Il nous paraissait important de reprendre les termes utilisés par Van der Maren même si parfois, ils sont éloignés de la réalité de l'enseignement. Il sera d'abord question de l'analyse de marché (3.3.1) pour ensuite décrire l'analyse de l'objet (3.3.2). La sous-section suivante présentera la préparation de l'objet incluant les outils de collecte de données (3.3.3) préalablement à la mise au point de l'objet (3.3.4).

3.3.1 Étape de l'analyse de marché selon le modèle de Van der Maren

Comme mentionné précédemment, l'étape d'analyse de marché, nommée par Van der Maren (1996), permet d'identifier le public cible ainsi que les motivations du chercheur à mettre en place l'étude en question. Dans notre étude, nous nous sommes inspirée de la littérature traitant de l'hétérogénéité des classes d'accueil à Montréal (De Koninck et Armand, 2012 ; Proulx-Trottier, 2017), qui est souvent un aspect difficile pour les enseignant.e.s, ce qui a été confirmé par les candidates lors de la première rencontre de notre étude. Nous proposons donc d'explorer la mise en place de l'enseignement par les pairs (EPP), une pratique pédagogique qui a fait ses preuves dans le domaine de l'éducation depuis plusieurs années, mais dont l'implantation peut s'avérer difficile. Ainsi, notre étude s'est penchée spécifiquement sur la possibilité d'adapter une séquence d'entraînement aux stratégies de tuteur.trice.s (EUST) préalable à l'implantation d'un programme d'EPP en classe d'accueil. Vu le faible nombre de travaux sur les pratiques pédagogiques gagnantes en classe d'accueil, notre étude apporte une contribution en proposant une pratique qui permet à la fois de faire face aux défis propres à la classe d'accueil et de favoriser le développement langagier des élèves.

3.3.2 Étape de l'analyse de l'objet selon le modèle de Van der Maren

Comme mentionné précédemment, cette étape d'analyse de l'objet (proposé par Van der Maren, 1996), comporte la conceptualisation et la modélisation de l'objet de l'étude. Dans le cas de notre étude il s'agissait de faire le choix des stratégies de la séquence (3.3.2.1), soit *Encourager* (3.3.2.2), *Questionner* (3.3.2.3) et *Résumer* (3.3.2.4), ainsi que le choix du modèle d'enseignement des stratégies (3.3.2.5). Dans la sous-section suivante, il sera question des choix qui ont guidé la création de notre séquence.

3.3.2.1 Choix des stratégies

Pour identifier les stratégies que nous allons utiliser pour notre séquence, nous avons pris connaissance des écrits de plusieurs auteurs (p.ex., Connac, 2020 ; Jason *et al.*, 1979 ; Watts et Kerr, 2022). C'est également grâce à ces études que nous avons sélectionné les activités à mettre en place pour la séquence ainsi que l'ordre des stratégies. Différents écrits sélectionnés ont permis à l'étudiante-chercheuse de créer une séquence de trois stratégies dont les termes sont utilisés pour guider les enseignant.e.s et les élèves. Pour identifier ces trois stratégies, il a été question d'utiliser des éléments variés de plusieurs sources qui seront détaillées ci-dessous.

Nous nous sommes inspirée du modèle de tutorat par les pairs de l'Université de la Saskatchewan (Center for Creative Leadership, 2016, 2021). Cette organisation propose des stratégies de tuteur.trice.s afin de mieux répondre aux besoins des tutoré.e.s de niveau universitaire qui ont des besoins en mathématiques et en écriture dans un programme de tutorat par les pairs implanté depuis plusieurs années. Nous avons retenu cinq des sept stratégies proposées en 2016 par cette organisation soit les stratégies (2) questionner les tutoré.e.s grâce à des questions ouvertes, (3) poser des questions précises, (4) poser des questions de clarification, (5) paraphraser et (7) résumer les apprentissages. Puisque ces concepts s'éloignaient de nos objectifs ou étaient redondants, nous n'avons pas retenu la stratégie (1) être attentif ni (6) refléter les sentiments dans l'harmonie (Center for Creative Leadership, 2016). La même organisation, soit l'Université de la Saskatchewan, a fait un deuxième modèle de tutorat par les pairs en 2021 et parmi les stratégies nommées, nous avons retenu pour la création de notre séquence (1) porter attention à l'autre, (2) s'abstenir de juger, (4) clarifier les concepts et (5) résumer. Même si l'entièreté des stratégies proposées par l'Université de la Saskatchewan nous semblait pertinente, nous avons dû faire des choix pour que notre séquence reste claire et concise et nous n'avons pas retenu (3) réfléchir ni (6) partager (Center for Creative Leadership, 2021). Ces deux aspects de l'enseignement de stratégies nous semblaient trop éloignées des autres stratégies choisies. Ces deux modèles de tutorat par les pairs nous ont permis de regrouper les différents éléments en trois stratégies. La première, *Encourager*, est inspirée des éléments suivants : être attentif, porter attention à l'autre, et s'abstenir de juger. La deuxième stratégie, *Questionner*, est inspirée entre autres des éléments de motivation suivants : questionner les tutoré.e.s grâce à des questions ouvertes, poser des questions précises et poser des questions de clarification. La troisième stratégie que nous avons identifiée pour notre séquence, *Résumer*, est inspirée des éléments

paraphraser, résumer les apprentissages, clarifier les concepts et résumer. Les trois stratégies que nous avons choisies seront détaillées dans les sous-sections suivantes (voir [3.3.2.2](#), [3.3.2.3](#) et [3.3.2.4](#)).

L'étude de Jason, Ferone et Soucy (1979), détaillée au chapitre précédent, qui propose des stratégies de tuteur.trice.s aux élèves, nous a guidée également pour faciliter l'adaptation des stratégies utilisées dans leur étude à la séquence que nous avons créée. En effet, les stratégies utilisées par ces chercheurs étaient l'utilisation de la rétroaction corrective, ce qui a inspiré des éléments de notre stratégie *Questionner*, la présentation de la question d'une autre façon, ce qui a inspiré des éléments de notre stratégie *Résumer*, et finalement l'utilisation d'encouragement, ce qui a inspiré notre stratégie *Encourager*. L'utilisation des encouragements, soit notre stratégie *Encourager*, représente les comportements à adopter des élèves lors d'un programme d'EPP en classe d'accueil. Les textes de Pearson et Dole (1987) et de Cohen (2003), également définis au chapitre précédent, fournissent des éléments clés, dont des stratégies générales et des méthodes d'enseignement, pour construire une séquence (Cohen, 2003 ; Pearson et Dole, 1987).

La séquence que nous avons mise en place était donc constituée de l'enseignement de trois stratégies qui seront détaillées ci-dessous ; soit (1) *Encourager*, (2) *Questionner* et (3) *Résumer*.

3.3.2.2 Encourager

La première stratégie, *Encourager*, découle de l'étude de Jason, Ferone et Soucy (1979) qui proposait des façons d'encourager le.la.tutoré.e à s'améliorer. Cette stratégie est également mise de l'avant par les travaux de l'Université de la Saskatchewan, qui suggèrent également aux tuteur.trice.s de son centre de tutorat en mathématiques et en écriture des stratégies comme « porter attention », « s'abstenir de juger » et « être sensible aux émotions et les transmettre adéquatement » (Center for Creative Leadership, 2016, 2021). L'objectif de l'enseignement de cette stratégie de tuteur.trice est d'expliquer que l'attitude des élèves lors d'une séance de tutorat est importante et que l'ouverture d'esprit des élèves, ou l'absence de celle-ci, affecte leurs apprentissages, par exemple en montrant comment ces stratégies sont préalables à une bonne relation et à ce que les élèves se sentent bien ensemble et soient outillés pour s'encourager et se sentir soutenus. Encourager l'autre élève est une étape importante pour être un.e tuteur.trice efficace et féliciter le.la.tutoré.e peut prendre plusieurs formes, mais l'objectif principal est de s'assurer qu'il ne soit pas découragé s'il propose de mauvaises réponses (Jason *et al.*, 1979). Il s'agit d'un élément clé de l'étayage, construit socioculturel détaillé précédemment, qui propose que l'étayage permette également

de diminuer les frustrations d'un enfant devant une tâche complexe (Bodrova et Leong, 2011). Tel un.e enseignant.e, le.la tuteur.trice doit s'assurer de la motivation du.de la tutoré.e pour que les séances se déroulent bien ce qui est en relation directe avec les encouragements donnés par le.la tuteur.trice (Jason *et al.*, 1979).

3.3.2.3 Questionner

Cette stratégie repose sur le fait que les tuteur.trice.s doivent être en mesure de communiquer avec le.la tutoré.e et vice versa, ce qui peut être un défi en classe d'accueil. L'étude de Jason, Ferone et Soucy (1979) propose aux tuteur.trice.s de questionner les tutoré.e.s et d'être capable de présenter la question sous une nouvelle forme si le.la tutoré.e n'arrive pas à donner la bonne réponse. Il est important que les élèves réalisent les biais possibles des questions fermées et la difficulté possible des questions ouvertes. Poser les bonnes questions peut faire la différence en ce qui concerne l'apprentissage et la compréhension des élèves et, à cet effet, les travaux de l'Université de Saskatchewan proposent d'utiliser des questions ouvertes et de poser des questions de clarification pour évaluer la compréhension du.de la tutoré.e (Center for Creative Leadership, 2016).

3.3.2.4 Résumer

Cette stratégie découle de l'importance de répéter, paraphraser et redonner de l'information aux tutoré.e.s, comme le propose l'Université de la Saskatchewan et son centre de leadership créatif qui offre du tutorat par les pairs (Center for Creative Leadership, 2016). Ces termes ont donc été regroupés par le terme *Résumer*. L'objectif d'enseigner cette stratégie est de sensibiliser les futurs élèves tuteur.trice.s que certains aspects d'une consigne ou d'une tâche peuvent être complexes à comprendre pour certains élèves. Simplifier, résumer, paraphraser et clarifier sont quatre compétences rattachées aux stratégies de tuteur.trice.s efficaces pour améliorer le développement langagier (Center for Creative Leadership, 2016, 2021). L'étude de Jason, Ferone et Soucy (1979) utilise une stratégie similaire proposant de répéter la question sous une autre forme, paraphraser, pour amener le.la tutoré.e à se reprendre en analysant la question sous un autre angle. La réflexion lors de l'apprentissage est également mise de l'avant avec cette stratégie (Jason *et al.*, 1979).

3.3.2.5 Choix du modèle d'enseignement des stratégies

En plus des trois stratégies de tuteur.trice.s, il a été question d'identifier des activités pédagogiques à mettre en place par les enseignant.e.s en salle de classe et d'élaborer un modèle d'enseignement des stratégies (Pearson et Dole, 1987). Pour faciliter l'implantation d'un tel programme, les activités dans lesquelles l'enseignement des stratégies est prodigué devraient être préparées et non pas improvisées pour atteindre leur objectif (Kulusakli et Yumru, 2020). Il a donc été proposé aux deux enseignantes participant à notre étude d'aborder chacune des trois stratégies de quatre manières selon les quatre premières étapes du modèle de Pearson et Dole (1987). Comme il a été mentionné au chapitre précédent, les quatre étapes sont la modélisation, la pratique guidée, la consolidation et la pratique indépendante. La cinquième étape du modèle de Pearson et Dole (1987), soit l'application, n'a pas été mise en place dans notre séquence en raison du temps limité et de l'implication requise de la part des enseignantes.

Pour orienter nos activités, nous nous sommes inspirée des construits de l'approche socioculturelle de Vygotsky. Les activités choisies pour accomplir la séquence ont donc été imaginées selon un niveau de difficulté intégrée dans la zone proximale de développement (ZPD) de l'élève, soit des tâches qu'un élève n'arrive pas à compléter seul, mais qui est possible grâce à de l'aide, dans ce cas, d'un pair (Bodrova et Leong, 2011). La médiation, autre construit socioculturel, est évidemment partie intégrante de notre séquence et des activités que nous avons utilisées pour la créer. Le discours sert à médiatiser nos relations avec d'autres individus (Lantolf *et al.*, 2021) et cette prise de parole est encouragée lors des activités imaginées pour notre séquence. L'étayage a également été pris en compte dans la création de notre séquence puisqu'il s'agit, selon la théorie socioculturelle, de rendre les tâches plus simple au début et retirer progressivement l'aide apportée (Bodrova et Leong, 2011). Cette progression est respectée selon les étapes de Pearson et Dole (1987) qui débute par la modélisation de l'enseignant.e. et qui se termine par une pratique indépendante de l'activité par l'élève. Notre étude propose des activités qui aident les élèves à devenir eux-mêmes des experts qui peuvent faciliter les étapes d'une tâche pour d'autres élèves.

Ces trois stratégies abordées à travers les quatre étapes du modèle retenu représentaient donc une séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s de douze leçons mises en place consécutivement par les candidates tout au long de l'année scolaire, séquence dont le déroulement est détaillé au chapitre 4 et qui est disponible ci-dessous ainsi qu'en annexe ([voir Annexe A.2](#)).

Tableau 3.1 Les trois stratégies de la séquence d'EUST

Modèle choisi	# de séance	Stratégie enseignée	Étape de la séquence d'EUST
3 stratégies 4 étapes	Séance 1	1. Encourager	A. Modélisation par l'enseignant.e
	Séance 2	1. Encourager	B. Pratique guidée
	Séance 3	1. Encourager	C. Consolidation
	Séance 4	1. Encourager	D. Pratique indépendante
	Séance 5	2. Les types de questions	A. Modélisation par l'enseignant.e
	Séance 6	2. Les types de questions	B. Pratique guidée
	Séance 7	2. Les types de questions	C. Consolidation
	Séance 8	2. Les types de questions	D. Pratique indépendante
	Séance 9	3. Répéter et résumer les concepts clés	A. Modélisation par l'enseignant.e
	Séance 10	3. Répéter et résumer les concepts clés	B. Pratique guidée
	Séance 11	3. Répéter et résumer les concepts clés	C. Consolidation
	Séance 12	3. Répéter et résumer les concepts clés	D. Pratique indépendante

Pour guider les candidates dans l'enseignement de la séquence et y assurer une certaine homogénéité, les candidates recevaient un document qui incluait un tableau résumant les stratégies, les activités proposées ainsi que le matériel proposé qui s'étoffait au fil des rencontres et de l'étude. La séquence d'EUST initiale est disponible en annexe (*voir Annexe A*). Le document détaillant les étapes d'enseignement (*voir Annexe A.1*) et les stratégies (*voir Annexe A.2*) a été distribué au début de l'étude en incluant seulement la présentation de la première stratégie (*voir Annexe A.3*).

Les stratégies ont été présentées avec un texte de présentation de la stratégie avec un rappel pour les candidates des raisons pour lesquelles ces stratégies étaient enseignées (*voir Annexe A.3*). Ce court texte permettait de recadrer les interventions et l'enseignement des stratégies des candidates afin de prodiguer une séquence homogène pour les deux candidates.

Les activités proposées ont été fournies dans un tableau de planification d'activités où était indiqué le titre de l'activité, la description de l'activité, le rôle des enseignant.e.s, le rôle des élèves ainsi que le matériel proposé par l'étudiante-chercheuse. Pour chaque étape, soit la modélisation, la pratique guidée, la consolidation ainsi que la pratique indépendante, plusieurs activités ont été proposées pour permettre aux candidates de choisir ce qui semblait le plus adapté et le plus intéressant pour leur groupe en fonction de leurs besoins, mais aussi de leurs préférences. Par exemple, lors de la première stratégie, deux activités ont été proposées pour la modélisation, cinq activités ont été proposées pour la pratique guidée, trois

activités ont été proposées pour la consolidation et une seule activité a été proposée pour la pratique indépendante (*voir Annexes A.3.1, A.3.2, A.3.3 et A.3.4*). Ainsi, pour modéliser la stratégie aux élèves, les candidates avaient deux propositions : la première activité était une leçon d'introduction et de vocabulaire qui consiste en effectuant des encouragements aux élèves avant de leur exposer la stratégie pour que les élèves réalisent ensuite l'importance d'utiliser cette stratégie au quotidien et la deuxième activité proposée consistait en une activité de discussion de l'importance des encouragements et des émotions ressenties après avoir reçu ou non des encouragements. Pour la pratique guidée, étape pour laquelle le plus d'activités ont été proposées, il était question d'une activité de vocabulaire et de mise en situation, d'un jeu de rôle, d'une leçon d'application indirecte de la stratégie, d'une leçon d'application directe et d'une leçon de rappel. Pour le choix des activités, il était également possible de jumeler des activités ou de faire des activités qui n'étaient pas proposées, mais qui auraient été inspirées des choix disponibles.

Pour ce qui est du matériel proposé dans le document remis aux candidates, certains éléments du tableau étaient liés à des hyperliens vers des activités sur le web, d'autres éléments référaient à des propositions liées à du matériel physique probablement disponible en classe, dans l'école ou à la bibliothèque tandis que d'autres propositions menaient à des annexes disponibles à la fin du document. Pour la majorité des activités, des documents ont été créés par l'étudiante-chercheuse pour soutenir l'enseignement des stratégies par les candidates (*voir Annexe E*). Dès la première stratégie, la plupart des affiches ou des documents distribués proposaient plusieurs versions pour faciliter l'utilisation par les candidates. Par exemple, pour la première stratégie, *Encourager*, une affiche aide-mémoire des encouragements possibles a été remis en plusieurs exemplaires (*voir Annexe E.1.1*) tout comme le rappel de la stratégie (*voir Annexe E.1.3*) qui a été remis sous plusieurs versions dont une version vierge. Ces choix de l'étudiante-chercheuse ont été faits pour permettre aux candidates d'exploiter la stratégie au maximum selon leurs besoins en classe.

La suite du document a été bonifiée tout au long de l'étude pour y ajouter la présentation de la deuxième stratégie (*voir Annexe A.4*) et la présentation de la troisième stratégie (*voir Annexe A.5*). Les candidates recevaient lors de chaque rencontre une nouvelle version du même document qui incluait les modifications apportées et la documentation nécessaire à l'enseignement de la stratégie suivante. Le tout sera présenté en détail au chapitre suivant.

3.3.3 Étape de la préparation selon le modèle de Van der Maren

Comme mentionné précédemment, cette étape de préparation du modèle de Van der Maren (1996) demande au chercheur d'établir des stratégies alternatives et d'analyser en profondeur les choix qui ont mené à la conception de l'objet. Dans notre étude il a été question de créer, pour analyser la séquence développée, des instruments de collecte de données, soit des journaux de bord à compléter par les candidates (3.3.3.1) et des rencontres collectives menées par l'étudiante-chercheuse (3.3.3.2).

3.3.3.1 Instruments de collecte de données – journaux de bord

Dans un premier temps, un journal de bord a été utilisé par les enseignantes qui ont participé à l'étude après chaque activité de la séquence menée auprès des élèves. Un modèle vierge de ce journal créé par l'étudiante-chercheuse est disponible en annexe (voir Annexe B). Les sujets proposés dans le journal de bord, présenté sous forme de document de traitement de texte *Google Docs*, application de traitement de texte basé sur le web, accessible de leur lieu de travail ou de la maison, étaient variés et incluaient les actions posées par les enseignantes, leurs réflexions ainsi que la description d'incidents qui sont survenus (Thouin, 2014). Les journaux de bord visaient un rapport détaillé des événements, mais aussi des réflexions des candidates en lien avec la faisabilité d'une telle séquence en salle de classe.

La première section (voir Annexe B.1) était composée d'un tableau de huit énoncés qui demandait aux candidates d'évaluer, sur une échelle de Likert, les réactions des élèves, leurs propres réactions ainsi que leur satisfaction à mettre en place la séquence. Cette section se terminait par une section de commentaires pour permettre aux candidates de justifier leurs réponses. Une version a été modifiée pour la troisième stratégie proposant des nuances pour les deux premières affirmations du journal de bord selon l'échelle de Likert qui étaient, lors des deux premières stratégies « il est facile pour moi de mettre en place la séquence d'EUST 2 fois par mois » et « j'aimerais mettre en place des séquences d'EUST plus souvent ». Après avoir reçu le commentaire de Rose qui indiquait ne pas trop savoir comment répondre aux questions puisque l'échelle allant de toujours à jamais ne concordait pas avec les affirmations, des modifications ont été apportées. Pour récolter les résultats de la troisième stratégie dans le journal de bord des candidates, les deux premières affirmations étaient donc inscrites dans la même case et des informations supplémentaires pour cocher plus adéquatement étaient incluses dans les cases. Dans la première case de réponse, il était indiqué « oui, c'est même très facile de le réinvestir » ce qui représentait

la réponse toujours. Dans la deuxième case, alignée avec souvent, il était inscrit « oui, deux fois par mois c'est bien ». Pour la réponse parfois, il était écrit « deux fois par mois c'est un peu difficile de le mettre dans l'horaire » et pour la réponse rarement il était inscrit « j'ai de la difficulté à trouver des moyens de l'implanter dans mon horaire ». La dernière case, représentant la réponse jamais, il était indiqué « je ne trouve pas le temps de mettre la séquence en place » (*voir Annexe B.2*).

La deuxième section du journal de bord (*voir Annexe B.3*) comportait sept questions ouvertes qui cherchaient à approfondir certains thèmes. Il était question encore une fois de la réaction des élèves, mais plus précisément en contexte de tuteur.trice.s et tutoré.e.s. Il était demandé aux candidates d'explicitier les difficultés rencontrées, les avantages observés, les améliorations possible selon leur expérience ainsi que le contexte dans lequel elles préféreraient mettre en place la séquence. On y mentionnait également la possibilité de modifier le matériel offert aux enseignantes et celui offert aux élèves. La section se terminait également avec une section de commentaires pour permettre aux candidates d'exprimer des réactions ou donner des explications qu'elles n'auraient pas eu la chance de placer ailleurs dans le journal de bord. Au début du journal ainsi que lors des rencontres, il était clairement indiqué aux candidates qu'elles pouvaient, à tout moment, ajouter des sections au journal de bord si certaines informations pertinentes ne se prêtaient pas aux questions proposées. Avec les journaux de bord, nous avons donc pu avoir accès aux réflexions des candidates selon les aspects de la séquence qui pouvaient être modifiés.

3.3.3.2 Instruments de collecte de données – rencontres collectives

De plus, afin d'obtenir les commentaires des enseignantes participant à notre étude à propos de leur expérience et afin de développer leur réflexion entamée dans les journaux de bord, des rencontres collectives ont été animées à quatre reprises, soit le 13 octobre 2022, le 31 janvier 2023, le 20 avril 2023 et le 24 mai 2023. Aucun canevas d'entrevue spécifique n'a été développé pour ces rencontres; il était plutôt question de reprendre le journal de bord et de demander des précisions aux candidates en lien avec leurs commentaires pour clarifier certaines réponses. Lors de ces discussions, d'autres sujets de discussion ont été soulevés (p.ex., le calendrier de l'étude, l'intégration de l'EPP dans les activités proposées et les activités effectuées en classe) et la structure assez libre de ces rencontres permettait de prendre le temps de discuter de ces sujets spontanés. Lors de ces rencontres, l'important était d'écouter les candidates et de ne pas interrompre le fil des conversations avec trop d'interventions de la part de l'étudiante-

chercheuse. À la suite des rencontres, les discussions ont été transcrites et analysées afin de faire ressortir, par exemple, les défis reliés à l'implantation de la séquence en classe en contexte de tutorat, les améliorations à apporter à la séquence, l'utilisation du matériel fourni et les réactions des élèves (voir Chapitre 4). Ces rencontres collectives ont également servi à présenter les différentes stratégies et les activités proposées.

De nombreux documents ont été préparés et remis aux enseignantes tout au long de l'étude. Bien que ces documents ne soient pas considérés comme des outils de collecte de données, ils seront décrits dans ce qui suit. Dans un premier temps, les enseignantes ont été contactées grâce à des feuillets résumés du projet expliquant le besoin de candidat.e.s (voir Annexe C). Dans un deuxième temps, lors de rencontres individuelles qui avaient comme objectif de décrire notre étude ainsi que d'obtenir les consentements nécessaires de la part des candidates, les candidates ont reçu un résumé du projet (voir Annexe D.1) ainsi qu'un ordre du jour (voir Annexe D.2) pour guider la rencontre. Ensuite, lors de la première rencontre collective, les candidates ont reçu un aperçu global de la séquence d'EUST incluant les quatre méthodes d'enseignement des stratégies (voir Annexe A.1), un tableau nommant les stratégies (voir Annexe A.2) ainsi que la présentation de la première stratégie (voir Annexe A.3) accompagné de propositions de matériel (voir Annexe E.1). Un ordre du jour (voir Annexe D.3) a été fourni pour cette première rencontre collective ainsi que pour les autres rencontres subséquentes (voir Annexes D.4, D.5 et D.6).

Ces deux rencontres qui ont eu lieu par visio-conférence ont été transcrites et analysées par l'étudiante-chercheuse pour assurer une analyse approfondie des réponses des candidates. À ce moment dans l'étude, les candidates n'ont pas fait de commentaires modifiant la séquence ou des composantes du projet, mais elles se sont assurées d'être les bonnes candidates pour le projet.

3.3.4 Étape de la mise au point selon le modèle de Van der Maren

Comme mentionné précédemment, l'étape de mise au point, selon Van der Maren (1996), permet la mise à l'essai de la séquence ainsi que son évaluation. Dans notre étude, il a été déterminé qu'il y aurait trois cycles de mises à l'essai en classe avec les enseignantes en fonction du fait que la recherche se déroule sur une année scolaire complète. Deux rencontres individuelles et quatre rencontres collectives ont été menées pour notre étude et nous expliquerons brièvement le déroulement dans ce qui suit.

Une rencontre individuelle avec les candidates a été organisée au tout début de l'étude pour donner les détails de l'étude aux candidates pour assurer des explications claires du projet ainsi qu'un consentement éclairé de leur part. Ces rencontres ont eu lieu le 22 et le 23 août 2022, avant la rentrée scolaire. Un descriptif concis de notre étude (voir Annexe D.1) ainsi qu'un ordre du jour (voir Annexe D.2) ont été distribués aux candidates avant chaque rencontre comme support visuel contenant les informations importantes du projet. Lors de cette rencontre, une explication de leur implication ainsi que des objectifs du projet ont été détaillées. Les candidates ont eu l'occasion de poser des questions et de demander des clarifications en ce qui a trait au projet en général.

La première rencontre collective, qui a eu lieu le 13 octobre 2022 a donné le coup d'envoi au premier cycle de mise à l'essai portant sur la stratégie *Encourager*. Selon le calendrier initial de notre étude, il était prévu de faire cette rencontre au mois de septembre, mais la date a finalement été fixée après par la rentrée scolaire, qui entraîne une charge de travail importante, et ce pour alléger la tâche des enseignantes participant à l'étude. Lors de cette rencontre, il était question de présenter la première stratégie *Encourager*, de détailler les activités d'enseignement proposées ainsi que le matériel mis à la disposition des candidates pour faciliter l'enseignement de ces stratégies. Elles ont d'abord reçu le document de la séquence qui ne contenait que les informations reliées à la première stratégie (voir Annexes A.1, A.2 et A.3).

La deuxième rencontre collective a eu lieu le 31 janvier 2023. Cette rencontre était également décalée du calendrier initial pour laisser le temps aux enseignantes d'enseigner la stratégie et de colliger leurs observations. Cette rencontre avait un double objectif, soit celui de terminer le premier cycle de mise à l'essai et de récolter les commentaires des candidates pour apporter des modifications et des bonifications à la séquence. Ce qui concerne l'ajustement du matériel sera présenté en détail au chapitre suivant. Le deuxième objectif était de commencer le deuxième cycle de mise à l'essai intégrant les commentaires antérieurs des candidates pour proposer une séquence encore plus adaptée à leurs besoins. C'est lors de cette rencontre que la deuxième stratégie de la séquence, *Questionner*, a été détaillée aux candidates. Le même format de documents a été présenté aux candidates; soit un ordre du jour pour se préparer à la rencontre ainsi que pour faciliter le suivi (voir Annexe D.4) et un document présentant la stratégie ainsi que le détail des activités proposées pour enseigner la deuxième stratégie (voir Annexes A.4 et E.2).

La troisième rencontre collective a eu lieu le 20 avril 2023 et a mis un terme au deuxième cycle de mise à l'essai. Au début de cette rencontre, les candidates ont donné leurs impressions et ont partagé leurs expériences pour aider l'étudiante-chercheuse à apporter des modifications et des bonifications à la séquence. Ensuite, la troisième stratégie, *Résumer*, a été présentée aux candidates grâce aux mêmes documents présentés lors des deux stratégies antérieures (*voir Annexes D.1 et D.5*). Au terme de cette rencontre, les candidates ont reçu la dernière version des activités proposées pour la dernière stratégie incluant les modifications (*voir Annexes A.5 et E.3*).

La quatrième et dernière rencontre collective a eu lieu le 24 mai 2023. Le troisième cycle de mise à l'essai s'est conclu lors de cette rencontre. Celle-ci a permis à l'étudiante-chercheuse d'identifier, grâce aux commentaires des candidates, les derniers éléments à modifier pour obtenir une version finale de la séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s. Un tableau présentant le calendrier de l'étude est disponible ci-dessous (*voir Tableau 3.1*).

Tableau 3.2 Calendrier de l'étude

Cycles et stratégies	Dates	Étape des cycles de mise à l'essai	Actions	
Introduction de l'étude	22/08/2022	Rencontre individuelle de Rose	Présentation de l'étude et explications de la séquence	
	23/08/2022	Rencontre individuelle de Marguerite	Signature des documents officiels	
Cycle 1 mise à l'essai Stratégie 1 - <i>Encourager</i>	13/10/2022	Première rencontre collective	Explications de la séquence et de la première stratégie	
	du 14/10/2022 au 31/01/2023	Enseignement de la première stratégie en classe	Les candidates ont enseigné la première stratégie en classe selon les instructions de l'étudiante-chercheuse	
		Compilation des commentaires des candidates	Les candidates ont noté leurs interventions et leurs commentaires à propos de la première stratégie dans leur journal de bord	
	31/01/2023	Deuxième rencontre collective	Retour et commentaires des candidates à propos de la première stratégie Rappels de la séquence et explications de la deuxième stratégie	
Cycle 2 mise à l'essai Stratégie 2 - <i>Questionner</i>	du 01/02/2023 au 20/04/2023	Enseignement de la deuxième stratégie en classe	Les candidates ont enseigné la deuxième stratégie en classe selon les instructions de l'étudiante-chercheuse	
		Compilation des commentaires des candidates	Les candidates ont noté leurs interventions et leurs commentaires à propos de la deuxième stratégie dans leur journal de bord	
	20/04/2023	Troisième rencontre collective	Retour et commentaires des candidates à propos de la deuxième stratégie Rappels de la séquence et explications de la troisième stratégie	
Cycle 3 mise à l'essai Stratégie 3 - <i>Résumer</i>	Du 21/04/2023 au 24/05/2023	Enseignement de la troisième stratégie en classe	Les candidates ont enseigné la troisième stratégie en classe selon les instructions de l'étudiante-chercheuse	
		Compilation des commentaires des candidates	Les candidates ont noté leurs interventions et leurs commentaires à propos de la troisième stratégie dans leur journal de bord	
	24/05/2023	Quatrième rencontre collective	Retour et commentaires des candidates à propos de la troisième stratégie	Retour et commentaires des candidates à propos de la séquence générale
			Modification finalement de la séquence	
Conclusion de l'étude				

À la suite de l'évaluation finale, nous croyons qu'il est maintenant possible de débiter la mise en marché de cette séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s dans un contexte hétérogène comme celui présent dans les classes d'accueil à Montréal pour initier les élèves à l'EPP. Cette étape correspond à la diffusion de la séquence modifiée détaillée à la section 4.5.

3.4 Analyse qualitative des données

Dans notre étude, des données qualitatives provenant des journaux de bords (3.4.1) ainsi que des rencontres collectives (3.4.2) ont été analysées qualitativement par analyse de contenu. Les thèmes retenus étaient liés aux commentaires qui étaient susceptibles d'améliorer la séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice ainsi que ceux qui pouvaient servir à établir l'utilité perçue par les enseignant.e.s à partir, entre autres, de la réaction des élèves et des occasions d'apprentissage créées. La façon dont nous avons fait les analyses de données sera décrite dans les sous sections suivantes. Il est à noter que les données provenant des questions fermées des journaux de bord ont été analysés quantitativement et il en sera également questions dans la section 3.4.1.

3.4.1 Analyse des données des journaux de bord

En parallèle avec les activités d'enseignement, les candidates devaient compléter un journal de bord, présenté sous forme d'un document *Google Docs*, application de traitement de texte basé sur le web, pour favoriser la modification et le suivi de la séquence. Le journal de bord était séparé en deux sections, soit des questions fermées à répondre sur une échelle de Likert et une série de questions ouvertes permettant aux candidates de développer leur réflexion. Les réponses et les commentaires des candidates ont été compilés dans des tableaux récapitulatifs pour chacune des deux sections (questions fermées et questions ouvertes) pour faciliter leur présentation.

La première section des journaux de bord comprenant les questions fermées selon l'échelle de Likert a été résumée grâce à des tableaux comprenant les réponses de chacune des candidates pour les différentes stratégies. Aucune manipulation des données n'a été nécessaire; les réponses sont présentées telles quelles dans le chapitre suivant.

Pour l'analyse des données qualitatives recueillies par les journaux de bord, l'analyse thématique a permis d'identifier six thèmes à partir desquels les données ont été analysées. Les thèmes ont été identifiés pour représenter avec le plus d'exactitude les informations fournies par les participantes dans les journaux de bord. Il s'agit également de thèmes qui apportaient des pistes concrètes menant à la bonification de la séquence. Grâce à plusieurs lectures et analyses, ces six thèmes récurrents et importants pour la recherche ont été répertoriés :

1. Réaction des élèves
2. Difficultés rencontrées
3. Avantages constatés
4. Améliorations proposées
5. Types d'activités effectuées ou jugées comme efficaces
6. Matériel proposé par l'étudiante-chercheuse

Après avoir fait l'analyse des journaux, des tableaux récapitulatifs séparés selon ces six thèmes ont été créés pour organiser les données et faciliter la compréhension des lecteurs. Ces thèmes sont détaillés ci-dessous.

En ce qui concerne le premier thème représentant la réaction des élèves (voir Tableau 3.3), quatre sous-thèmes ont été identifiés, soit l'engagement, la coopération, les réactions positives et les réactions négatives. Dans le Tableau 3.3 sont présentés les termes utilisés par les candidates pour décrire la réaction des élèves ainsi que les sous-thèmes auxquels ils ont été associés. Par exemple, les énoncés des participantes où il était question de réinvestissement de la part des élèves, d'élèves participatifs, attentifs, motivés, etc.; voir colonne de droite du Tableau 3.3, ont été codés sous le sous-thème engagement.

Tableau 3.3 Réaction des élèves

Thème	Sous-thèmes	Termes utilisés par les candidates
Réaction des élèves	Engagement	Réinvestissement, réinvestir
		Actif
		Respect de la tâche
		Motivé
		Participatif
		Attentif
		Réceptif
		Intéressé
		Engagement, engagé
	Coopération	Conscientisation
		Entraide
		Pairage
		Coopération, coopératif
	Réaction positive	Amusé
		Excité
		Souriant
		Content
		Enthousiaste
		Appréciation, apprécier
		Fier
Ouverture d'esprit		
Réaction positive		

	Réaction négative	Dépassé par la difficulté de la tâche
		Pas attentif, inattentif
		Stress
		Pression
		Fatigue
		Perte d'intérêt
		Gêné
		Timide
		Énervé
		Réaction négative

Pour ce qui est du deuxième thème à propos des difficultés rencontrées, voir tableau 3.4 ci-dessous, les sous-thèmes représentent la gestion de l'utilisation de la stratégie, la gestion de l'observation de la stratégie, la planification, la gestion des comportements, le niveau de difficulté des activités et la gestion du temps. Les termes précis utilisés par les candidates sont également mentionnés dans ce tableau.

Tableau 3.4 Difficultés rencontrées

Thème	Sous-thèmes	Termes utilisés par les candidates
Difficultés rencontrées	Gestion de l'utilisation de la stratégie	Lien avec l'EPP
		Tableau d'ancrage nécessaire
		Les élèves n'utilisent pas la stratégie
		Imprévisibilité
		Rappel nécessaire
		Peu d'impact
	Gestion de l'observation de la stratégie	Observation difficile
		Comptabilisation difficile
	Planification	Difficulté de planification
		Adaptation de la planification nécessaire
	Gestion des comportements	Pas concentrés
		Compétition
		Autonomie des élèves
		Excitation
		Perte d'intérêt
		Fatigue
		Peu appliqué dans leur travail
		Comportements négatifs
	Niveau de difficulté	Niveau de difficulté des activités
		Niveau de difficulté de la stratégie
Différenciation nécessaire		
Gestion du temps	Gestion du temps	

Les avantages mentionnés par les candidates, soit le troisième thème répertorié détaillé dans le tableau 3.5 ci-dessous, ont été divisés en quatre sous-thèmes : une meilleure utilisation de la stratégie, la mise en place d'activités cohérentes avec la théorie socioculturelle, le développement langagier et la réaction

positive des élèves. Le tableau suivant présente donc les thèmes, les sous-thèmes et les termes utilisés par les candidates dans les journaux de bord.

Tableau 3.5 Avantages constatés

Thème	Sous-thèmes	Termes utilisés par les candidates
Avantages constatés	Meilleure utilisation de la stratégie	Contextualisation de l'impact de la stratégie
		Compréhension de l'effet positif
		Choix d'encouragement
		Réactivation des connaissances antérieures
		Meilleure utilisation de la stratégie
	Cohérence des activités avec la théorie socioculturelle	Conscientisation
		Rappel des apprentissages
		Tâches authentiques
		Réinvestissement
	Développement de la compétence langagière	Développement de la compréhension orale
		Développement de la production orale
		Rappel du vocabulaire
		Utilisation des mots question
		Formulation des questions
		Utilisation des questions ouvertes et fermées
		Thèmes généralement utilisés en accueil
	Réaction positive des élèves	Atmosphère de classe positive
		Valorisation
		Motivation
		Engagement
Les élèves entreprennent la tâche plus rapidement		
Volonté d'apprendre		

Le quatrième thème retenu, soit les améliorations proposées, est divisé en sous-thèmes selon le besoin d'ajustement du matériel offert par l'étudiante-chercheuse, de l'ajustement des activités, le besoin de revoir la progression de la séquence et finalement le besoin de contextualiser la séquence en classe et de conscientiser davantage les élèves à l'importance des activités et de la séquence, détails disponibles et incluant les termes utilisés par les candidates par le biais des journaux de bord dans le tableau 3.6 ci-dessous.

Tableau 3.6 Améliorations proposées

Thème	Sous-thèmes	Termes utilisés par les candidates
Améliorations proposées	Ajustement du matériel	Plus adapté aux plus petits
		Inclure des encouragements non verbaux
		Ajouter des vidéos
		Donner des exemples du quotidien
		Ajuster le matériel
	Ajustement des activités	Ajuster le niveau de difficulté
		Utilisation systématique des activités de présentation
		Déterminer une routine à mettre en place
		Enseignement explicite des encouragements non verbaux
		Conscientisation des activités
		Conscientisation de la séquence
		Contextualisation
	Revoir la progression de la séquence	Ajustement nécessaire
		Échéancier non réaliste
		Jumelage d'activité possible
		Subdivision des activités possible
		Besoin de temps avant la pratique indépendante
	Intégration de l'EPP	Besoin de flexibilité sur les étapes d'enseignement
		Besoin d'intégrer davantage l'EPP

Pour ce qui est du cinquième thème, soit les types d'activités se prêtant à la séquence, détaillés dans le tableau 3.7 ci-dessous, les commentaires des candidates ont été regroupés pour faciliter la lecture selon la routine du matin, les activités en petits groupes ainsi que les activités en dyades. Le tableau inclut également les termes directement utilisés par les candidates.

Tableau 3.7 Types d'activités effectuées ou jugées comme efficaces

Thème	Sous-thèmes	Termes utilisés par les candidates
Types d'activités effectuées ou jugées comme efficaces	Routine du matin	Causerie
		Calendrier
		Météo de la journée
		Nombre du jour
	Activités en petit groupes	Activités en groupes
		Activités en équipe
		Activités en petites équipes
	Activités en dyades	Activités en dyades
		Activités à deux
		Activités deux par deux

Enfin, en ce qui concerne le sixième thème recensé, qui concernait les commentaires liés au matériel proposé, deux grandes catégories de commentaires ont été notés (voir tableau 3.8). Il s'agissait d'un besoin des candidates d'ajouter du matériel ou d'un besoin d'adaptation du matériel. Certains commentaires mentionnaient également l'aspect efficace du matériel proposé et le tableau ci-dessous énumère les termes utilisés par les candidates selon ces sous-thèmes.

Tableau 3.8 Matériel proposé par l'étudiante-chercheuse

Thème	Sous-thèmes	Termes utilisés par les candidates	
Matériel proposé par l'étudiante-chercheuse	Besoin d'ajout de matériel	Ajout de matériel visuel	
		Ajout de matériel visuel non verbal	
		Ajout de matériel non verbal	
		Ajout d'activités proposées par l'étudiante-chercheuse	
		Conceptualiser l'importance de la stratégie	
		Matériel pas suffisant	
	Besoin d'adaptation du matériel	Matériel pas suffisant pour les plus petits	
		Adapter le matériel aux plus petits	
		Adapter pour différents contextes d'enseignement	
		Adapter aux thèmes d'enseignement	
		Rendre le matériel modifiable	
		Simplifier le matériel	
		Simplifier les activités	
	Matériel jugé efficace	Adapter les exemples au quotidien des élèves	
		Matériel suffisant	
		Matériel imagé	
		Matériel coloré	
			Matériel efficace

Il s'agit donc des commentaires des candidates tirés de leurs journaux de bord qui seront présentés sous forme de tableaux détaillés sans que les interventions aient été comptabilisées, étant donné le nombre restreint de candidates de notre étude. Cette description exhaustive reprend donc les réponses des

candidates en lien avec les différents thèmes retenus pour faciliter la lecture et la compréhension des résultats présentés au prochain chapitre. La sous-section suivante présentera l'analyse des données des rencontres collectives, deuxième outil de collecte de données de notre étude avant de présenter les résultats au quatrième chapitre.

3.4.2 Analyse qualitative des données des rencontres collectives

Après l'expérimentation en classe des quatre activités proposées, les candidates et l'étudiante-chercheuse se rencontraient pour des rencontres collectives. Ces rencontres ont été enregistrées et transcrites et analysées par l'étudiante-chercheuse qui a séparé les commentaires des participantes en quatre types d'interventions. Pour clarifier les tableaux et les interventions, nous avons indiqué si le commentaire était soit un partage d'information de la part d'une candidate, une question, une observation de la candidate ou une proposition pour améliorer la séquence. Les tableaux récapitulatifs ont été séparés en neuf thèmes significatifs pour l'étude, dont certaines catégories étaient identiques aux thèmes utilisés pour l'analyse des journaux de bord :

1. Réaction des élèves
2. Réaction des candidates
3. Âge des élèves et leur niveau de français
4. Stratégies choisies et à la séquence en général
5. Activités proposées et étapes d'enseignement selon Pearson et Dole (1987)
6. Intégration de l'enseignement par les pairs
7. Contexte des activités utilisées par les enseignantes
8. Matériel proposé par l'étudiante-chercheuse
9. Calendrier proposé par l'étudiante-chercheuse pour effectuer l'étude

Ces neuf catégories ont donc permis de créer un tableau présentant les interventions des candidates lors des rencontres collectives. Pour simplifier la lecture, il ne s'agit pas d'un verbatim, mais bien d'un résumé concis complété par l'étudiante-chercheuse lors de l'analyse des données.

C'est donc ainsi que les données qualitatives de contenu autant au niveau des journaux de bord que des rencontres collectives ont été traitées et ont permis l'analyse des données en vue de l'amélioration de la séquence; les résultats de ces analyses sont présentés au chapitre suivant (*voir Chapitre 4*). Les améliorations concrètes sont également disponibles en annexes (*voir Annexe F*).

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Pour donner suite à la description de la problématique, du cadre théorique ainsi que de la démarche méthodologique de notre étude, nous présenterons les résultats associés aux différents cycles de mise à l'essai de notre étude. Dans le présent chapitre, une introduction permettant de contextualiser les mises à l'essai ouvrira le chapitre (4.1), et les résultats associés aux trois cycles de mise à l'essai seront ensuite rapportés dans des sous-sections distinctes (4.2, 4.3, 4.4). La conclusion des cycles de mise à l'essai de notre étude conclura ce chapitre (4.5).

4.1 Introduction de la mise à l'essai

Comme il a été mentionné dans le chapitre précédent, il y a eu trois cycles de mise à l'essai où les candidates ont enseigné explicitement les stratégies de la séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s.

Deux rencontres individuelles ont été organisées au tout début de l'étude pour assurer le consentement des candidates, mais également pour présenter les tenants et aboutissants de l'étude. L'étudiante-chercheuse y a présenté le calendrier de l'étude ainsi que les étapes à suivre pour les candidates. Lors de ces deux rencontres individuelles, les candidates ont exprimé des questions et formulé des commentaires en lien avec le déroulement de l'étude qui ont été transcrits en fonction des thèmes mentionnés au chapitre précédent : la réaction des élèves, la réaction des candidates, les commentaires liés à l'âge des élèves ou à leur niveau de français, les commentaires sur la séquence, sur les activités proposées, le lien possible à faire avec l'EPP en classe, le contexte d'utilisation de la séquence, le matériel utilisé et finalement le calendrier proposé pour la séquence. Le tableau 4.1 ci-dessous résume les interventions des candidates lors de leur rencontre individuelle. Comme cela a été expliqué au chapitre précédent, les codes *Partage*, *Question*, *Observation* et *Proposition* ont été utilisés pour clarifier les interventions des candidates en fonction de ce qu'elles ont rapporté.

Tableau 4.1 Récapitulatif des commentaires des candidates lors des rencontres individuelles avant la mise à l'essai de la séquence

Thèmes	Rose	Marguerite
Réaction des élèves	Non mentionné et/ou non applicable	
Réaction des candidates	- Partage : Réaction positive	- Partage : Réaction positive
Niveau / âge des élèves		- Partage : Âge des élèves encore inconnu. En 1 ^{re} année (plus difficile) ils ne sont pas autonomes, pas beaucoup d'expression orale, plus facile au 3 ^e cycle
Séquence / Stratégies choisies	- Question : Est-ce que l'objectif est de vérifier l'efficacité de la séquence ? Besoin de noter toutes les observations ? C'est trois stratégies en quatre activités ?	
Activités proposées / Étapes selon Pearson et Dole (1987)	- Proposition : Importance d'avoir un contexte - Question : Comment inclure le tutorat ?	
Intégration de l'EPP		- Question : Comment le mettre en place avec des élèves de 1 ^{re} ? - Proposition : plus facile en fin d'année (niveau est plus élevé)
Contexte d'utilisation de la séquence	- Proposition : Enseignement possible en mathématiques	- Proposition : Enseignement possible en mathématiques (vocabulaire mathématiques)
Matériel proposé	- Question : Outils et instruments de recherche	- Question : Outils et instruments de recherche - Partage : Importance de ne pas être tenu de compléter le journal de bord
Calendrier de la séquence	- Question : Quand est prévue la prochaine rencontre ? Quelles sont mes tâches en attendant ?	

Lors de la première rencontre de Rose, il a été question de réactions positives face à l'étude. Il est également intéressant de constater que la candidate avait des questions quant à son rôle et aux résultats attendus de sa part. Déjà à cette étape de l'étude, Rose se questionnait quant à la manière d'intégrer l'EPP dans la séquence. Aussi, la candidate se questionnait par rapport aux contextes dans lesquels elle pouvait utiliser la séquence, autant pour ce qui est des activités que de la possibilité d'enseigner la séquence avec des activités de mathématiques. La rencontre s'est terminée avec des précisions sur le calendrier et les tâches à accomplir avant le début officiel de l'étude.

Dans le cas de Marguerite, une place importante de la réunion portait sur les incertitudes liées à son groupe pour l'année scolaire. Le niveau et l'âge des élèves était très incertain et cela semblait être un élément anxiogène pour elle. Elle a posé la même question que Rose en lien avec la possibilité d'enseigner les stratégies lors d'activités de mathématiques. Il a été également question de la manière dont les outils de collecte de données devaient être complétés et quelles étaient ses responsabilités pour l'étude.

À la suite de ces rencontres individuelles, une première rencontre collective a été organisée le 13 octobre 2022 et c'est lors de cette rencontre que l'étudiante-chercheuse a expliqué le déroulement complet de la séquence ainsi que les détails de la première stratégie à enseigner en classe, soit *Encourager*. L'objectif de la rencontre collective était de permettre aux candidates de développer leurs réflexions amorcées dans les journaux de bord et de préciser leurs commentaires en lien avec la séquence et nous avons donc posé diverses questions qui abordaient les difficultés vécues ou les avantages observés lors de la séquence. Les mêmes catégories de codage que celles définies pour les rencontres individuelles ont été utilisées tout au long de la collecte pour coder les données des rencontres collectives. Le tableau suivant (voir Tableau 4.2) propose un récapitulatif des commentaires des candidates lors de cette rencontre.

Tableau 4.2 Récapitulatif de la première rencontre collective

Thèmes	Rose	Marguerite
Réaction des élèves	Non mentionné et/ou non applicable	
Réaction des candidates	- Partage : Réaction positive	- Partage : Réaction négative - Partage : Réaction positive face aux outils
Niveau / âge des élèves	- Partage : Groupe classe plus garni que l'année précédente. Composé d'élèves post-accueil (meilleur niveau, mais intégration probable, donc accueil de nouveaux élèves) Certains élèves peuvent arriver au milieu de la séquence	- Partage : Groupe de niveau 1 ^{re} Espoir d'avoir des plus vieux, six ans seulement, palier 0-1, pas très multiniveau Certains se démarquent (autonomie) Tentative d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s
Séquence / Stratégies choisies	Non mentionné et/ou non applicable	
Activités proposées / Étapes selon Pearson et Dole (1987)	- Question : Possibilité de jumeler des activités ? Temps pour chaque activité ? Choisir une seule activité parmi celles proposées ?	
Intégration de l'EPP	Non mentionné et/ou non applicable	
Contexte d'utilisation de la séquence	- Proposition : Enseignement possible en mathématiques - Routine du matin (incluant des maths)	
Matériel proposé	- Questions à propos des outils et instruments de recherche	- Questions à propos des outils et instruments de recherche
Calendrier de la séquence		- Proposition : stratégie 1 avant Noël, stratégie 2 après Noël, mais avant relâche - Proposition : Garder les rencontres le soir

Le tableau précédent montre donc plusieurs questionnements rapportés par Rose en lien avec la séquence et ce qui lui était demandé en tant que candidate, notamment concernant la possibilité de jumeler des étapes et des activités ainsi et concernant le choix des activités proposées. Par ailleurs, les commentaires qu'elle émet relativement à la réaction de son groupe étaient plutôt positifs. Pour sa part, Marguerite a beaucoup moins commenté la séquence, mais elle a mentionné à plusieurs reprises l'âge et le niveau de ses élèves qu'elle considérait comme débutants et probablement trop jeunes pour la séquence présentée dans notre étude.

Ces deux rencontres individuelles ainsi que la première rencontre collective ont donné le coup d'envoi au premier cycle de mise à l'essai détaillé dans la sous-section suivante.

4.2 Cycle 1 de la mise à l'essai

Le premier cycle de mise à l'essai a débuté lors de la rencontre collective du 13 octobre 2022 et visait l'enseignement de la première stratégie, soit *Encourager*. À la suite de cette première rencontre collective, les candidates ont expérimenté la première stratégie en classe en faisant des activités parmi celles proposées dans le document de référence.

Lors de l'utilisation de la séquence en classe, les candidates devaient compléter un journal de bord séparé en deux sections ; soit des questions fermées à répondre selon l'échelle de Likert et une série de questions ouvertes permettant aux candidates de développer leur réflexion. Les réponses et les commentaires des candidates ont été compilés dans des tableaux récapitulatifs pour faciliter leur présentation. Nous présenterons d'abord le résumé du déroulement de la première stratégie en classe tel que rapporté par les participantes dans leur journal de bord et lors des rencontres collectives (4.2.1). Ensuite, nous présenterons les réponses aux questions fermées de Rose et de Marguerite (4.2.2) qui ont été complétés en regroupant les quatre activités de la première stratégie (donc quatre entrées distinctes au journal de bord) et les réponses aux questions ouvertes du journal de bord (4.2.3) pour ensuite présenter les commentaires obtenus à propos de la première stratégie lors de la deuxième rencontre collective (4.2.4); soit notre deuxième outil de collecte de données pour notre étude. Nous terminerons avec une synthèse des données recueillies pour la première stratégie (4.2.5).

4.2.1 Déroulement de la première stratégie en classe

Pour la première activité, soit la modélisation de la stratégie *Encourager*, Rose a choisi une activité de la banque fournie par l'étudiante-chercheuse appelée *Leçon de vocabulaire* (voir Annexe A.3.1) qu'elle a appliquée après un atelier d'écriture. Comme proposé dans le document de référence, elle a pris le temps de féliciter et d'encourager chacun des élèves à la fin de cet atelier. S'en est suivie une conversation en groupe pour savoir ce qu'ils avaient remarqué du comportement de leur enseignante, ce qu'ils avaient aimé, et pour préciser qu'il s'agissait d'encouragements. En groupe, ils ont noté les encouragements possibles sur une affiche aide-mémoire préparée préalablement par l'étudiante-chercheuse (voir Annexe E.1) et l'activité s'est terminée avec les élèves qui ont tous donné un mot d'encouragement à leur voisin de table en lien avec leur activité d'écriture.

De son côté, Marguerite a fait, pour l'activité de modélisation, une discussion en grand groupe sur les moments propices aux encouragements, comme la routine du matin ou les activités routinières. Ils ont identifié les sentiments positifs qui peuvent ressortir de ces encouragements. Cette activité n'était pas directement prévue dans le document de référence créé par l'étudiante-chercheuse, mais l'activité était tout à fait en lien avec la séquence et les objectifs à atteindre pour cette étape et se rapprochait de l'activité *L'importance d'encourager* (voir Annexe A.3.1).

Pour la deuxième activité, la pratique guidée liée à la stratégie *Encourager*, Rose a fait le choix de l'activité du document de référence *Jeu de rôles* (voir Annexe A.3.2) qui débutait avec un retour sur l'affiche aide-mémoire des encouragements qu'elle et ses élèves avaient créée précédemment. L'objectif, qui était de s'exercer à s'encourager, a été nommé aux élèves et les contextes d'encouragement ont été détaillés par l'enseignante. Selon une proposition de situations inventées par l'étudiante-chercheuse, les élèves devaient mimer une situation tirée de leur quotidien en lien avec les encouragements et les autres élèves de la classe devaient choisir des façons d'encourager leurs pairs. Ensuite, en dyades, ils devaient trouver des encouragements à offrir à leurs pairs selon d'autres situations. L'activité s'est terminée par l'enseignante qui a demandé aux élèves de nommer des élèves ayant particulièrement bien travaillé ce jour-là pour leur donner des encouragements en grand groupe.

Pour sa part, pour l'étape de la pratique guidée, Marguerite a fait une activité lors du rassemblement. L'enseignante a fait un rappel des moments où les encouragements sont possibles ainsi que des avantages de la stratégie. Il s'agissait d'une activité hybride entre deux choix proposés par l'étudiante-chercheuse, soit *Jeu de rôles* et *Mises en situation* (voir Annexe A.3.2). La candidate ayant mentionné la difficulté de faire travailler les élèves en dyades, certaines activités proposées ne pouvaient être mises en place telles quelles et c'est la raison pour laquelle l'enseignante a adapté les activités à son contexte.

Pour la troisième activité de la première stratégie *Encourager*, soit l'étape de la consolidation, Rose a choisi de faire un rappel du vocabulaire et d'inciter les élèves à utiliser des mots d'encouragement dans l'activité qui suivrait, comme cela était proposé dans le document de référence sous l'activité *Rappel du vocabulaire* (voir Annexe A.3.3). L'enseignante a créé un nuage de mots incluant des termes encourageants et des termes décourageants. Les élèves devaient entourer en vert les mots positifs et en rouge les mots négatifs. Après un rappel de l'importance de s'encourager, les élèves ont commencé une activité de lecture en sous-

groupes. L'enseignante était installée à un atelier plus complexe pendant que les autres devaient faire leur atelier de façon autonome. En étant occupée, elle a tout de même tenté d'être à l'affût des encouragements qui proviendraient des autres équipes.

L'activité de consolidation de Marguerite était séparée en plusieurs courtes activités lors de la routine du matin. Elle nommait et félicitait les élèves qui encourageaient leurs pairs. Elle montrait également l'exemple en utilisant les mêmes formules. Il ne s'agissait pas d'une activité proposée par le document de référence créé par l'étudiante-chercheuse même si le thème de la stratégie était respecté.

Pour Rose, la dernière activité de la première stratégie *Encourager*, étape de la pratique indépendante, a été menée lors d'une activité connue des élèves, soit des ateliers en sous-groupes liés à la lecture et l'écriture où l'enseignante était à l'écoute des encouragements des élèves sans faire de rappels préalables. Aucun nouveau matériel fourni par l'étudiante-chercheuse n'a été utilisé à ce moment par Rose et cette activité n'était pas directement proposée dans le document de référence.

La dernière activité de la première stratégie pour Marguerite était encore une fois lors de la routine pour observer les encouragements des élèves sans faire de rappels préalables. Il semble que le matériel créé par l'étudiante-chercheuse ainsi que les activités proposées n'aient pas été utilisés par Marguerite à ce moment de l'étude.

4.2.2 Questions fermées du journal de bord – première stratégie

Tout au long de la période d'implantation, les candidates devaient remplir un journal de bord. Le tableau ci-dessous (voir Tableau 4.3) représente le récapitulatif des réponses dans le journal de bord de Rose aux questions fermées selon l'échelle de Likert de la première stratégie. Le numéro 1 représente la réponse associée à l'activité de modélisation, le 2 à l'activité de pratique guidée, le 3 à l'activité de consolidation et le 4 à l'activité de pratique indépendante. Il est donc possible de voir les ressemblances et les différences dans les réponses de la candidate au fil des activités.

Tableau 4.3 Récapitulatif des questions fermées de la stratégie 1 – Journal de bord de Rose

ROSE – STRATÉGIE 1 – ENCOURAGER	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Il est facile pour moi de mettre en place la séquence d'EUST 2 fois par mois.		2	1 3 4		
J'aimerais mettre en place des séquences d'EUST plus souvent.		1 3	2 4		
J'aimerais modifier la séquence.				1 2 3 4	
Les élèves réagissent de façon positive aux activités.	2 3	1 4			
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités reliées à la séquence d'EUST.		3 4	2		
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités non reliées à la séquence d'EUST.			2 4	3	
Le matériel fourni est adapté à l'activité.	1 2 3 4				
Le matériel fourni est adapté à la séquence d'EUST.	1 2 3 4				

Les réponses de Rose dans le tableau récapitulatif démontrent qu'il était moyennement facile pour elle de mettre en place la séquence et que la deuxième activité (pratique guidée) a été celle la plus facile à mettre en place. Elle indique également qu'elle aurait aimé la mettre en place plus souvent dans sa classe. Rose mentionne qu'elle n'aurait que rarement modifié la séquence, et ce, pour les quatre activités associées à la première stratégie. Les réponses démontrent que les élèves ont eu des réactions positives et qu'il y a eu des changements au niveau des comportements des élèves au fil des activités. Finalement, on constate que Rose avait le sentiment que le matériel qui lui était fourni était adapté autant pour ce qui est des activités que pour la séquence en général.

Le tableau suivant (voir Tableau 4.4) représente le récapitulatif des réponses dans le journal de bord de Marguerite aux questions fermées de la première stratégie. Les quatre numéros sont encore une fois associés aux quatre étapes d'enseignement de la stratégie soit la modélisation (1), la pratique guidée (2), la consolidation (3) et la pratique indépendante (4). Avec ce tableau, il est possible d'observer les réponses offertes pour l'entièreté des quatre activités de la première stratégie de la séquence.

Tableau 4.4 Récapitulatif des questions fermées de la stratégie 1 – Journal de bord de Marguerite

MARGUERITE – STRATÉGIE 1 – ENCOURAGER	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Il est facile pour moi de mettre en place la séquence d'EUST 2 fois par mois.			1 2 3 4		
J'aimerais mettre en place des séquences d'EUST plus souvent.			1	2 3 4	
J'aimerais modifier la séquence.		3	2 4	1	
Les élèves réagissent de façon positive aux activités.		1 2 3 4			
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités reliées à la séquence d'EUST.		1 2 3 4			
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités non reliées à la séquence d'EUST.		1	2 3 4		
Le matériel fourni est adapté à l'activité.		3	1 2 4		
Le matériel fourni est adapté à la séquence d'EUST.		3	1 2 4		

Dans son journal de bord, Marguerite indique qu'elle a trouvé la mise en place parfois facile, mais surtout qu'elle ne l'aurait pas mise en place plus souvent. Elle indique tout de même que la réaction des élèves était généralement positive. On observe finalement que Marguerite n'était que parfois satisfaite du matériel offert, sauf pour le matériel de la troisième activité (consolidation) qui semblait mieux lui convenir.

4.2.3 Questions ouvertes du journal de bord – première stratégie

La deuxième partie des journaux de bord représentant une série de questions ouvertes a été également représentée sous forme de tableau récapitulatif à partir de notre codage. Dans les tableaux 4.5 et 4.6, on retrouve les six thèmes généraux d'analyse (la réaction des élèves, les difficultés rencontrées, les avantages constatés, les améliorations proposés, le types d'activités effectuées ou jugées efficaces et le matériel offert par l'étudiante-chercheuse) ainsi que des sous-thèmes qui apportent des précisions sur les commentaires des candidates. Ainsi, chaque sous-thème détaille, grâce également aux termes précis utilisés par les candidates, les commentaires récoltés dans les journaux de bord. Par exemple, en ce qui concerne la réaction des élèves, on retrouve le sous-thème engagement, incluant entre autres les termes motivé, participatif et attentif. On retrouve également les sous-thèmes coopération, réaction positive et réaction négatives. Ces thèmes, sous-thèmes et termes précis utilisés par les candidates ont été détaillés au chapitre précédent (voir Tableaux 3.2 à 3.7). Les six thèmes généraux d'analyse seront présentés selon les quatre activités soit la modélisation, la pratique guidée, la consolidation et la pratique indépendante. De plus, pour ajouter des précisions, certaines informations ont été ajoutées lorsque les sous-thèmes ne divulguaient pas assez d'informations. Par exemple, certaines propositions d'ajustement de la séquence ont été faites et des clarifications sont ajoutées. Dans le cas de Rose, lors de la stratégie de modélisation,

elle propose d'ajuster les activités de la séquence en ajoutant de l'enseignement explicite en lien avec les encouragements non-verbaux et d'ajouter cet aspect dans le matériel proposé en plus d'ajouter des propositions de contre-exemples aux encouragements possibles. Ces informations sont donc disponibles dans les tableaux suivants pour faciliter la compréhension des lecteurs.

Les tableaux 4.5 et 4.6 ci-dessous seront d'abord présentés consécutivement et ensuite commentés.

Tableau 4.5 Récapitulatif des questions ouvertes de la stratégie 1 – Journal de bord de Rose

Rose - Stratégie 1 Encourager	Réaction des élèves	Difficultés rencontrées	Avantages	Améliorations proposées	Types d'activités	Matériel
Activité 1 Modélisation	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement - Réaction négative - Réaction positive 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion des comportements des élèves - Gestion du temps 	<ul style="list-style-type: none"> - Réaction positive des élèves - Cohérence des activités avec la théorie socioculturelle - Meilleure utilisation de la stratégie 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustement des activités (enseignement encouragements non verbal et contre-exemple) - Ajustement du matériel (matériel incluant du non verbal) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ateliers d'écriture - Écriture de courtes histoires - Activités répétitives - Ateliers d'étude 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajout de matériel (affiche aide-mémoire imagée pour encouragement non verbal, attitude et posture positive)
Activité 2 Pratique guidée	<ul style="list-style-type: none"> - Réaction positive - Engagement 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion des comportements des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Cohérence des activités avec la théorie socioculturelle - Développement compétence langagière - Meilleure utilisation de la stratégie 		<ul style="list-style-type: none"> - Ateliers d'écriture - Ateliers de lecture - Activités en petits groupes - Mathématiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Banque d'activités variées et complète, facile d'utilisation - Adaptation du matériel (changement des mises en situation pour s'adapter au quotidien, simplifier les mots)
Activité 3 Consolidation	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement - Réaction positive 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion de l'utilisation de la stratégie - Gestion de l'observation de la stratégie 	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleure utilisation de la stratégie 	<ul style="list-style-type: none"> - Revoir la progression de la séquence (jumeler certaines activités) - Ajustement du matériel (ajouter des vidéos de modélisation) 	<ul style="list-style-type: none"> - Activités en petit groupe - Ateliers d'étude en dyade - Ateliers d'écriture - Tâches collaboratives 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajout de matériel (ajouter une fiche d'exemples et de contre-exemples d'encouragements)
Activité 4 Pratique indépendante	<ul style="list-style-type: none"> - Engagement - Coopération 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion utilisation de la stratégie 	<ul style="list-style-type: none"> - Réaction positive des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Revoir la progression de la séquence (instaurer une routine avant de varier les activités) - Ajustement des activités (utiliser systématiquement la même activité pour toutes les étapes de la stratégie) 	<ul style="list-style-type: none"> - Activités en petits groupes - Écriture collaborative - Jeux éducatifs - Lecture en dyade 	<ul style="list-style-type: none"> - Document aux candidates suffisamment détaillé - Non utilisé - Matériel antérieur efficace

Tableau 4.6 Récapitulatif des questions ouvertes de la stratégie 1 – Journal de bord de Marguerite

Marguerite - Stratégie 1 Encourager	Réaction des élèves	Difficultés rencontrées	Avantages	Améliorations proposées	Types d'activités	Matériel
Activité 1 Modélisation	- Réaction positive - Engagement	- Gestion du matériel	- Réaction positive des élèves - Cohérence des activités avec la théorie socioculturelle	- Ajustement du matériel (matériel plus adapté aux élèves plus jeunes) - Ajustement des activités (utiliser des exemples tirés du quotidien)	- Routine du matin - Modélisation en grand groupe	- Adaptation du matériel (matériel plus adapté aux élèves plus jeunes, utiliser des exemples tirés du quotidien)
Activité 2 Pratique guidée	- Réaction positive - Engagement	- Gestion des comportements des élèves - Gestion de l'utilisation de la stratégie	- Réaction positive des élèves - Cohérence des activités avec la théorie socioculturelle	- Revoir la progression de la séquence (combinaison de certaines activités, s'adapter à la réactivité des élèves)		- Adaptation du matériel (intégrer plus de mises en situations pour le premier cycle) - Modification du matériel (ajouter des images au matériel)
Activité 3 Consolidation	- Réaction positive - Réaction négative			- Revoir la progression de la séquence (intégrer plusieurs activités de consolidation plutôt qu'une seule)	- Exercices oraux - Trop difficile à inclure en écriture - Routine du matin	
Activité 4 Pratique indépendante	- Réaction positive - Coopération		- Meilleure utilisation de la stratégie - Cohérence des activités avec la théorie socioculturelle		- Routine du matin	

Le tableau récapitulatif du journal de bord de Rose (voir Tableau 4.4 présenté précédemment) comprenant ses réponses aux questions ouvertes et des pistes de réflexions ont permis de constater que la réaction des élèves était positive. Les avantages mentionnés comprennent l'attitude positive des élèves lorsqu'ils encourageaient les autres et lorsqu'ils étaient encouragés, mais également la motivation des élèves à accomplir la tâche.

Dans le journal de bord de Marguerite (voir Tableau 4.5 ci-haut), plusieurs questions sont restées sans réponses, ce qui était une possibilité à prévoir étant donné la liberté laissée aux candidates lors de l'étude pour éviter des réponses simulées ou inauthentiques. On constate chez Marguerite un besoin de modifications du matériel qui a été mentionné aux deux premières activités dans la section du matériel, mais également dans la section des difficultés rencontrées et dans la section améliorations proposées. Les commentaires de Marguerite indiquent tout de même que la réaction des élèves était très positive tout au long des activités de la première stratégie.

4.2.4 Récapitulatif de la rencontre collective – première stratégie

Après avoir laissé un délai de plusieurs semaines pour accomplir les quatre activités en classe, une deuxième rencontre collective a été organisée le 31 janvier 2023. Cette rencontre a permis d'approfondir certaines réflexions des candidates et de leur permettre de développer leurs commentaires. Pour se préparer à la rencontre collective, l'étudiante-chercheuse avait analysé leur journal de bord et préparé des questions paraphrasant les différentes sections du journal de bord, incluant par exemple les difficultés rencontrées ou les améliorations proposées, mais selon la réponse des candidates, la conversation a été souvent improvisée pour récolter le plus de commentaires possible.

Les commentaires recueillis par l'étudiante-chercheuse ont été transcrits, analysés et codés en neuf catégories (la réaction des élèves, la réaction des candidates, les commentaires en lien avec le niveau en français et l'âge des élèves, les commentaires touchant à la séquence générale ainsi qu'aux stratégies sélectionnées, les activités proposées et les étapes d'enseignement des stratégies, l'intégration de l'EPP pendant la séquence, le contexte d'utilisation de la séquence en classe, le matériel utilisé et le calendrier proposé). De plus, les types d'interventions des candidates ont été répertoriés selon *Partage*, *Observation*, *Question* et *Proposition* pour une meilleure lecture des tableaux. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le Tableau 4.7.

Tableau 4.7 Récapitulatif des commentaires de la stratégie 1 lors de la deuxième rencontre collective

Thèmes	Réponse des candidates	
	Rose	Marguerite
Réaction des élèves	- Observation : Engagement, réaction positive - Observation : Réinvestissement	- Observation : Réaction positive, engagement, aide nécessaire
Réaction des candidates	Non mentionné et/ou non applicable	
Niveau / âge des élèves		- Partage : Activités trop difficiles pour le niveau des élèves
Séquence / Stratégies choisies	- Observation : Efficacité lors de contextes différents comme l'habillement, observations d'interventions spontanées non compilées, réinvestissement ponctuel - Partage : Contextes parfois éloignés de l'apprentissage des langues	- Partage : Réinvestissement au courant de la semaine, encouragements observés, activités redvisées pour permettre de l'observation
Activités proposées / Étapes selon Pearson et Dole (1987)	- Partage : Importance de faire des rappels Les comportements ne se manifestaient pas aux endroits ou aux moments prévus Stratégie simple, peu de besoin en modélisation - Observation : Les élèves ont la capacité d'employer la stratégie en contexte, difficile de dire une étape, une séance. En pratique indépendante, même après plusieurs périodes d'observation, les résultats restent aléatoires - Proposition : Voir la stratégie comme un continuum	- Partage : Certaines étapes ont été combinées, les activités ont été menées ponctuellement, les étapes se sont un peu mélangées - Proposition : Enseignement par courts moments étalés sur une semaine plutôt qu'une période complète d'enseignement de la stratégie - Observation : Après une semaine de modélisation intensive, observation du réinvestissement avec rappel
Intégration de l'EPP	Non mentionné et/ou non applicable	
Contexte d'utilisation de la séquence	- Proposition : La stratégie s'applique à plusieurs contextes	- Proposition : Routine du matin, activités répétitives
Matériel proposé	- Proposition : Offrir un éventail de ressources, sans ajout de matériel, laisser l'enseignant.e choisir ce qui s'adapte à sa réalité. Plus de matériel serait nécessaire pour les plus débutants et les plus jeunes - Partage : Pour le journal de bord, les questions sont appréciées et guident la réflexion, le tableau ne semble pas fournir les informations les plus riches, mais il est préférable à une page blanche	- Proposition : Importance d'avoir du matériel pour tous les niveaux pour laisser l'enseignant.e choisir - Partage : Certaines questions du journal de bord ne s'appliquaient pas, bonnes pistes de réflexion, importance de ne pas avoir à tout compléter à tout prix, format interactif
Calendrier de la séquence		- Partage : Le nombre de stratégie est satisfaisant, ne pas étirer l'échéancier d'enseignement des stratégies

La rencontre collective a permis aux candidates de développer leurs réflexions sur la première stratégie. En ce qui concerne les activités proposées, les commentaires des candidates mentionnent qu'il a été parfois difficile de suivre à la lettre le plan proposé. En effet, certaines activités ont été jumelées et d'autres ont été faites plus rapidement que prévu. Au niveau de la séquence en général, on y apprend que les candidates ont observé beaucoup de réinvestissement et que la stratégie a semblé efficace pour favoriser l'entraide et une dynamique de groupe positive ce qui a mené à des réactions positives des élèves et un engagement de leur part. L'échéancier de la séquence semble convenir aux candidates et les commentaires à propos du matériel mentionnaient l'importance d'utiliser du matériel imagé. Les deux candidates ont mentionné que pour la première stratégie, certaines questions dans le journal de bord remis aux candidates ne s'appliquaient pas, mais guidaient la réflexion.

4.2.5 Synthèse des données de la première stratégie – Encourager

Les commentaires des deux candidates ayant été recueillis autant au niveau des journaux de bord que des rencontres collectives, il était possible de constater des améliorations à apporter à la séquence.

En comparant les tableaux des deux candidates (voir Tableaux 4.5 et 4.6), on constate une grande différence dans le type d'activités utilisées pour accomplir la séquence. Dans le cas de Rose, on observe des activités collaboratives tandis que Marguerite a mis en place des activités répétitives en grand groupes. Cette différence dans le type d'activité choisi peut avoir influencé les difficultés rencontrées par les candidates dans la mesure où Marguerite mentionne la difficulté de les mettre en situation de tutorat tandis que Rose mentionne des difficultés de gestion de classe ou des difficultés à observer systématiquement leurs encouragements.

4.2.6 Modifications de la séquence de la première stratégie – Encourager

Avant de donner le coup d'envoi à la deuxième stratégie, *Questionner*, des modifications et des bonifications ont été apportées à la séquence par l'étudiante-chercheuse après la rencontre collective. Dans un premier temps, l'étudiante-chercheuse a pris des notes et revu la séquence pour s'assurer que les stratégies subséquentes seraient adaptées aux commentaires des candidates, notamment en ce qui concerne le matériel disponible et les activités proposées. Lors de cette révision, le matériel de la deuxième stratégie a été revu en proposant plusieurs versions à une même affiche (*voir Annexe E.2.1*). Il

a aussi été question d'ajouter davantage d'images et de pictogrammes pour les activités proposées pour s'adapter à une clientèle plus jeune (voir Annexes [E.2.3](#) et [E.2.4](#)).

Aussi, les activités de la première stratégie ont été repensées en proposant plus de contextes collaboratifs lors des quatre étapes d'enseignement de la stratégie, et ce pour favoriser l'implantation de l'enseignement par les pairs en classe. Par exemple, pour chacune des quatre étapes d'enseignement, soit la modélisation, la pratique guidée, la consolidation et la pratique indépendante, chaque activité propose, après modifications, une version à faire en petits groupes ou en dyades. L'activité de modélisation de vocabulaire était préalablement proposée uniquement en grand groupe, et après la modification, elle inclut la même activité de création d'une liste d'encouragements à faire, cette fois-ci, en petits groupes. Finalement, le calendrier a été adapté pour permettre plus de flexibilité aux candidates et s'assurer de leur bien-être pendant l'étude.

La deuxième stratégie proposait donc, grâce aux commentaires des candidates, plus de matériel imagé et plus d'une option pour les candidates. Ainsi, au lieu d'avoir une version vierge et une version détaillée, les candidates pouvaient choisir parmi une plus grande variété de matériel. Aussi, des activités où il était possible de mettre les élèves en équipe pour favoriser la mise en place du tutorat ont été incluses lors de la modélisation alors que, lors du 1^{er} cycle de mise à l'essai, la plupart des activités proposées étaient à faire en grand groupe.

4.3 Cycle 2 de la mise à l'essai

Après avoir récolté les commentaires des candidates à propos de la première stratégie lors de la deuxième rencontre collective, l'étudiante-chercheuse a expliqué en détail la deuxième stratégie, *Questionner*, aux candidates. Après ces explications, les candidates ont ensuite expérimenté la deuxième stratégie en classe pendant plusieurs semaines en notant leurs commentaires et leur expérience dans leur journal de bord.

Dans cette sous-section, il sera question d'un bref résumé du déroulement de l'enseignement de la deuxième stratégie en classe (4.3.1), d'un retour sur les questions fermées des journaux de bord de la deuxième stratégie (4.3.2), d'un retour sur les questions ouvertes des journaux de bord de la première stratégie (4.3.3). Il y aura également un retour sur les rencontres collectives après avoir mené la deuxième

stratégie en classe (4.3.4) ainsi que d'une synthèse des commentaires des candidates pour la deuxième stratégie (4.3.5).

4.3.1 Déroutement de la deuxième stratégie en classe

Pour la première activité de la stratégie *Questionner*, Rose a fait une activité de modélisation en jumelant l'activité *Les mots questions* ainsi que l'activité *Les questions ouvertes et fermées* présentées dans le document de référence (voir Annexe A.4.1). Ces activités incluaient un rappel de la stratégie *Encourager* et son importance dans la classe. L'enseignante a ensuite fait une mise en situation avec un élève qui ne comprenait pas en demandant aux autres élèves ce qu'elle devait faire pour l'aider. Il a donc été déterminé que pour aider quelqu'un, il est important de savoir ce que l'élève ne comprend pas et du même coup, de savoir poser les bonnes questions aux élèves qui vivent des difficultés. Une discussion des questions ouvertes et fermées a été ouverte et les élèves ont relevé les avantages et les inconvénients des deux types de questions. Les affiches de la stratégie et des mots interrogatifs (voir Annexes E.2.1 et E.2.2) fournies par l'étudiante-chercheuse pour cette étape ont été présentées à la fin de l'activité pour servir d'aide-mémoire tout au long de l'enseignement de cette stratégie.

Pour la modélisation de la deuxième stratégie, Marguerite a, de son côté, observé les mots questions et vu leurs différences. Grâce à des exemples et des contre-exemples, les élèves ont, avec l'aide de l'enseignante, identifié quel type de réponse est attendu selon les différents mots questions. Ces activités étaient détaillées dans le document de référence remis par l'étudiante-chercheuse aux candidates sous le nom de *Les mots questions* ainsi que *Les questions ouvertes et fermées* (voir Annexe A.4.1), mais Marguerite n'a pas utilisé le matériel fourni par l'étudiante-chercheuse.

Pour la pratique guidée de la stratégie *Questionner*, l'activité de Rose proposait un retour sur la période de modélisation précédente. Il était question de rappeler qu'en plus de s'encourager, il est important de s'aider à comprendre en se posant de bonnes questions. Un rappel des types de questions a été fait et les élèves ont donné des exemples. Ensuite, en dyades, les élèves devaient jouer à un jeu de devinettes à propos des aliments, thème exploité en classe à ce moment. Cette activité était proposée telle quelle dans le document de référence intitulée *Jeu de devinettes* (voir Annexe A.4.2), mais la candidate a préféré ne pas utiliser le matériel fourni par l'étudiante-chercheuse pour être fidèle au thème abordé en classe à ce moment, soit la nourriture. Un retour en grand groupe a été fait pour clore l'activité.

Dans son cas, Marguerite a fait pour la pratique guidée la même activité que Rose, soit le *Jeu de devinettes* (voir Annexe A.4.2), comme cela était prévu dans le document de référence. Elle a fait la démonstration des réponses attendues pour les questions fermées en donnant des exemples. Ensuite, les élèves venaient piger un mot et le groupe devait poser des questions fermées pour arriver à deviner le mot. Il a également été question d'utiliser des mots travaillés en classe à ce moment, soit des mots liés à la nourriture.

Rose a fait l'activité de consolidation de la stratégie *Questionner* intitulée *Échange de questions* (voir Annexe A.4.3) grâce à la lecture de l'album jeunesse *Le chemin de la montagne* de Marianne Dubuc, album faisant partie d'une liste de propositions fournie par l'étudiante-chercheuse pour faciliter le travail des candidates. En effet, plusieurs albums de différents niveaux comportant un grand nombre de questions ouvertes ou fermées étaient proposés pour les candidates. L'enseignante questionnait les élèves pour chacune des questions posées dans l'album. Comme il était proposé dans le document de référence à l'annexe A.4, il était question de nommer s'il s'agissait d'une question ouverte ou fermée et d'ensuite la transformer selon les différents cas. Après la lecture de l'album, l'enseignante a engagé une discussion sur l'importance de poser les bonnes questions lorsqu'on veut aider un pair dans la classe pour clore l'activité.

L'activité de consolidation de Marguerite, *Échange de questions*, comme dans le cas de Rose (voir Annexe A.4.3) a été réalisée grâce à la lecture de l'album jeunesse *L'inspecteur Lapou – La cerise sur le gâteau*. Cet album ne faisait pas partie des choix proposés, mais la candidate avait déjà lu d'autres livres de cette collection et les élèves connaissaient donc déjà la série de livre. Après une première lecture ininterrompue, l'enseignante s'est attardée aux questions où les élèves devaient identifier s'il s'agissait d'une question ouverte ou fermée et quel était le mot question. Certaines questions ont été transformées pour passer de fermées à ouvertes et vice-versa. L'activité proposée par l'étudiante-chercheuse dans le document de référence à l'annexe A.4.3 s'est donc bien adaptée à l'album choisi par la candidate.

La dernière activité de la stratégie *Questionner*, soit la pratique indépendante, a été menée sous la forme d'une compréhension de texte en dyade par Rose, mais cette activité n'était pas directement offerte dans le document de référence. Cependant, cette activité était en lien avec la présentation de la stratégie (voir Annexe A.4). Les élèves ont d'abord fait une lecture individuelle du texte. Ils ont ensuite été invités à s'entraider pour répondre aux questions sans que l'enseignante ne mentionne les deux stratégies précédentes aux élèves. Le matériel préalablement fourni par la candidate n'a pas été utilisé à cette étape.

Marguerite n’a pas fait d’activité de pratique indépendante pour la stratégie *Questionner*.

4.3.2 Questions fermées du journal de bord – deuxième stratégie

Après la mise en œuvre de la deuxième stratégie, les candidates ont complété les questions fermées selon l’échelle de Likert dans leur journal de bord et les réponses ont été comptabilisées dans les tableaux ci-dessous. Le premier tableau correspond aux réponses de Rose (voir Tableau 4.8) et le deuxième à celles de Marguerite (voir Tableau 4.9) pour chacune des étapes proposées, soit la modélisation (1), la pratique guidée (2), la consolidation (3) ainsi que la pratique indépendante (4).

Tableau 4.8 Récapitulatif des questions fermées de la stratégie 2 – Journal de bord de Rose

ROSE – STRATÉGIE 2 – QUESTIONNER	Toujours (5)	Souvent (4)	Parfois (3)	Rarement (2)	Jamais (1)
Il est facile pour moi de mettre en place la séquence d’EUST 2 fois par mois.		4	1 2 3		
J’aimerais mettre en place des séquences d’EUST plus souvent.		3 4	1 2		
J’aimerais modifier la séquence.			4	1 2	3
Les élèves réagissent de façon positive aux activités.		1 2 3 4			
J’observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités reliées à la séquence d’EUST.		1 2 3 4			
J’observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités non reliées à la séquence d’EUST.			1 2 3 4		
Le matériel fourni est adapté à l’activité.	2 3 4	1			
Le matériel fourni est adapté à la séquence d’EUST.	1 2 3 4				

On constate que Rose n’a que parfois trouvé facile de mettre en place la séquence et qu’elle aurait souvent ou parfois mis en place plus fréquemment que l’échéancier recommandé. Lors de la quatrième activité, elle mentionne avoir eu parfois envie de modifier la séquence, mais aux trois premières activités, elle n’avait que rarement ou jamais envie de le faire. La réaction des élèves est souvent positive et la candidate observe souvent un changement du comportement des élèves lors des activités de la séquence. Toutefois, elle n’observe que parfois un changement dans les activités qui ne sont pas reliées à la séquence. Elle mentionne tout de même que le matériel offert était toujours ou souvent adapté autant à la séquence qu’aux activités.

Tableau 4.9 Récapitulatif des questions fermées de la stratégie 2 – Journal de bord de Marguerite

MARGUERITE – STRATÉGIE 2 – QUESTIONNER	Toujours (5)	Souvent (4)	Parfois (3)	Rarement (2)	Jamais (1)
Il est facile pour moi de mettre en place la séquence d'EUST 2 fois par mois.		1 2 3 4			
J'aimerais mettre en place des séquences d'EUST plus souvent.			1 3		
J'aimerais modifier la séquence.			1 2 3 4		
Les élèves réagissent de façon positive aux activités.		1 2 3 4			
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités reliées à la séquence d'EUST.			1 2 3 4		
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités non reliées à la séquence d'EUST.		2	3 4	1	
Le matériel fourni est adapté à l'activité.		4	1 2		
Le matériel fourni est adapté à la séquence d'EUST.		4	1 2		

Marguerite indique donc dans ses réponses fermées qu'il est souvent facile de mettre en place la séquence selon l'échéancier proposé et qu'elle aimerait parfois mettre en place la séquence plus souvent. Marguerite aimerait parfois modifier la séquence. Elle rapporte également que la réaction des élèves est souvent positive et qu'elle observe parfois un changement au niveau du comportement des élèves lors des activités de la séquence. Elle observe moins de changement dans les activités non reliées à la séquence et elle mentionne que le matériel n'est que parfois adapté aux activités ou à la séquence, excepté lors de l'activité de la pratique indépendante qui était souvent adapté.

4.3.3 Questions ouvertes du journal de bord – deuxième stratégie

Les candidates ont également complété les questions ouvertes de leur journal de bord en ce qui concerne la deuxième stratégie. Les réponses de Rose et de Marguerite ont été synthétisées dans des tableaux récapitulatifs respectifs (voir Tableaux 4.10 et 4.11) qui seront présentés dans un premier temps et détaillés par la suite.

Tableau 4.10 Récapitulatif des questions ouvertes de la stratégie 2 – Journal de bord de Rose

Rose - stratégie 2 Questionner	Réaction des élèves	Difficultés rencontrées	Avantages	Améliorations proposées	Types d'activités	Matériel
Activité 1 Modélisation	- Engagement - Réaction négative	- Gestion de l'utilisation de la stratégie	- Développement de la compétence langagière	- Revoir la progression de la séquence (inclure une pratique guidée à la modélisation pour que les élèves soient actifs et puissent s'exercer)	- Activités d'analyse - Dictée zéro fautes - Compréhension de texte - Écriture collaborative	- Banque d'activité complète - Ajout de matériel (proposition d'exemples qui justifient l'utilisation des questions ouvertes) - Matériel efficace, imagé - Ajout de matériel (un exercice de questions à classer selon le type)
Activité 2 Pratique guidée	- Engagement - Réaction positive	- Gestion de l'utilisation de la stratégie - Niveau de difficulté	- Développement de la compétence langagière	- Ajustement des activités (jouer au jeu des devinettes proposé avec également des questions fermées)	- Compréhension et production orale - Devinettes - Apprentissage du vocabulaire - Compréhension de texte - Activités en grand groupe	- Matériel suffisant - Format efficace, clair, concis - Matériel suffisant - Adaptation du matériel (offrir du matériel personnalisable selon le niveau des apprenant.e.s mais aussi au contexte et aux thèmes enseignés)
Activité 3 Consolidation	- Engagement - Réaction positive	- Gestion de l'utilisation de la stratégie - Gestion des comportements - Planification	- Développement de la compétence langagière	- Revoir la progression de la séquence (jumeler la consolidation avec la pratique indépendante pour faciliter l'observation)	- Recherche et trouve - Correction de texte - Enrichissement de texte	- Matériel suffisant, efficace - Matériel efficace (adapté aux besoins, mais en moins grande quantité que pour les autres activités)
Activité 4 Pratique indépendante	- Engagement - Coopération avec rappels	- Gestion de l'utilisation de la stratégie - Gestion des comportements - Niveau de difficulté	- Meilleure utilisation de la stratégie - Réaction positive des élèves	- Intégration de l'EPP et du tutorat (enseigner la stratégie en contexte de tutorat avec les mêmes activités)	- Cercle de lecture - Activités d'analyse - Dictée zéro faute en dyade - Activités en dyade pour permettre EPP	- Matériel suffisant pour les candidates - Non utilisé pour ce qui était fourni aux élèves.

Tableau 4.11 Récapitulatif des questions ouvertes de la stratégie 2 – Journal de bord de Marguerite

Marguerite - stratégie 2 Questionner	Réaction des élèves	Difficultés rencontrées	Avantages	Améliorations proposées	Types d'activités	Matériel
Activité 1 Modélisation	- Engagement	- Niveau de difficulté			- Devinettes - Activités de description - Activité en grand groupe	- Non utilisé
Activité 2 Pratique guidée	- Réaction positive - Engagement	- Gestion de l'utilisation de la stratégie - Niveau de difficulté	- Réaction positive des élèves - Développement de la compétence langagière - Cohérence des activités avec la théorie socioculturelle		- Activité en grand groupe - Devinettes à tour de rôle	- Utilisation du matériel déjà disponible en classe (adapter les activités à ce qui pourrait être déjà disponible en classe)
Activité 3 Consolidation	- Réaction positive - Réaction négative - Engagement	- Gestion de l'utilisation de la stratégie			- Lecture au groupe - Lecture interactive - Devinettes	
Activité 4 Pratique indépendante	Non effectuée					

Les réponses des questions ouvertes du journal de bord de Rose démontrent souvent une réaction positive des élèves ainsi qu'un engagement de leur part tout au long des quatre activités. On remarque aussi que l'utilisation de la stratégie a été une difficulté pour Rose. Pour chacune des activités, Rose indique également qu'elle est satisfaite du matériel qu'elle considère suffisant. Les avantages marqués de la stratégie selon la candidate seraient le développement de la compétence langagière, mais elle mentionne que la progression de la séquence pourrait être revue et les liens avec l'EPP pourraient être renforcés. Les types d'activités proposés pour la séquence sont très variés et touchent beaucoup d'aspects du développement de la langue et certains de ces contextes proposés sont les mêmes que ceux proposés à la première stratégie ; soit l'écriture collaborative, les ateliers d'écriture et les activités et ateliers en petits groupes ou en dyades

Même si Marguerite n'a pas complété toutes les sections de son journal de bord, plusieurs informations sont présentées. Il y est question d'engagement de la part de ses élèves pour les trois activités complétées. L'utilisation de la stratégie en contexte d'EPP ainsi que le niveau de difficulté des activités et de la séquence ont été des défis pour la candidate. Parmi les avantages de la séquence, on retrouve le développement des compétences langagières ainsi que la mise en place d'activités cohérentes avec la théorie socioculturelle. Les activités proposées par Marguerite sont plus axées sur des activités en grand groupe ce qui s'éloigne de l'objectif de la séquence de l'EPP. En ce qui concerne le matériel fourni, elle n'a pas utilisé celui créé pour les élèves et n'a pas commenté le matériel fourni aux candidates pour la séquence.

4.3.4 Récapitulatif de la rencontre collective – deuxième stratégie

Lors de la troisième rencontre collective qui a eu lieu le 20 avril 2023, les candidates ont pu développer leur réflexion à propos des thèmes de la séquence ; soit les activités proposées, la séquence en général, le niveau et l'âge des élèves, la réaction des élèves et des candidates, l'intégration de l'EPP par la séquence, les contextes d'utilisation pour la séquence, l'échéancier ainsi que le matériel offert pour la séquence. Les réponses des deux candidates ont été répertoriées dans un seul tableau récapitulatif (voir Tableau 4.12).

Tableau 4.12 Récapitulatif des commentaires de la stratégie 2 lors de la troisième rencontre collective

Thèmes	Réponse des candidates	
	Rose	Marguerite
Réaction des élèves	- Observation : Réaction positive	- Observation : Réaction positive, engagement
Réaction des candidates	- Partage : Au niveau théorique, c'était facile Les activités étaient géniales	- Partage : Le mois de février est intense Activités faciles à faire
Niveau / âge des élèves	- Partage : les élèves sont plus vieux, plus avancés, ils ont la capacité de s'entraider	- Partage : Les élèves au palier 1 ne peuvent pas agir comme tuteur.trice, niveau de lecture et d'écriture trop faible, le groupe classe est particulièrement faible (troubles du langage) - Observation : Certaines activités sont faciles, d'autres trop difficiles, la séquence est difficile pour des 6 ans, même qu'elle ne fonctionne pas
Séquence / Stratégies choisies	- Observation : Les activités et la stratégie étaient en lien avec les apprentissages du moment dans la classe	- Observation : Réinvestissement
Activités proposées / Étapes selon Pearson et Dole (1987)	- Proposition : Rappel d'entraide lors de travaux d'équipe, ne pas attirer un rôle de tuteur.trice ou tutoré.e - Partage : Les activités sont différentes, il y a peu de réutilisation pour le tutorat	- Partage : Les activités fonctionnent, elles sont en lien avec les apprentissages classiques en accueil
Intégration de l'EPP	- Partage : Observation d'entraide, sans attirer de relation.trice.s/tutoré.e.s - Observation : Aspect de tutorat difficile à mobiliser, difficile de réemployer la stratégie en contexte de tutorat - Proposition : Toujours enseigner la séquence en contexte de tutorat, formation d'équipe et rappel d'entraide, ne pas attirer de tuteur.trice.s-tutoré.e.s, identifier les forces de chaque élève	- Partage : Pas de contexte de tutorat, difficulté à imaginer les élèves en tant que tuteur.trice.s, avec des débutants il n'y a pas eu de tuteur.trice.s, difficulté à envisager la séquence pour la classe (autonomie, débutant), il n'y a pas eu de tutorat, seulement des activités, mais pas en contexte de tutorat.
Contexte d'utilisation de la séquence	- Proposition : Écriture en trois temps, description d'images, lecture de courts textes en petits groupes, tâches collaboratives, types de question, vocabulaire mathématiques, tâche de lecture, écriture collaborative	- Proposition : Formuler des questions en fonction des thèmes vus en classe, jouer à des jeux de devinettes, association mot/image ou réponse/questions, enseignement explicite pour expliquer les mots questions
Matériel proposé	- Proposition : Offrir du matériel personnalisable (autre que Canva) - Partage : Le matériel qui n'est pas directement en lien avec l'enseignement quotidien est difficile à utiliser, les fausses mises en scène ne collent pas avec la réalité de la classe	- Partage : Utilisation du matériel en sa possession, le matériel fournit propose des idées, le matériel existant est facile à utiliser (plus habituée et pas besoin d'imprimer), importance de la manipulation - Proposition : Fichier Notebook/Genially (interactif), utiliser des jeux comme le Times up Kids
Calendrier de la séquence		- Question : Combien de temps pour la dernière stratégie ? Commencer après la relâche ? - Partage : Il y a les bulletins, rencontres de parents et évaluations avant la relâche

Les réponses des candidates révèlent que les activités proposées sont appréciées, mais qu'elles ne permettent pas d'exploiter au maximum l'EPP et ne favorisent pas assez le réinvestissement, quoiqu'il fut tout de même observé par les deux candidates à quelques reprises. Marguerite a mentionné à plusieurs reprises avoir un groupe d'élève probablement trop jeune pour l'utilisation de la séquence en plus d'avoir une cohorte d'élèves particulièrement faibles cette année. Malgré cela, la réaction des élèves a été positive, tout comme dans le cas de Rose. En ce qui concerne l'intégration de l'EPP dans la séquence, il a été difficile pour Marguerite de mettre en place un tel système et cela n'a donc pas été travaillé. Les élèves ont fait les activités pour développer les stratégies, mais sans jamais les mettre en contexte de tutorat. Dans le cas de Rose, il y a eu des contextes plus favorables, mais la candidate insiste sur l'importance d'enseigner plus explicitement le lien entre les activités et l'objectif ultime, soit l'EPP. Elle propose également de ne pas attirer de rôles de tuteur.trice.s et de tutoré.e.s, mais d'insister sur l'entraide et de faire des rappels aux élèves lorsqu'ils ne manifestent pas les stratégies d'entraide. Les activités d'écriture collaborative sont encore un contexte propice à la séquence selon Rose ainsi que la lecture en dyade et la compréhension de lecture en petits groupes d'élèves. Marguerite, quant à elle, propose des activités dérivées des devinettes dans plusieurs contextes, mais ne propose pas d'alternatives pour assurer un développement de l'EPP. Finalement, pour ce qui est du matériel proposé, les deux candidates proposent du matériel modifiable et non pas seulement varié pour favoriser l'intégration des différents thèmes vus en classe. Marguerite ajoute l'importance que le matériel existant dans les classes soit mis à profit parce qu'il est plus facile pour les enseignant.e.s d'utiliser du matériel déjà connu et que cela requiert moins de planification et de préparation.

4.3.5 Synthèse des données de la deuxième stratégie – Questionner

Les candidates ont donc poursuivi l'enseignement de la deuxième stratégie et ont formulé des aspects positifs autant que des aspects à développer ou améliorer. Cette deuxième stratégie a semblé plus difficile à mettre en place que la première. Ces aspects ont été pris en compte par l'étudiante-chercheuse et, avant de commencer le troisième cycle de mise à l'essai, des modifications ont été apportées et une bonification des explications et du matériel a été faite.

4.3.6 Modifications de la séquence de la deuxième stratégie - Questionner

Après avoir reçu les commentaires des candidates à la suite de l'enseignement de la première stratégie en classe, les activités de la deuxième stratégie avaient été revues pour assurer des contextes riches qui favoriseraient le travail collaboratif menant à l'EPP puisque les activités étaient élaborées et présentées comme des activités à faire en dyades ou en équipe. Malgré la demande des candidates, l'étudiante-chercheuse n'a pas été en mesure d'offrir du matériel réellement modifiable, et ce pour éviter des pertes de contrôle du matériel dans le contexte de l'étude. Malgré tout, du matériel plus varié a été offert dont des affiches vierges qui étaient mises à la disposition des candidates par exemple pour leur permettre d'utiliser les mots de leur choix lors des activités de devinettes (*voir Annexe E.2.3*).

Après avoir reçu les nouveaux commentaires des candidates après leur enseignement de la deuxième stratégie, de nouvelles modifications ont été apportées. Puisque les candidates mentionnaient la difficulté de l'utilisation de l'EPP et du tutorat en classe, il a été question de revoir les activités de la troisième stratégie pour assurer des activités favorisant l'entraide et l'EPP en ajoutant des détails dans la présentation des activités de la troisième stratégie (*voir Annexe A.5*). En effet, certaines activités proposaient un regroupement en grand groupe alors des modifications ont été faites pour que ces activités soient faites en dyades ou en petits groupes pour permettre plus d'entraide.

Une modification aux journaux de bord de la troisième stratégie a été apportée dans la section des questions fermées selon l'échelle de Likert pour plus de nuances en ce qui concerne la mise en place de la séquence en classe. Les deux premières questions, soit « il est facile pour moi de mettre en place la séquence d'EUST deux fois par mois » et « j'aimerais mettre en place des activités de la séquence d'EUST plus souvent », ont été jointes et un texte d'exemple de réponse a été ajouté pour que les candidates identifient plus facilement quelle réponse donner. Elles pouvaient, pour la troisième stratégie, choisir entre « oui, c'est même très facile de le réinvestir », « oui, deux fois par mois c'est bien », « deux fois par mois c'est un peu difficile de le mettre à l'horaire », « j'ai de la difficulté à trouver les moyens de l'implanter dans mon horaire » et « je ne trouve pas le temps de mettre la séquence en place ».

Pour terminer, des modifications ont été apportées à l'échéancier grâce à une discussion avec les candidates pour leur permettre d'avoir le temps nécessaire d'enseigner la stratégie en classe et elles ont pu commencer le troisième cycle de mise à l'essai de la séquence dans leur classe respective.

4.4 Cycle 3 de la mise à l'essai

La troisième rencontre collective qui a eu lieu le 20 avril 2023 a servi à expliquer la troisième stratégie, *Résumer*, ce qui commençait le troisième, et dernier, cycle de mise à l'essai. Pour cette stratégie, les mêmes outils ont été offerts aux candidates incluant leur journal de bord, mais également les documents explicatifs et le matériel proposé pour les différentes activités.

Dans les sous-sections suivantes, il sera question d'un résumé du déroulement de la troisième stratégie en classe (4.4.1) retour sur les questions fermées (4.4.2) et ouvertes (4.4.3) des journaux de bord de la troisième stratégie. Il sera aussi question d'un retour sur les rencontres collectives après avoir mené la troisième stratégie en classe (4.4.4) et pour terminer, une synthèse des commentaires des candidates pour la troisième stratégie sera détaillée (4.3.5).

4.4.1 Déroulement de l'enseignement de la troisième stratégie en classe

Rose a débuté l'enseignement de la stratégie *Résumer* par la première étape, la modélisation, avec un retour sur les deux premières stratégies, comme cela était proposé par l'étudiante-chercheuse dans le document de référence fourni aux candidates disponible à l'annexe [A.5.1](#). Il s'agissait de l'activité intitulée *La paraphrase*, où il était question d'expliquer aux élèves qu'un.e enseignant.e utilise une grande variété de stratégies d'enseignement avec ses élèves et qu'il ne s'agit pas seulement de répéter la même chose ([voir Annexe A.5.1](#)). L'enseignante a également ajouté que lorsqu'ils avaient besoin d'aide, les élèves étaient invités à essayer de demander de l'aide à leurs pairs plutôt que directement à l'enseignante. Ensuite, Rose a présenté une des affiches créées par l'étudiante-chercheuse pour illustrer la paraphrase. Cette affiche choisie représentait un chat ainsi que des paraphrases qui peuvent être utilisées pour le décrire. Après avoir vu l'exemple en grand groupe, ils ont poursuivi avec d'autres objets à paraphraser en dyades. D'autres éléments de matériel étaient fournis, mais n'ont pas été utilisés à ce moment par la candidate.

Les étapes de modélisation et de pratique guidée ont été jumelées par Marguerite pour amorcer la stratégie *Résumer* et les activités utilisées se sont inspirées des propositions fournies dans le document de référence fourni par l'étudiante-chercheuse, soit l'activité *Les questions pour résumer* ainsi que l'activité *La paraphrase* ([voir Annexe A.5.1](#)). Après la lecture de l'album jeunesse *La balade du crocodile amoureux* par Daniela Kulot, choix d'album de la candidate, un retour sur les mots questions a été fait et avec ces

mots, l'enseignante a résumé l'album pour faire un rappel des stratégies antérieures, comme proposé dans le document de référence. Elle a ensuite demandé aux élèves de résumer l'album jeunesse lu la veille, soit *La girafe pas de cou* par Carole Tremblay, choix d'album de la candidate qui ne faisaient pas partie des choix proposés, mais qui s'adaptait à l'activité selon la candidate. Elle a demandé aux élèves de résumer l'histoire en utilisant les mots questions pour guider le résumer. Finalement, l'enseignante a fait avec l'aide des élèves, une carte conceptuelle du mot *chat* en incluant la paraphrase pour expliquer aux élèves comment expliquer un concept sans nécessairement seulement répéter le mot. Le matériel fourni proposait des affiches de la paraphrase en utilisant l'exemple du chat, mais il a semblé judicieux à la candidate de ne pas leur montrer les affiches déjà construite pour favoriser leur implication. Le chat étant un animal connu des élèves, ils sont arrivés à paraphraser et à décrire le chat facilement sans ces dernières.

La deuxième activité de pratique guidée menée par Rose pour la stratégie *Résumer* était de résumer des œuvres littéraires dans une activité appelée *Les classiques résumés* ([voir Annexe A.5.2](#)). L'enseignante a donné un exemple avec le résumé d'un album jeunesse qu'ils avaient lu peu avant l'activité. D'autres élèves ont donc tenté de résumer des livres qu'ils avaient dans la classe. Le document de référence proposait de faire le résumé d'histoires classiques comme le conte de Cendrillon, mais le choix de la candidate d'utiliser des albums lus en classe était encouragé par l'étudiante-chercheuse.

La deuxième activité de Marguerite en lien avec la stratégie *Résumer* a fait le pont avec son activité précédente, *La paraphrase* ([voir Annexe A.5.2](#)), qui était directement proposée dans le document de référence. Après avoir fait un retour sur la carte conceptuelle du *chat*, ils ont fait le même exercice avec le mot *vache*. Ils ont terminé l'activité en pigeant des images d'animaux et en tentant de les faire deviner sans les nommer. Ce matériel n'était pas fourni par l'étudiante-chercheuse, mais il a semblé simple pour la candidate d'utiliser du matériel déjà disponible en classe pour adapter l'enseignement de la stratégie.

Pour la consolidation de la stratégie *Résumer*, Rose a fait l'activité *Le jeu Taboo inversé*, comme proposé dans le document de référence ([voir Annexe A.5.3](#)). Après une explication du jeu, Rose a donné aux élèves seulement des mots interdits en demandant aux élèves de deviner le mot principal de la carte. Le matériel utilisé était en lien avec les mots du quartier disponibles en annexe dans le document de référence. Pour clore l'activité, l'enseignante a fait un retour où les élèves ont mentionné l'importance des mots utilisés pour arriver à deviner les cartes. Ce retour en groupe n'était pas proposé dans les activités fournies aux

candidates, mais elles fournissaient à la candidate une routine qui se répétait pour l'enseignement des stratégies.

La troisième activité de Marguerite pour la stratégie *Résumer* était intitulée *La synonymie* (voir Annexe A.5.3) et était encore sous la forme de la pratique guidée. Grâce aux albums jeunesse *Le ver* ainsi que *L'araignée* d'Élise Gravel, les élèves devaient deviner les mots préalablement cachés dans le texte selon le contexte ou en paraphrasant ou en donnant des synonymes. Cette activité était fournie dans le document de référence, mais ces albums ne faisaient pas partie des propositions de l'étudiante-chercheuse. Il s'agissait encore une fois d'une série d'albums connue des élèves, ce qui favorisait l'implication des élèves de Marguerite.

La pratique autonome de la stratégie *Résumer*, soit la dernière activité de la séquence, a été réalisée en contexte de communication orale en dyades dans la classe de Rose. Les élèves devaient, à tour de rôle, identifier un commerce à visiter sur un plan pour faire un achat. À cet effet, un élève prenait une carte d'un achat à effectuer et tentait de l'expliquer à son partenaire pour qu'il puisse identifier le commerce où cet achat pouvait être réalisé. Les élèves étaient invités à s'entraider sur le plan du vocabulaire. Une des activités proposées mentionnait les commerces que les élèves peuvent retrouver dans leur quartier, mais l'activité provenait de l'initiative de la candidate. Aussi, certains aspects du matériel fourni par l'étudiante-chercheuse ont été utilisés, d'autres aspects ont été modifiés et certains provenaient directement du matériel déjà disponible en classe.

Les étapes de consolidation et de pratique indépendante n'ont pas été réalisées par Marguerite qui considérait que le niveau de difficulté était trop élevé pour ses élèves et que les activités étaient peu réalisables en contexte.

4.4.2 Questions fermées du journal de bord – troisième stratégie

En parallèle avec l'enseignement explicite de la troisième stratégie en classe, les candidates ont complété leur journal de bord, autant pour ce qui est des questions fermées selon l'échelle de Likert que pour les questions ouvertes favorisant la réflexion. Pour la troisième stratégie, les deux premières questions ont été jumelées et des indicateurs ont été ajoutés pour permettre aux candidates de répondre plus facilement aux questions. Les réponses des candidates aux questions fermées des quatre activités, (1)

modélisation, (2) pratique guidée, (3) consolidation et (4) pratique autonome, sont représentées dans les tableaux suivants (voir Tableaux 4.13 et 4.14).

Tableau 4.13 Récapitulatif des questions fermées de la stratégie 3 – Journal de bord de Rose

ROSE STRATÉGIE 3 – RÉSUMER	Toujours (5)	Souvent (4)	Parfois (3)	Rarement (2)	Jamais (1)
Il est facile pour moi de mettre en place la séquence d'EUST 2 fois par mois. J'aimerais mettre en place des séquences d'EUST plus souvent.	Oui, c'est même très facile de le réinvestir.	Oui, deux fois par mois c'est facile.	Deux fois par mois c'est un peu difficile à mettre dans mon horaire. 1 2 3 4	J'ai de la difficulté à trouver des moyens de l'implanter dans mon horaire.	Je ne trouve pas le temps de mettre la séquence en place.
J'aimerais modifier la séquence.			3 4	1 2	
Les élèves réagissent de façon positive aux activités.		1 2 3 4			
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités reliées à la séquence d'EUST.		1 2 3 4			
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités non reliées à la séquence d'EUST.			1 2 3 4		
Le matériel fourni est adapté à l'activité.	1 2 3 4				
Le matériel fourni est adapté à la séquence d'EUST.	1 2 3 4				

Pour ce dernier journal de bord, les réponses de Rose ont été plutôt constantes. Elle a indiqué avoir toujours considéré le matériel fourni comme étant adapté aux activités et à la séquence et ce pour les quatre activités. Elle a mentionné, encore une fois pour les quatre activités, que les élèves avaient souvent une réaction positive aux activités et qu'elle observait souvent un changement au niveau du comportement des élèves lors des activités reliées à la séquence, mais seulement parfois lors des activités non reliées à la séquence. Elle ajoute qu'il est seulement parfois facile d'intégrer la séquence dans son horaire et elle oscille entre rarement ou parfois son envie de modifier la séquence.

Tableau 4.14 Récapitulatif des questions fermées de la stratégie 3 – Journal de bord de Marguerite

MARGUERITE STRATÉGIE 3 – RÉSUMER	Toujours (5)	Souvent (4)	Parfois (3)	Rarement (2)	Jamais (1)
Il est facile pour moi de mettre en place la séquence d'EUST 2 fois par mois. J'aimerais mettre en place des séquences d'EUST plus souvent.	Oui, c'est même très facile de le réinvestir.	Oui, deux fois par mois c'est facile 1	Deux fois par mois c'est un peu difficile à mettre dans mon horaire.	J'ai de la difficulté à trouver des moyens de l'implanter dans mon horaire.	Je ne trouve pas le temps de mettre la séquence en place.
J'aimerais modifier la séquence.			1		
Les élèves réagissent de façon positive aux activités.		1			
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités reliées à la séquence d'EUST.			1		
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités non reliées à la séquence d'EUST.				1	
Le matériel fourni est adapté à l'activité.		1			
Le matériel fourni est adapté à la séquence d'EUST.			1		

Dans le cas de Marguerite, le tableau n'a été complété que pour la première activité de la troisième stratégie et indique qu'il a souvent été facile d'intégrer la séquence dans son horaire deux fois par mois et que les élèves réagissent souvent positivement. Elle ajoute que le matériel fourni pour les activités est souvent adapté et que le matériel fourni pour la séquence est parfois adapté. Elle aimerait parfois modifier la séquence. Finalement, elle observe parfois un changement au niveau du comportement des élèves lors des activités de la séquence et elle observe parfois un changement lors des activités non reliées à la séquence.

4.4.3 Questions ouvertes du journal de bord – troisième stratégie

Les réponses des candidates aux questions ouvertes ont également été comptabilisées dans un tableau pour chacune des candidates (voir Tableaux 4.15 et 4.16). Ces tableaux seront présentés dans un premier temps et seront commentés par la suite.

Tableau 4.15 Récapitulatif des questions ouvertes de la stratégie 3 – Journal de bord de Rose

Rose - stratégie 3 Résumer	Réaction des élèves	Difficultés rencontrées	Avantages	Améliorations proposées	Types d'activités	Matériel
Activité 1 Modélisation	<ul style="list-style-type: none"> - Réaction négative - Engagement - Coopération - Réaction positive 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion de l'utilisation de la stratégie (absence relation de tutorat) - Gestion des comportements 	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de la compétence langagière - Cohérence des activités avec la théorie socioculturelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Revoir la progression de la séquence (possibilité de travailler la paraphrase en même temps que les questions à la stratégie précédente) 	<ul style="list-style-type: none"> - Activités de vocabulaire - Activités de lecture - Compréhension de texte - Cercles de lecture - Schéma en 5 temps - Recherche sur des sujets variés 	<ul style="list-style-type: none"> - Matériel suffisant, riche - Adaptation du matériel (offrir du matériel modifiable, images offertes plus petites que les précédentes) - Utilisation du matériel déjà disponible en classe
Activité 2 Pratique guidée	<ul style="list-style-type: none"> - Réaction positive - Engagement - Réaction positive 	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau de difficulté - Planification - Gestion de l'utilisation de la stratégie (absence relation de tutorat) 	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de la compétence langagière - Réaction positive des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustement du matériel (proposer l'utilisation de matériel disponible en classe comme des albums) 	<ul style="list-style-type: none"> - Résumer après des lectures en grand groupe - Comparaison des résumés - Construction d'un résumé en groupe - Cercles de lecture - Résumer des vidéos 	<ul style="list-style-type: none"> - Matériel efficace, clair (moins de matériel offert, utilisation du matériel disponible en classe) - Ajout de matériel (proposition d'ajout d'un canevas pour construire un résumé)
Activité 3 Consolidation	<ul style="list-style-type: none"> - Réaction positive - Réaction négative - Engagement - Coopération 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion des comportements - Gestion de l'utilisation de la stratégie (absence relation de tutorat) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cohérence des activités avec la théorie socioculturelle - Meilleure utilisation de la stratégie 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustement des activités - Intégration de l'EPP et du tutorat (utilisation d'un contexte de tutorat plus clair, plus de modélisation du tutorat) 	<ul style="list-style-type: none"> - Activité de vocabulaire - Activités de compréhension orale - Activités de compréhension écrite 	<ul style="list-style-type: none"> - Matériel efficace, suffisant - Adaptation du matériel (intégrer plus de consignes pour amener les élèves à travailler en sous-groupes, intégrer du matériel de manipulation)
Activité 4 Pratique indépendante	<ul style="list-style-type: none"> - Réaction positive - Collaboration - Engagement - Coopération 	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau de difficulté - Planification 	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleure utilisation de la stratégie (relation de tutorat implicite, observation de tutorat) - Développement de la compétence langagière 		<ul style="list-style-type: none"> - Activités collaboratives - Activités de compréhension orale et écrite 	<ul style="list-style-type: none"> - Non utilisé (Utilisation du matériel disponible en classe)

Tableau 4.16 Récapitulatif des questions ouvertes de la stratégie 3 – Journal de bord de Marguerite

Marguerite - stratégie 3 Résumer	Réaction des élèves	Difficultés rencontrées	Avantages	Améliorations proposées	Types d'activités	Matériel
Activité 1 Modélisation	- Engagement - Réaction négative	- Gestion de l'utilisation de la stratégie (absence relation de tutorat)		- Ajustement des activités (enseignement explicite de l'importance de la séquence)	- Lecture interactive - Rappels de texte - Création de cartes conceptuelles	
Activité 2 Pratique guidée	- Réaction négative - Engagement	- Niveau de difficulté - Planification - Gestion de l'utilisation de la stratégie (absence relation de tutorat)			- Création de cartes conceptuelles - Devinettes	
Activité 3 Consolidation	- Réaction positive - Engagement - Réaction négative - Réaction positive	- Gestion de l'utilisation de la stratégie (absence relation de tutorat, absence d'observation d'entraide) - Niveau de difficulté - Gestion des comportements (élèves non engagés dans la démarche de tutorat)	- Réaction positive des élèves - Développement de la compétence langagière		- Lecture trouée	
Activité 4 Pratique indépendante	- Réaction positive - Absence relation de tutorat - Réaction positive des élèves - Élèves non engagés dans la démarche de tutorat	- Niveau de difficulté - Planification - Gestion de l'utilisation de la stratégie	- Développement de la compétence langagière - Réaction positive des élèves	- Intégration de l'EPP et du tutorat - Ajustement des activités - Revoir la progression de la séquence	- Devinettes	- Adaptation du matériel (niveau de difficulté)

Les réponses de Rose montrent un engagement de la part des élèves lors des quatre activités de la stratégie. Elle détaille également l'absence de relation de tutorat créées explicitement par les activités de la séquence même si elle a observé à plusieurs moments les stratégies de tuteur.trice.s être réinvesties. Elle propose également un système de tutorat basé sur les forces des élèves où chaque élève pourrait agir en tant que tuteur.trice en fonction de son expertise. Les difficultés rencontrées par Rose sont représentées par le niveau de difficulté des activités, la planification ainsi que la gestion des comportements à adopter en classe. Le développement des compétences langagières a été nommé à plusieurs reprises en ce qui concerne les avantages de la séquence. La mise en place d'activités cohérentes avec la théorie socioculturelle ainsi qu'une meilleure utilisation de la stratégie font aussi partie des avantages nommés. Les améliorations proposées concernent la progression de la séquence, l'intégration de l'EPP ainsi que l'ajustement des activités et du matériel. Les types d'activités proposés par la candidate sont variés et représentent bien ce qu'elle avait mentionné pour les autres stratégies. Elle y mentionne entre autres les activités collaboratives, la compréhension écrite et orale et les cercles de lecture. Autant pour le matériel offert aux élèves que le matériel explicatif aux candidates est jugé pertinent et suffisant par Rose, mais elle mentionne tout de même le désir de le modifier.

Les réponses de Marguerite témoignent de réactions mitigées de la part des élèves ainsi qu'un engagement dans plusieurs activités de la troisième stratégie. Elle ajoute qu'il y a eu, pour les quatre activités, une absence de relation de tutorat entre les élèves. La candidate répète que le niveau de difficulté des activités et de la séquence est trop élevé pour ses élèves. Elle ajoute aux difficultés la planification nécessaire à la séquence. Parmi les avantages, on retrouve tout de même le développement de la compétence langagière et elle propose de revoir la progression de la séquence ainsi que le niveau de difficulté des activités. Les activités dont la lecture trouée ou interactive, les devinettes, les rappels de texte et la création de cartes conceptuelles ont été proposées par la candidate pour favoriser l'implantation de la séquence. Elle termine en mentionnant l'importance d'obtenir du matériel modifiable et adaptable au contexte de chacun des enseignant.e.s selon son groupe.

4.4.4 Récapitulatif de la rencontre collective – troisième stratégie

Après avoir menées les activités d'enseignement explicite des stratégies de tuteur.trice.s en classe, les candidates ont participé à une quatrième rencontre collective le 24 mai 2023 pour expliciter leurs commentaires et répondre à certaines questions de l'étudiante-chercheuse. Leurs commentaires ont été analysés et organisés dans un tableau récapitulatif ci-dessous (voir Tableau 4.17).

Tableau 4.17 Récapitulatif des commentaires de la stratégie 3 lors de la quatrième rencontre collective

Thème	Réponse des candidates	
	Rose	Marguerite
Réaction des élèves	- Observation : Réaction positive, engagement, réaction négative	- Observation : Absence de réinvestissement, absence de conscientisation du contexte, réaction positive
Réaction des candidates	-Partage : Rappel du besoin d'un contexte pour réinvestir et pour le développement des compétences	- Partage : Réaction négative
Niveau / âge des élèves	- Partage : Les élèves sont plus vieux, plus avancés, ils ont la capacité de s'apprendre des mots nouveaux, certains élèves ont plus de vocabulaire, certains aident à résumer et paraphraser - Observation : Réinvestissement des trois stratégies - Proposition : Favoriser l'entraide et le travail d'équipe quand le tutorat est plus abstrait ou difficile à mettre en place	- Partage : Stratégie et activités plus difficiles, la majorité ne savent pas lire, pas adapté au 1 ^{er} cycle, plus adaptée au 2 ^e ou 3 ^e cycle, difficile de mettre en place de l'entraide, les élèves manquent de compétences pour s'aider, la 1 ^{re} stratégie était la plus applicable, difficile d'arrimer avec la conscience phonologique étudiée en classe
Séquence / Stratégies choisies	- Proposition : Stratégies plus ciblées en contexte de tutorat avec modélisation, donner des idées qui mènent à l'enseignement du tutorat, utilisation du travail d'équipe pour favoriser le tutorat, mise en place d'entraide sans tuteur.trice attiré, offrir la séquence complète et séquence enseignée à un sous-groupe - Observation : Réinvestissement, utilisation de la traduction pour aider, rappels à utiliser d'autres stratégies que traduction	- Proposition : Enseignement explicite de l'importance de la séquence, explications plus explicites du lien avec tutorat, possibilité de faire les activités en alternance - Partage : Séquence pas vraiment suivie, niveau de difficulté trop élevé, certaines activités ont été faites sans faire de lien avec le tutorat, les activités se complétaient bien, la 1 ^{re} stratégie se prêtait bien au contexte des petits, la stratégie n'est pas adaptée au niveau des élèves Observation : Réinvestissement avec la 1 ^{re} stratégie
Activités proposées / Étapes selon Pearson et Dole (1987)	- Proposition : Expliquer aux enseignant.e.s comment enseigner plus explicitement les stratégies	- Partage : Activités qui travaillent vraiment des notions essentielles, certaines activités ne se prêtent pas à la séquence, certaines activités étaient trop difficiles - Proposition : Besoin d'activités plus ciblées
Intégration de l'EPP	- Partage : Lien abstrait avec les stratégies - Proposition : Idées pour appliquer la stratégie, modéliser l'utilisation des stratégies en contexte d'entraide. Instaurer différents tuteur.trice.s selon les forces des élèves, laisser du temps pour s'améliorer, offrir un contexte routinier	-Partage : Pas d'application avec le tutorat en fonction de l'âge des élèves -Proposition : Le mot entraide semble plus adapté que tutorat
Contexte d'utilisation de la séquence	- Proposition : Compréhension orale, écrite, tâche collaborative, recherches, cercles de lecture, lecture à deux, dictée zéro fautes, dictogloss, intégrer les activités dans une « séquence » connue avec le même contexte	- Proposition : Activités de lecture avec entraide, pas adapté pour l'écriture, compréhension orale et questionnaire, dictées zéro fautes

Matériel proposé	- Proposition : Matériel modifiable, jamais trop de choix de matériel ou d'activités - Partage : Temps perdu à refaire du matériel	- Proposition : Canevas modifiable
Calendrier de la séquence	- Proposition : Laisser aux enseignant.e.s la liberté de choisir quand faire la séquence en fonction de leur groupe, instaurer la séquence dès le début de l'année en fonctionnement de classe	- Proposition : Mettre en place plus tôt dans l'année, faire les activités en alternance, offrir la séquence en un seul envoi pour favoriser l'adaptation

On constate grâce à ce tableau les réactions mitigées des élèves pour les deux candidates, mais surtout une réaction négative de la part de Marguerite qui considérait la séquence trop difficile pour ses élèves de première année. En ce qui concerne l'intégration de l'EPP en classe ainsi que les activités proposées, les deux candidates mentionnent la difficulté de lier les activités à l'EPP et les deux candidates mentionnent l'importance de cibler des activités plus en lien avec l'EPP et les stratégies choisies. Rose mentionne plusieurs contextes de classes qui se prêtent à la séquence dont beaucoup d'activités qui favorisent le développement langagier tandis que Marguerite a de la difficulté à mettre en place des contextes de collaboration dans la classe avec ses élèves. Finalement, leurs commentaires mentionnaient l'avantage de remettre aux enseignant.e.s l'entièreté de la séquence en début d'année pour permettre plus de liberté aux participant.e.s.

4.4.5 Synthèse des données de la troisième stratégie – Résumer

La troisième stratégie a permis de confirmer plusieurs commentaires qui avaient déjà été mentionnés par les candidates. Unanimement, les candidates ont mentionné que la troisième stratégie avait été la plus difficile à mettre en place et cela a relevé de nouveaux défis pour la mise en place de la séquence. Il a également été possible pour les deux candidates d'observer lors de l'enseignement de cette stratégie le réinvestissement possible des deux premières stratégies enseignées.

4.4.6 Modifications de la séquence de la troisième stratégie - Résumer

Les commentaires des candidates ont permis d'apporter des modifications à la troisième stratégie. Premièrement, les candidates ont mentionné le niveau de difficulté plus élevé pour cette troisième stratégie lorsque comparée avec les deux premières. À cet effet, pour bonifier notre séquence, les activités de la troisième stratégie ont été modifiées pour permettre des adaptations en fonction des niveaux des élèves. Par exemple, des détails pour l'activité de synonymie à l'étape de la modélisation, où il est question de cacher des mots dans un album ont été ajoutés. Ainsi, l'enseignant.e participant est responsable

d'identifier des mots plus simples à cacher pour trouver des synonymes ou des paraphrases (voir Annexe G.3).

Une autre bonification est l'ajout de matériel imagé. Les candidates ont mentionné une fois de plus qu'il pourrait y avoir plus d'images dans le matériel fourni et ces affiches ont été modifiées (voir Annexe G.3.5). Les affiches initiales sont tout de même disponibles pour ajouter de la flexibilité dans la séquence.

C'est lors de l'étape de la conclusion du projet, détaillée dans la section suivante, que les dernières modifications ont été apportées pour présenter la version finale de la séquence d'entraînement aux stratégies de tuteur.trice.s.

4.5 Conclusion de la mise à l'essai et séquence modifiée

C'est grâce à la quatrième rencontre collective qui a eu lieu le 24 mai 2023 que les derniers commentaires des candidates ont été recueillis. Les candidates ont proposé des modifications finales en fonction de leur expérience en salle de classe.

Pour la première stratégie, les commentaires étaient liés au matériel qui était trop peu imagé pour les élèves. Dans la version modifiée de notre séquence, des affiches incluant des encouragements non-verbaux ainsi que des contre-exemples ont été ajoutés (voir Annexe G.1.2). De plus, des jeux de rôles imagés ont également été créés et ajoutés à la séquence (voir Annexe G.1.5) pour aider les élèves plus débutants à être plus autonomes dans les activités et donc pour les aider à mettre en place de l'EPP.

Pour la deuxième stratégie les commentaires étaient majoritairement liés à la facilité de mettre en place les activités, mais sans qu'il y ait de liens avec l'EPP. Des commentaires ont également été faits à propos du matériel offert. En effet, des affiches plus imagées ont été ajoutées aux affiches de présentation de la deuxième stratégie et aux affiches de mots interrogatifs (voir Annexes G.2.1 et G.2.2). De plus, du matériel a été créé spécifiquement pour bonifier l'offre du matériel imagé aux candidates dans la version modifiée de notre séquence. Il s'agit des affiches permettant d'exprimer l'incompréhension (voir Annexe G.2.3).

Pour la troisième stratégie, les commentaires étaient en lien avec le matériel fourni, le niveau de difficulté et la difficulté de mettre en place l'EPP en classe grâce aux activités. La version modifiée de notre séquence

offre donc plus de matériel (*voir Annexes G.3.1 et G.3.5*) et des descriptions des activités plus élaborées (*voir Annexes F.3, F.4 et F.5*) pour soutenir davantage les enseignant.e.s dans la planification des activités de la séquence d'EUST qui favoriseront l'implantation d'un programme d'EPP.

Tout au long de notre étude, plusieurs commentaires des candidates étaient également liés à l'étude elle-même et elles proposaient des moyens précis pour la publication de la séquence. Parmi ces recommandations, elles proposaient de fournir la séquence entièrement plutôt qu'une stratégie à la fois et elles proposaient également que le matériel soit entièrement modifiable. Pour permettre cette modification, les documents disponibles en annexes sont enregistrés dans un document sur le site web *Canva* qui peut être partagé gratuitement grâce à l'adresse courriel professionnelle des enseignant.e.s désirant utiliser la séquence d'EUST. Les candidates ont également ajouté plusieurs commentaires qui prévoyaient que l'enseignant.e participant au projet pourrait, à sa guise, enseigner les stratégies dans le désordre ou selon le calendrier désiré ce qui est tout à fait légitime. Une autre observation récurrente était qu'il était difficile de relier la séquence à l'implantation future d'un programme d'EPP. Pour remédier à cette difficulté, il est proposé que les activités soient introduites, autant aux enseignant.e.s participant à la séquence qu'aux élèves, en tant qu'étape préalable et que les modalités de ce programmes soient définies au début de la séquence.

Les résultats obtenus nous permettent donc de proposer une séquence modifiée incluant un choix d'activités varié ainsi que plusieurs options de matériel imagé pour permettre aux enseignant.e.s qui désireraient l'utiliser de l'adapter à leur contexte d'enseignement, aux thèmes qu'ils abordent, mais également de modifier la séquence en fonction des élèves de leur groupe. Des options sont offertes aux enseignant.e.s et ce, grâce à des médiums différents et personnalisables.

Ces ajouts et modifications assurent donc une version finale de la séquence pour arriver à la mise en marché, l'étape finale du modèle de Van der Maren (1996) qui est proposée dans cette recherche-développement. Une discussion à propos des analyses de l'étude sera présentée au chapitre suivant.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, il sera question de la discussion des résultats de notre étude. Nous présenterons d'abord un rappel des objectifs et du déroulement de notre étude (5.1), puis nous proposerons une discussion des résultats (5.2) suivie des limites (5.3) pour terminer avec les retombées de notre étude (5.4).

5.1 Rappel des objectifs et du déroulement de l'étude

Nous avons construit, lors de notre étude, une séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s (EUST) composée de trois stratégies utiles à la mise en place de l'enseignement par les pairs (EPP), soit *Encourager*, *Questionner* et *Résumer*, et nous l'avons mise à l'essai à l'aide de deux enseignantes de classe d'accueil dans des écoles primaires de Montréal. Nous avons donc deux sous objectifs, soit l'objectif de développement, qui visait la conception de la séquence ainsi que l'objectif de recherche, qui ciblait la documentation de la démarche et des améliorations de la séquence à l'aide des données collectées et analysées durant l'étude.

Chaque stratégie a été enseignée selon un modèle d'enseignement en quatre étapes, inspiré de Pearson et Dole (1987), soit la modélisation, la pratique guidée, la consolidation et la pratique autonome. Les trois stratégies enseignées selon les quatre étapes représentaient donc une séquence de douze activités en classe.

Pour recueillir des données visant à documenter l'enseignement des stratégies en classe et à bonifier la séquence, divers outils, soit des journaux de bord ainsi que des rencontres collectives, ont été utilisés. Ainsi, tout au long de la séquence, des données ont été récoltées par l'étudiante-chercheuse pour bonifier la séquence, mais également pour proposer une séquence finale à partager aux enseignant.e.s qui désireraient implanter de l'EPP dans leur classe en s'appuyant sur une séquence préalable d'EUST. Les résultats présentés au chapitre précédent seront discutés dans les sections suivantes.

5.2 Discussion des résultats : avantages et difficultés de la mise en œuvre

Tout au long de notre étude, les commentaires des candidates ont permis de bonifier notre séquence et les données que nous avons recueillies et analysées seront discutées, à la lumière des études antérieures, en fonction des avantages (5.2.1) et des difficultés (5.2.2) rencontrés par les candidates et les élèves lors de l'étude.

5.2.1 Avantages de la séquence relevés par les candidates

Grâce aux outils de collecte de données, soit les journaux de bord des candidates ainsi que les rencontres collectives, il a été possible de faire ressortir des aspects positifs du développement d'une séquence d'EUST et d'aborder les améliorations possibles pour cette séquence. Ces avantages seront mis en relation avec les résultats de diverses études portant sur l'EPP. En effet, bien que les études auxquelles nous faisons référence n'ont pas nécessairement observé la mise en œuvre de l'enseignement de stratégies, les parallèles restent pertinents parce qu'il est question d'EPP, soit la finalité voulue de notre séquence d'EUST.

De nombreux points positifs ont été relevés dans les données collectées auprès des enseignantes et ils peuvent être associés aux avantages sociaux et académiques de l'EPP tels qu'identifiés dans la littérature. D'abord, en ce qui concerne les avantages sociaux recensés, les candidates ont relevé, dès l'enseignement de la première stratégie, soit la stratégie *Encourager*, des améliorations au niveau de l'ambiance dans la classe et elles ont pu témoigner des bienfaits des renforcements positifs survenus après l'enseignement de cette première stratégie. En plus d'observer des encouragements concrets, les candidates ont été agréablement surprises d'entendre des encouragements à des moments non reliés à la séquence d'EUST comme à la récréation, pendant des ateliers ou lorsque les élèves devaient s'habiller. Les élèves ont également encouragé Rose lorsque le tableau numérique interactif a cessé de fonctionner lors de l'enseignement de la deuxième stratégie. Aussi, le réinvestissement de la stratégie *Encourager* lors de situations spontanées, qui n'étaient pas en lien avec les séances d'EUST, observé par les candidates tout au long de la séquence a eu pour effet d'améliorer la cohésion de groupe pour les candidates et les activités proposées dans la séquence ont eu un effet positif sur les interactions sociales entre les élèves, qu'ils aient eu un rôle de tuteur.trice, de tutoré.e ou non. Cela concorde avec les comportements positifs relevés dans l'étude de Utley et al. (2017) dont le fait que le tutorat entre pairs est bénéfique tant sur le plan académique que social et ce pour les tuteur.trice.s et pour les tutoré.e.s puisqu'il engage la participation

académique active des élèves peu importe le rôle qu'ils jouent lors de l'EPP. Ils affirment également que l'EPP est bénéfique au niveau de l'attitude envers l'école et les matières enseignées et pour les interactions sociales entre les tuteur.trice.s et les tutoré.e.s lors de l'EPP.

Un commentaire récurrent des candidates concernait la motivation des élèves, qui semblait augmentée dès l'implantation de la première stratégie, ainsi qu'un investissement accru des élèves dans les tâches, comme observé dans l'étude de Grubbs et Boes (2009). En effet, Grubbs et Boes (2009) désiraient améliorer leur programme d'EPP se déroulant à l'extérieur des heures de classes pour des élèves du premier cycle du secondaire et leurs observations soulignaient l'importance de l'assiduité des élèves au programme de tutorat pour mener à une motivation accrue envers l'école et les apprentissages en général. Même si les conditions de notre séquence n'étaient pas les mêmes, soit par l'âge des apprenant.e.s ou par le contexte d'EPP, il était possible pour les candidates d'observer une amélioration de la motivation de leurs élèves après avoir participé aux activités d'EUST. Pour garder cet effet positif sur la classe, les activités utilisées pour les deux stratégies subséquentes ont été imaginées afin de poursuivre cet investissement et cette énergie positive et tenter de susciter le même intérêt chez les élèves. Pour ce faire, il a été question d'intégrer des rappels de la première stratégie, dans le document de référence remis aux candidates pour la poursuite des activités, afin de rappeler aux élèves les comportements attendus. Les activités proposées pour les stratégies subséquentes proposaient également des contextes d'entraide et de jeu pour favoriser la mobilisation et la motivation des élèves. Il s'agissait de commentaires récurrents au fil de la séquence d'EUST qui soutiennent les avantages démontrés de l'EPP, soit le développement de la motivation et de l'investissement des élèves lors des tâches scolaires.

En ce qui concerne les avantages académiques à la séquence, les deux participantes ont mentionné l'aspect positif d'enseigner et d'utiliser les trois stratégies choisies par l'étudiante-chercheuse pour la séquence en lien avec leur gestion de classe, leurs contenus à faire apprendre selon le programme de formation et la possibilité de développer la compétence langagière des élèves. À cet effet, les stratégies identifiées s'intégraient, selon elles, aux activités de développement langagier déjà utilisées en classe et elles concordaient avec les apprentissages à faire. Les candidates ont, comme relevé par l'étude de August et al. (2014), proposé aux élèves un contexte langagier riche pour favoriser le développement linguistique ainsi qu'un contexte de répétition favorisant l'apprentissage des élèves en langue seconde. Ces observations rejoignent aussi celles de Tang et al. (2021), qui insistent dans leur synthèse de recherche sur

l'importance du vocabulaire dans un contexte riche ainsi que des répétitions fréquentes. Les activités présentées dans la séquence proposaient ce vocabulaire riche premièrement par le fait qu'elles s'intégraient facilement dans les thèmes proposés en classe d'accueil pour favoriser l'apprentissage d'un vocabulaire varié. De plus, ces activités incluaient une progression comme le propose Pearson et Dole (1987) dans les quatre étapes d'enseignement des stratégies soit la modélisation, la pratique guidée, la consolidation et la pratique autonome.

Les commentaires des candidates ont permis de faire des liens avec certains construits de la théorie socioculturelle que nous avons voulu mettre de l'avant dans notre séquence et leurs commentaires ont donc confirmé que nous étions arrivée à proposer des activités en cohérence avec cette théorie. La médiation se reflétait par des activités créées pour assurer une communication et des échanges pertinents entre les élèves et l'étayage était assuré par les quatre étapes de l'enseignement proposées par Pearson et Dole (1987) mentionnées plus haut. Ces quatre étapes fournissent un principe d'étayage en retirant progressivement le soutien de l'enseignant.e lors des tâches demandées. De plus, les activités étaient modifiables pour s'adapter à la zone proximale de développement des élèves des deux groupes en proposant plusieurs versions pour les différentes activités et en proposant plusieurs manières de présenter ces activités aux élèves.

Ceci résume les avantages relevés par les candidates et la sous-section suivant portera sur les difficultés relevées par celles-ci.

5.2.2 Difficultés de la séquence relevées par les candidates

Certaines difficultés ont été observées lors de notre étude et il nous apparaît pertinent de les recenser pour justifier les modifications apportées à la séquence et les bonifications apportées tout au long de l'étude.

Lors de la complétion des journaux de bord, les candidates ont premièrement relevé des difficultés reliées aux événements qui sont survenus en utilisant la stratégie (codées sous *Gestion de l'utilisation de la stratégie*). Cela regroupe entre autres les commentaires relatant la difficulté à faire des liens entre les activités proposées et l'EPP, par exemple lorsqu'elles tentaient de placer les élèves en paires pour appliquer l'EPP. En effet, comme l'a mentionné Marguerite, il lui était difficile de faire des activités en

petits groupes ou en dyades à cause du faible niveau en français de ses élèves. Cela soulève donc la difficulté de mettre en place les activités proposées, mais également d'identifier un.e tuteur.trice et un.e tutoré.e dans une groupe de débutant où tout le monde semble avoir un niveau débutant équivalent. Les activités créées par l'étudiante-chercheuse n'ont donc pas été en mesure de développer suffisamment la relation de tutorat entre les élèves. Une autre difficulté rencontrée par les participantes en lien avec l'utilisation de la stratégie touche les activités proposées, qui ne paraissent pas, à leurs yeux, favorables à la mise en place d'EPP; cela a été mentionné par Marguerite, qui a mis en place les activités en grand groupe et non en dyades ou en équipes. À la suite de ces commentaires, nous nous sommes assurée que les différentes activités puissent être réalisées en dyades ou en équipe pour favoriser la collaboration entre les élèves et donc l'utilisation de l'EPP. Comme le mentionnent Veldman et al. (2020) et Connac (2020), l'objectif donné à la séquence ainsi que la méthode pour choisir les tuteur.trice.s est essentielle à la réussite de l'implantation d'un programme d'EPP. C'est pourquoi les activités proposées dans la séquence devaient refléter l'objectif ultime d'implantation d'un programme d'EPP grâce à l'enseignement explicite de l'EUST et que les activités en équipes étaient favorisées pour assurer de la collaboration et faciliter le travail des candidates.

Une autre difficulté reliée à la mise en œuvre de la stratégie selon les candidates, inclus dans le thème de l'utilisation des stratégies, est l'imprévisibilité de la réaction des élèves, le manque de réinvestissement de la part des élèves ainsi que les impacts minimes observés après l'enseignement de la stratégie. Il s'agit de trois difficultés qui ont trait aux réactions des élèves ainsi qu'aux résultats attendus de l'étude par les candidates. En effet, une difficulté pour celles-ci étaient qu'elles auraient aimé observer des résultats plus concrets en classe après l'enseignement de la séquence d'EUST. Pour améliorer la situation, un rappel des étapes proposées par Pearson et Dole (1987) a été fait auprès des candidates lors des rencontres collectives et des activités qui favoriseraient un réinvestissement ont été ajoutées à la séquence pour la troisième stratégie, mais également pour bonifier la séquence finale. L'étude de Pearson et Dole (1987) propose effectivement des étapes claires pour engager les élèves et assurer une amélioration des résultats, soit la modélisation, la pratique guidée, la consolidation et la pratique indépendante que nous avons utilisées tout au long de notre étude. Ce qui pourrait être mis en place comme solution pour notre étude, contrairement à ce que nous avons mis en place dans la séquence initiale en contexte de recherche, serait d'ajouter la cinquième étape du modèle de Pearson et Dole (1987), soit l'application, que nous avons omise, mais qui aurait pu apporter son lot d'avantages. Il s'agit d'une étape qui propose aux apprenant.e.s

d'utiliser la stratégie dans un contexte réel et qui permet de comprendre quand et pourquoi utiliser cette stratégies (Pearson et Dole, 1987).

Une autre difficulté rencontrée en lien avec le thème du niveau de difficulté a été la gestion du matériel proposé par l'étudiante-chercheuse. En effet, les candidates ont mentionné que le matériel n'était pas toujours adapté à la réalité de leur groupe, mais surtout qu'elles auraient apprécié qu'il soit adaptable. Par exemple, les candidates auraient désiré utiliser le matériel, mais en y ajoutant des mots à l'étude ou des mots reliés aux thèmes qu'ils enseignaient à ce moment. Cependant, afin de savoir précisément ce que les enseignantes utilisaient lors de l'étude, nous n'avons pas modifié le format du matériel pour rendre possible les modifications par les enseignantes et il a continué d'être partagé sous format PDF; en revanche, des modèles vierges des outils distribués aux candidates ont été rendus disponibles dès l'enseignement de la deuxième stratégie (*voir par exemple Annexe E.2.3*). Des modèles vierges ont aussi été ajoutés au matériel disponible pour l'enseignement de la première stratégie (*voir Annexe G.1.1*). Dans le cas d'un partage de la séquence, les documents seraient dans un format modifiable grâce au site web Canva pour faciliter l'utilisation en classe selon différents contextes. Ainsi les candidat.e.s potentiel.le.s pourraient utiliser les fiches des mots pour encourager et utiliser les termes déjà utilisés en classe. Aussi, lors des activités de devinettes ou de paraphrases, les candidat.e.s pourraient utiliser des mots de vocabulaire déjà enseignés ou en lien avec les thèmes abordés à ce moment.

Une autre difficulté rencontrée par les candidates était la gestion de l'observation de la stratégie qui incluait la difficulté de vérifier l'utilisation de la stratégie par les élèves. Cela a été observé, entre autres, par Rose qui désirait analyser elle-même si les mots d'encouragements étaient utilisés plus fréquemment après avoir enseigné la stratégie ou si le nombre d'encouragements était resté stable. En effet, peu d'outils ont été développés pour que les candidates puissent analyser les impacts de l'enseignement de la stratégie et quoiqu'il ne s'agissait pas de l'objectif de notre étude, les candidates ont ressenti le besoin d'analyser l'efficacité de leur enseignement, ce que le matériel offert n'a pas su permettre. Il aurait pu être intéressant pour notre étude de fournir aux candidates des outils d'analyse et de comptabilisation de l'utilisation de la stratégie pour leur permettre d'analyser personnellement l'efficacité de la stratégie sans que ces informations ne soient nécessairement des données prévues à l'étude. Ainsi, les candidates auraient peut-être été rassurées et cela aurait augmenté leur sentiment de compétence et de contrôle lors de l'étude.

La gestion du comportement des élèves a également créé des difficultés aux candidates, surtout lors de la deuxième stratégie, *Questionner*. Par exemple, Rose a mentionné que ses élèves étaient plus turbulents lors des jeux de devinettes en plus grandes équipes. En fonction de ces commentaires, des consignes supplémentaires qui structuraient les activités ont été ajoutées aux activités afin d'éviter certains comportements négatifs des élèves. Il était question de réduire l'aspect ludique et compétitif de certaines activités pour simplifier la gestion de classe des candidates.

À certains moments, les candidates ont également mentionné le niveau de difficulté des activités et des stratégies à enseigner en lien avec certaines caractéristiques de leur groupe. Marguerite a souvent mentionné que les activités de la séquence étaient trop difficiles pour le niveau de ses élèves; elle les considérait en effet trop débutants en français pour pouvoir bien comprendre et appliquer les stratégies. Il est possible que, dans ces cas, ce qui était demandé aux élèves se situait au-delà de leur zone proximale de développement (Lantolf, 2011). L'étudiante-chercheuse ayant préparé la séquence d'enseignement sans connaître les différents portraits des élèves, il est en effet fort possible que les activités n'aient pas été adaptées au niveau des élèves. En dépit de cette difficulté, l'étudiante-chercheuse s'est appuyée sur certains principes reconnus par la théorie socioculturelle et s'est assurée d'intégrer la médiation aux activités proposées en intégrant des activités requérant de la communication entre les élèves par exemple lors des activités de devinettes ou de paraphrase. Aussi, les étapes d'enseignement ont respecté le principe de l'échafaudage pour maximiser les effets positifs de la séquence d'enseignement sur les élèves. Cependant, dans le groupe de Marguerite, les activités proposées étaient quand même considérées comme trop difficiles et la motivation des élèves a diminué dans les tâches reliées à l'EPP. Cette difficulté n'avait pas été relevée lors de la recension des écrits effectuée par l'étudiante-chercheuse et les sources retenues ne mentionnaient pas cette possibilité. Il est possible que ce soit parce que les enseignements effectués dans les recherches (p.ex., Jason *et al.*, 1979) provenaient directement du cursus des enseignants participant à l'étude tandis que dans notre cas, les activités provenaient directement de l'étudiante-chercheuse. Le niveau de difficulté des activités de la dernière stratégie, *Résumer*, a été revu en fonction des commentaires de Marguerite liés à la deuxième stratégie et des ajustements ont été faits pour faciliter l'enseignement de la dernière stratégie. Cela s'est déployé en ajoutant des aspects modifiables à la séquence pour que les candidates puissent ajuster le niveau de difficulté en fonction des forces et des défis de leurs élèves. Il est également important de noter le découragement de la part de Marguerite qui croyait avant même le début de l'étude que le projet serait ardu pour ses élèves.

Lors des rencontres collectives, les candidates ont mentionné que la tâche était parfois lourde en ce qui concerne les outils de collecte de données. En effet, il a été difficile pour les candidates de compléter un journal de bord en incluant toutes les informations qui étaient pertinentes à l'étudiante-chercheuse tout en complétant la séquence de leur mieux sans négliger le reste de leur tâche d'enseignante.

Finalement, les candidates ont mentionné, en plus de la lourdeur associée aux outils de collecte de données de l'étude, la difficulté de la gestion du temps en classe en ajoutant l'EUST. Par exemple, il a été mentionné qu'il était difficile pour elles de changer leur routine pour y intégrer des activités d'EUST qui n'étaient pas dans leurs habitudes. Pour faciliter le travail des candidates, des rappels ont été faits aux candidates lors des rencontres collectives pour identifier des adaptations aux activités déjà prévues à leur horaire qui pourraient s'adapter à la séquence d'EUST, comme des ateliers rotatifs ou des causeries du matin. Selon plusieurs études (p.ex., Connac, 2020 ; Veldman *et al.*, 2020), un programme d'EPP doit avoir des objectifs précis pour être efficace et c'est pourquoi les activités prévues pouvaient s'adapter aux contenus à faire apprendre et pouvaient s'adapter aux différents niveaux des élèves grâce à des consignes qui permettaient aux candidates de mettre en place les activités selon leurs méthodes habituelles ayant déjà faites leurs preuves.

Après avoir détaillé les avantages et les difficultés recensés lors de notre étude, la section suivante portera sur les limites associées qui y sont associées.

5.3 Limites de notre recherche

Certaines limites de notre étude peuvent entraver l'interprétation et la portée de nos résultats; nous présenterons, dans la section suivante, les limites méthodologiques (5.3.1), suivies des limites reliées au cadre théorique de notre étude (5.3.2) pour terminer avec les limites reliées à l'interprétation des résultats (5.3.3).

5.3.1 Limites méthodologiques

Les limites méthodologiques de notre étude proviennent des choix d'instruments de collecte, du temps sur lequel s'est échelonné notre séquence et des autres choix méthodologiques généraux que nous avons effectués pour notre étude.

D'abord, les instruments de collecte de données que nous avons créés pour notre étude n'ont pas permis d'obtenir toutes les informations qui auraient été nécessaires quant à l'implantation de la séquence; il manquait notamment des détails sur la manière dont les enseignantes ont enseigné les stratégies. En effet, il n'y avait aucune section, dans le journal de bord, qui demandait explicitement la description du déroulement de la séance. De plus, le dernier journal de bord offert contenait des informations additionnelles et des modifications pour les deux premières questions fermées selon l'échelle de Likert portant sur la facilité pour les candidates de mettre en place la séquence deux fois par mois dans le but de préciser les commentaires des candidates en lien avec leur appréciation de la séquence. Cette modification a été apportée puisqu'en cours de route, l'étudiante-chercheuse a identifié que les réponses des candidates n'étaient pas précises et pouvaient laisser place à l'interprétation. Une limite de notre étude est qu'il est impossible d'aller vérifier les réponses à ces questions précisées pour les cycles précédents.

Une autre limite méthodologique de notre étude est que nous n'avons que deux candidates, ce qui ne donne qu'un petit échantillon pour obtenir des commentaires et des résultats. Il aurait été plus intéressant d'avoir plus de candidat.e.s pour obtenir des résultats plus diversifiés et ainsi proposer une séquence qui serait plus adaptée à un plus grand nombre d'enseignant.e.s. Dans le cas de notre étude, seulement deux classes ont participé à l'étude et une grande partie de l'étude se base sur la réaction des élèves participant, ce qui ne peut représenter les besoins des classes d'accueil en général. De plus, il n'a pas été possible de valider la séquence initiale par des experts comme cela est souvent le cas dans les recherches-développement. Cela aurait peut-être permis d'anticiper certaines difficultés rencontrées et d'ajuster la séquence avant même de la mettre en œuvre en classe par les enseignant.e.s participant à notre étude. La validité de notre étude est donc limitée par le nombre restreint de notre échantillonnage et notre modèle méthodologique.

L'organisation du temps que nous avons mis en place pour effectuer notre étude a également apporté certaines limites. L'échéancier serré de notre étude proposait des cycles de mise à l'essai qui étaient fixés dans le temps de l'année scolaire, ce qui ne laissait que peu de latitude aux participantes dans leur organisation du temps. Certaines stratégies auraient pu être enseignées à différents moments de l'année scolaire en laissant le libre choix aux enseignant.e.s utilisant la séquence, ce qui pourrait avoir des impacts sur son implantation. Notre séquence n'apporte donc pas un portrait réel de la faisabilité de l'implantation de la séquence d'EUST parce que la séquence aurait pu être accomplie à d'autres moments. À cet effet,

Rose a mentionné l'option d'enseigner certaines stratégies plus tôt pour permettre du réinvestissement de la stratégie tout au long de l'année et Marguerite a mentionné qu'elle aurait probablement préféré enseigner les stratégies plus tard dans l'année puisqu'après un certain temps en classe d'accueil, les élèves sont plus avancés en français, plus autonomes et les activités auraient été plus accessibles pour eux.

Aussi, certaines rencontres collectives ont été effectuées alors que les candidates n'avaient pas eu le temps de réaliser les quatre activités demandées. Cela affecte donc les résultats obtenus puisqu'au moment des rencontres collectives, les données étaient incomplètes.

Finalement, le choix de mener une recherche-développement a des avantages et des limites. Les résultats obtenus ainsi que les perspectives de recherches sont intéressants, mais le modèle de la recherche-développement a apporté son lot de défi par le temps de conception de la séquence, le temps et l'implication requis pour les enseignantes qui ont participé au projet ainsi que la complexité de l'analyse des résultats.

5.3.2 Limites reliées au cadre théorique

Les limites reliées au cadre théorique impliquent la qualité et la quantité de sources préalables pour baser notre étude. Il n'y a que peu de sources qui mettent la table pour notre étude et il a été difficile de faire des choix éclairés pour construire notre séquence sans l'appui d'études qui ont mesuré des éléments semblables aux nôtres.

L'étude de Jason, Ferone et Soucy (1979) a certes orienté notre étude vers l'enseignement explicite des stratégies de tuteur.trice.s pour faciliter l'implantation d'un programme d'EPP en classe et a également influencé les choix des stratégies de notre séquence d'EUST. Cependant, cette étude date déjà de plus de quarante ans et les participants de l'étude étaient éloignés de la clientèle visée par notre étude. Il s'agit de la même situation pour l'étude de Yawn (2012) qui n'a pas été réalisée avec une clientèle semblable à la nôtre, mais avec une clientèle montrant une hétérogénéité des niveaux parmi des élèves doués et des élèves ayant de grandes difficultés d'apprentissage, ce qui peut ressembler à celle présente dans les classes d'accueil. En effet, dans les classes d'accueil, comme mentionné au deuxième chapitre, on retrouve des élèves de plusieurs niveaux d'âge, mais également de plusieurs niveaux scolaires, indépendamment de leur âge. L'étude de Yawn, qui propose que des élèves doués soient nommés pour aider des élèves en

difficulté est une étude qui peut fournir des informations pertinentes à la nôtre en lien avec ces différences de niveaux entre les élèves. Ainsi, bien que certains parallèles puissent être possibles avec notre étude, les contextes restent différents et leurs résultats sont donc difficilement applicables à notre étude, créant des limites dans la compréhension de la réalité étudiée. Pour combler le manque d'études en lien avec notre contexte, nous avons utilisé les études de Pearson et Dole (1987), de Cohen (2003) ainsi que les écrits de Sylvain Connac (2020) qui ont influencé les choix de stratégies à enseigner ainsi que les activités à proposer pour favoriser cet enseignement explicite. Il s'agit d'une limite de notre cadre théorique même si ces sources ont ajouté de la pertinence à notre séquence, puisqu'aucune d'entre elles n'étaient directement liées au contexte de notre étude, soit les classes accueillant les nouveaux arrivants au primaire.

5.3.3 Limite de l'interprétation des résultats

Les limites de l'interprétation des résultats concernent les préjugés et les biais liés à l'étude, la complexité de la cueillette des données ainsi que les données parfois incomplètes des candidates.

Il est important de mentionner le biais possible de l'étudiante-chercheuse influencé par son expérience en tant qu'enseignante en classe d'accueil. L'étude étant inspirée de l'expérience de l'étudiante-chercheuse en classe d'accueil à la suite de difficultés vécues en classe, sa vision de la classe d'accueil et la séquence créée découlent de son expérience et de ce qu'elle a vécu. L'interprétation des résultats, quoiqu'en fonction des commentaires des candidates, est probablement également teintée de son expérience professionnelle puisque le domaine dans lequel se déroule l'étude est bien connu de l'étudiante-chercheuse qui enseigne également à temps plein en classe d'accueil à Montréal.

Aussi, une limite importante de l'étude était l'importance d'utiliser la séquence dans une optique d'implanter un programme d'EPP en classe. Aucune des deux candidates n'avaient l'intention d'implanter un tel programme et donc, la motivation d'utiliser la séquence était moindre pour elles. Il a également été difficile pour les candidates et l'étudiante-chercheuse de s'entendre sur la distinction entre tutorat réciproque et entraide. Il s'agit de termes précis qui sont parfois éloignés de la réalité de la salle de classe et du quotidien des candidates, et qui peuvent créer des bris de communication ou des incompréhensions lors de la collecte des données pour l'étudiante-chercheuse.

Les données, devant être collectées par des journaux de bord et des rencontres collectives, sont également teintées par la charge de travail supplémentaire qu'elles impliquent. Cette tâche a apporté une lourdeur au travail des candidates et l'énergie et le temps qu'elles ont déployés auraient pu être utilisés à la planification des activités de tutorat reliées à la séquence. Dans un contexte réel, il ne serait pas question de ces contraintes et les enseignant.e.s qui désirent utiliser la séquence pourraient le faire selon leurs propres échéanciers sans devoir compléter des outils de collecte de données.

Finalement, dans le cas de la candidate Marguerite, les données diminuent au fil de l'étude et deviennent même incomplètes au dernier cycle de mise à l'essai pour la troisième stratégie, soit la stratégie *Résumer*. Afin de mener l'étude à terme, le choix a été fait de laisser de la liberté aux candidates en ce qui concerne la manière dont elles complétaient les outils de collecte de données pour éviter l'abandon du projet. Les conséquences de ce choix entraînent des informations manquantes, et la séquence aurait pu être modifiée différemment si l'enseignante avait réussi à davantage s'appropriier la séquence proposée.

Ceci résume donc les limites de notre étude associées aux choix méthodologiques, du cadre théorique ou celles liées à l'interprétation des résultats, qui peuvent avoir influencé les résultats obtenus. La section suivante traitera des retombées de notre étude et les pistes de recherche futures pouvant être exploitées.

5.4 Retombées et pistes de recherche futures

Les retombées de notre étude seront divisées selon les retombées sociales, soit celles que nous n'associons pas au développement langagier (5.4.1), les retombées pédagogiques liées au développement langagier (5.4.2) et nous terminerons avec les retombées liées à la recherche (5.4.3) et les pistes de recherches futures (5.4.4).

5.4.1 Retombées sociales

Les candidates ont nommé à plusieurs reprises l'impact de la stratégie *Encourager*. Les élèves ont encouragé leurs pairs dans des contextes de leçon de français, mais ces comportements positifs ont été observés également à d'autres moments, dont le moment de s'habiller pour aller à la récréation. Les enfants ont réinvesti cette stratégie pour le bien du climat de classe et cela est une retombée importante pour notre séquence, qui agit donc positivement même à l'extérieur du contexte direct de la séquence.

5.4.2 Retombées pédagogiques

Un des objectifs de la classe d'accueil est le développement langagier et notre étude vise à favoriser le développement de ces compétences par le biais de l'EPP. En effet, en ce qui concerne les retombées pédagogiques, notre étude permettra aux enseignant.e.s d'utiliser notre séquence pour mettre en place un programme d'EPP et ainsi tenter de favoriser le développement langagier par les interactions en classe. Cependant, en raison du type d'étude retenu, nous ne pouvons pas mesurer précisément les impacts de la séquence. Par exemple, il nous est impossible de vérifier si la motivation des élèves s'est effectivement améliorée ni d'évaluer l'ampleur de l'amélioration possible à la suite de l'enseignement des stratégies de tuteurs. Malgré cela, il est tout de même possible de constater, grâce aux commentaires des candidates, l'impact du réinvestissement devenu possible pour les compétences langagières qui peuvent être développées par l'entremise de la séquence, entre autres grâce aux activités créées par l'étudiante-chercheuse.

5.4.3 Retombées liées à la recherche

Notre étude permet de nourrir la recherche de deux façons : d'abord, elle permet d'enrichir les connaissances en lien avec la réalité des classes d'accueil de Montréal, qui n'est que peu représentée dans la littérature scientifique. Notre étude permet en effet d'observer la différence entre deux groupes d'accueil d'âges différents qui ont des réalités différentes au regard de l'implantation d'une séquence d'enseignement, et de rendre compte de la réaction des candidates après avoir enseigné la séquence. De telles données recueillies en contexte de classe d'accueil sont rares et notre étude permet donc d'enrichir la littérature scientifique à cet égard.

Le deuxième volet des retombées scientifiques de notre étude est que peu d'études se sont intéressées à l'enseignement des stratégies de tuteur.trice.s et notre étude nourrit donc les connaissances à ce sujet. Notre recherche détaille directement l'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s pour une clientèle différente de ce qui était présent dans les études antérieures. Des recherches futures pourraient donc se pencher sur des aspects plus quantitatifs liés à notre sujet d'étude puisque nous établissons les bases de l'enseignement explicite d'une séquence d'EUST préalablement à l'implantation d'un programme d'EPP.

5.4.4 Pistes de recherches futures

Il nous apparaît important d'analyser des pistes de recherches futures liées à notre étude. D'abord, comme les gains en développement du langage associés à l'enseignement des stratégies n'ont pas pu être mesurés, des recherches subséquentes pourraient observer plus spécifiquement le développement langagier des élèves lors de l'utilisation d'une séquence d'EUST ou grâce à l'implantation d'un programme d'EPP avec une clientèle multiâge et multilingue.

Aussi, il serait intéressant dans de futures études d'analyser précisément l'impact de la séquence d'EUST sur l'implantation d'un programme d'EPP en classe pour vérifier si la séquence facilite réellement l'implantation du programme d'EPP. En effet, notre étude est une étape préliminaire à un programme d'EPP et elle met la table à ce genre de possibilités pour les recherches futures.

Une autre piste de réflexion concerne les adaptations ajoutées à notre étude puisqu'il serait intéressant d'analyser s'il était possible pour une étude future d'apporter d'autres modifications à notre séquence pour plaire davantage aux enseignant.e.s désirant implanter un programme d'EPP grâce à une séquence préalable d'EUST. Notre étude incluait seulement trois cycles de mises à l'essai pour limiter l'étude à une année scolaire, mais d'autres cycles pourraient être profitables pour améliorer la séquence lors d'études ultérieures.

Ces pistes de réflexion nous permettent de faire la projection des résultats vers de nouvelles études, incluant la possibilité d'obtenir des précisions sur les questionnements qui persistent après avoir terminé notre étude.

CONCLUSION

Cette étude a été l'occasion de développer et de mettre en œuvre une séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s (EUST) dans deux classes d'accueil de Montréal, ce qui se voudrait une étape préalable à l'implantation d'un programme d'enseignement par les pairs (EPP). Les résultats obtenus ont mis en évidence les effets positifs de cette séquence sur l'atmosphère en classe, le développement des compétences langagière des élèves, la motivation des élèves et leur implication dans les activités. Les candidates ont également souligné la cohérence de cette séquence avec le programme de formation en place.

Cependant, cette étude a également permis de mettre en lumière certains défis, notamment en ce qui concerne la gestion des activités, l'adaptation du matériel pédagogique et l'observation de l'utilisation des stratégies par les élèves. La complexité des activités proposées et la gestion du temps en classe ont également été identifiées comme des points à améliorer dans la séquence. Malgré ces difficultés, les enseignantes participant à notre étude ont pu identifier des pistes d'amélioration pour optimiser la mise en œuvre de la séquence d'EUST préalable à l'implantation d'un programme d'EPP.

En termes de limites, cette recherche présente des contraintes méthodologiques liées au devis de recherche-développement, telles le temps requis ainsi qu'un échantillon restreint, ainsi que des limites théoriques, notamment le manque de recherches préalables sur les stratégies de tutorat dans les classes d'accueil. Ces limitations soulignent l'importance de poursuivre les travaux de recherche dans ce domaine et de développer des approches méthodologiques plus robustes pour évaluer l'efficacité des interventions pédagogiques.

Malgré ces défis et limites, cette étude a permis de tirer des implications pratiques importantes pour les enseignant.e.s et les acteur.trice.s du domaine éducatif. La séquence d'EUST s'avère être un outil prometteur pour améliorer l'apprentissage des élèves allophones dans les classes d'accueil. Il serait intéressant, pour diffuser cette séquence aux enseignant.e.s, d'organiser des ateliers de formation et de poursuivre les recherches futures afin d'évaluer son efficacité dans différents contextes (*voir Annexe F*).

En résumé, cette étude a contribué à la compréhension de l'enseignement explicite des stratégies de tutorat dans les classes d'accueil montréalaises, avec des implications importantes pour la pratique

pédagogique et l'amélioration de l'apprentissage des classes hétérogènes. Cependant, il reste encore des défis à relever pour développer des interventions pédagogiques plus efficaces et mieux soutenir l'intégration des élèves allophones dans le système éducatif. À notre avis, une telle étude pourrait permettre de soutenir les enseignant.e.s des classes d'accueil dans leur capacité de gestion de l'hétérogénéité de la composition de leurs classes d'accueil en contexte montréalais. Malgré les difficultés qu'elle entraîne, une séquence d'EUST développée spécifiquement pour rendre compte de la réalité des classes d'accueil du primaire, faciliterait pour les enseignant.e.s la mise en place cette pratique pédagogique prouvée efficace.

RÉFÉRENCES

- Abdulrahman, A. A. (2016). Implementation of peer tutoring strategies in teaching students with ADHD : teacher's attitudes in Saudi education. *Journal of Education and Practice*, 7(30), 52-59.
- Al kharusi, D. (2016). What positive impacts does peer tutoring have upon the peer tutors at SQU? *Journal of Education and Practice*, 7(27), 115-127.
- Andrianirina, H. et Foucher, A.-L. (2012). Les apports du travail collaboratif dans l'amélioration de l'expression écrite en L2. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 9-13. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.003>
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, (1), 141-152. <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1035>
- Armand, F. (2011, mars). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du grand Montréal (2007) : rapport de recherche sur le programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du grand Montréal* [Rapport de recherche]. Université de Montréal.
- Arulselvi, M. E. (2016). Learning strategy training in english teaching. *Journal on English Language Teaching*, 6(1), 1-7.
- August, D., McCardle, P. et Shanahan, T. (2014). Developing literacy in english language learners: findings from a review of the experimental research. *School Psychology Review*, 43(4), 490-498. <https://doi.org/10.1080/02796015.2014.12087417>
- Behiels, M. D. et Hudon, R. (2013, 31 juillet). Loi 101 (Charte de la langue française). Dans *Encyclopédie Canadienne*. Récupéré le 13 novembre 2021 de <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-101#>
- Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, L., St-Vincent, L.-A. et Voyer, D. Démarche itérative de recherche-développement, Document inédit. Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité, Université du Québec à Trois-Rivières. 2020.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2011). *Les outils de la pensée: l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Les Presses de l'Université du Québec. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4796493>
- Bouchard, C., Fréchette, N. et Blanchet, M. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Bowman-Perrott, L., deMarín, S., Mahadevan, L. et Etchells, M. (2016). Assessing the academic, social, and language production outcomes of english language learners engaged in peer tutoring: a systematic

- review. *Education and Treatment of Children*, 39(3), 359-388.
<https://doi.org/10.1353/etc.2016.0016>
- Brabant, A. (2018, 24 octobre). *Immigrer et s'intégrer à l'école : l'histoire des classes d'accueil*. Mémoires des Montréalais. <https://ville.montreal.qc.ca/memoiresdesmontrealais/immigrer-et-sintegrer-lecole-lhistoire-des-classes-daccueil>
- Center for Creative Leadership. (2016). *7 key active listening skills*.
<https://libguides.usask.ca/c.php?g=703264&p=5000417>
- Center for Creative Leadership. (2021). *Use active listening skills to coach other*.
<https://www.ccl.org/articles/leading-effectively-articles/coaching-others-use-active-listening-skills/>
- Cohen, A. (2003). Strategy training for second language learners. *ERIC Digests*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482492.pdf>
- Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend: mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative* (ESF Sciences Humaines). SAS Cognitia.
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 140(4), 475-489.
<https://doi.org/10.3917/ela.140.0475>
- CSSDM. Données des classes d'accueil CSSDM - année scolaire 2020-2021.
file:///C:/Users/roxan/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/1006/Attachments/Demande_A-2122-05_-_Document[5512].pdf
août 2021.
- Daigle, D. et Berthiaume, R. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture : décomposer les objets d'enseignement en microtâches pour les rendre accessibles à tous les élèves. Chenelière Éducation. 2021.
- De Haan, M. et Elbers, E. (2005). Peer tutoring in a multiethnic classroom in the Netherlands: a multiperspective analysis of diversity. *Comparative Education Review*, 49(3), 365-388.
<https://doi.org/10.1086/430262>
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012, avril). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration* [Projet de recherche].
file:///C:/Users/roxan/Downloads/Projet%20de%20recherche.%20Portrait%20des%20services%20d%20accueil%20et%20d%20int%C3%A9gration%20scolaire%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves%20issus%20de%20l%20immigration.pdf
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2015). *Les fondements de l'éducation: perspectives critiques*. Éditions MultiMondes.

- Dioso-Henson, L. (2012). The effect of reciprocal peer tutoring and non-reciprocal peer tutoring on the performance of students in college physics. *Research in Education*, 87, 34-49.
- Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle. Le nombre de classes d'accueil pour la francisation des immigrants au préscolaire et au primaire dans les différentes régions administratives du Québec. août 2021.
- Ellis, R. et Shintani, N. (dir.). (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3e édition). Chenelière éducation.
- Grubbs, N. et Boes, S. R. (2009). The effects of the peer tutoring program: an action research study of the effectiveness of the peer tutoring program at one suburban middle school. *GSCA Journal*, 16(1), 21-31.
- Hwang, W.-Y., Nguyen, T.-H. et Pham, X.-L. (2019). Peer tutoring to facilitate cognitive diffusion of english as a foreign language learning: using speech translation and shadowing in familiar authentic contexts. *Journal of Educational Computing Research*, 57(4), 901-929. <https://doi.org/10.1177/0735633118776209>
- Jason, L. A., Ferone, L. et Soucy, G. (1979). Teaching peer-tutoring behaviors in first- and third-grade classrooms. *Psychology in the Schools*, 16(2), 261-269.
- Kulusakli, E. et Yumru, H. (2020). The effect of the explicit strategy training on learner autonomy. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(2), 622-634.
- Lahaie, J.-P. (2020, avril). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal - inscriptions au 8 novembre 2019*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Lantolf, J. P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition. Dans *Alternative approaches to second language acquisition*. Routledge. <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:62b1b5a8-e9d8-3a42-8812-5126f0feb140>
- Lantolf, J. P. et Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002646>
- Lantolf, J. P., Xi, J. et Minakova, V. (2021). Sociocultural theory and concept-based language instruction. *Language Teaching*, 54(3), 327-342. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000348>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3e édition). Guérin éditeur.

- Li, Y., Jiang, C., Chen, Z., Fang, J., Wang, C. et He, X. (2023). Peer tutoring models in collaborative learning of mathematical problem solving and their effect on group achievement. *Education and Information Technologies*, 28(6), 6595-6618. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11429-2>
- Loewen, S. (2020). *Introduction to instructed second language acquisition* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315616797>
- Mattatall, C. et Power, K. (2014, 30 mai). L'approche d'enseignement par les pairs. *TA@l'école*. <https://www.taalecole.ca/avantages-de-lapproche-denseignement-par-les-pairs/>
- MELS (dir.). Cadre de référence : accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec ; 2. organisation des services. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegratation_2_OrganisationServices.pdf 2014.
- MELS (dir.). Intégration linguistique, scolaire et sociale : paliers pour l'évaluation du français ; enseignement primaire. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/paliers_ILSS_pri.pdf 2014.
- MELS (dir.). Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire: intégration linguistique, scolaire et sociale. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/francais-ilss.pdf 2014.
- Niedermeier, F. C. (1970). Effects of training on the instructional behaviors of student tutors. *The Journal of Educational Research*, 64(3), 119-123. <https://doi.org/10.1080/00220671.1970.10884111>
- Office québécois de la langue française. Caractéristiques linguistiques de la population du Québec en 2021. http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2022/Feuillet_Car-ling-pop-Quebec-2021.pdf août 2022.
- Office québécois de la langue française. (2023). *Vitrine linguistique - classe ordinaire*. Office québécois de la langue française. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/1199747/classe-ordinaire>
- Pearson, P. D. et Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: a review of research and a new conceptualization of instruction. *The Elementary School Journal*, 88(2), 151-165. <https://doi.org/10.1086/461530>
- Proulx-Trottier, C. (2017, 15 mars). *Le vrai défi de la classe d'accueil à l'école publique*. Le Réseau ÉdCan. <https://www.edcan.ca/articles/le-vrai-defi-de-la-classe-daccueil-a-lecole-publique/?lang=fr>
- Raby, C. et Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: pour diversifier son enseignement* (2^e édition). CEC.

- Ranta, L. et Zavalova, A. (2022). The Challenges of Conducting Research in Diverse Classrooms: Reflections on a Pragmatics Teaching Experiment. *Languages*, 7(3), 223. <https://doi.org/10.3390/languages7030223>
- Sampson, C. et Condy, J. (2016). One teacher's experiences of teaching reading in an urban multi-grade foundation phase class. *Perspectives in Education*, 34(2). <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v34i2.7>
- Schumann, J. H. (1978). The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition. *Language Learning*, 28(2), 367-379. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00140.x>
- Storch, N. (2017). Sociocultural theory in the L2 classroom. Dans *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=4809851>
- Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1), 40-59. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000320>
- Swain, M. et Lapkin, S. (2011). Linguaging as agent and constituent of cognitive change in an older adult: an example. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 104-117.
- Tang, S., Irby, B. J., Tong, F. et Lara-Alecio, R. (2021). The effects of cooperative, collaborative, and peer-tutoring strategies on english learners' reading and speaking proficiencies in an english-medium context: a research synthesis. *SAGE Open*, 11(4), 215824402110608. <https://doi.org/10.1177/21582440211060823>
- Tang, S., Tong, F., Lara-Alecio, R. et Irby, B. J. (2022). Bilingual teachers' application of cooperative, collaborative, and peer-tutoring strategies in teaching cognitive content in a randomized control study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2788-2804. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1977777>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. MultiMondes. <http://banq.prenumerique.ca/accueil/isbn/9782895445159>
- Tsuei, M., Huang, H.-W. et Cheng, S.-F. (2020). The effects of a peer-tutoring strategy on children's e-book reading comprehension. *South African Journal of Education*, 40(2), 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1734>
- Utley, C. A., Mortweet, S. L. et Greenwood, C. R. (2017). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29(5). <https://doi.org/10.17161/foec.v29i5.6751>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation: deuxième édition*. Les Presses de l'Université du Montréal (PUM).
- VanPatten, B., Keating, G. D. et Wulff, S. (dir.). (2020). *Theories in second language acquisition: an introduction* (Third edition). Routledge, Taylor & Francis Group.

- Veldman, M. A., Doolaard, S., Bosker, R. J. et Snijders, T. A. B. (2020). Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in grade 1 of primary education. *Learning and Instruction, 67*, 13. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101308>
- Vygotskiĭ, L. S. et Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Watts, G. W. et Kerr, J. C. (2022). Students with emotional and behavioral disorders as tutors. *Intervention in School and Clinic, 57*(4), 251-255. <https://doi.org/10.1177/10534512211024934>
- Watts, G. W. et McKenna, J. W. (2022). Training, supervising, and supporting students with emotional-behavioral disorders as cross-age tutors. *Intervention in School and Clinic, 57*(3), 156-162. <https://doi.org/10.1177/10534512211014834>
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 17*(2), 89-100.
- Yasnitsky, A. (2018). *Vygotsky: an intellectual biography*. Routledge.
- Yawn, C. D. (2012). Effects of gifted peers tutoring struggling reading peers. *Journal of Special Education Apprenticeship, 1*(1), 1-11.

ANNEXES

Annexe A – Séquence d'EUST initiale

Annexe A.1 – Les quatre étapes de l'enseignement de la séquence d'EUST

Structure du programme d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteur.trice.s (EUST)

Structure en 4 étapes selon Pearson et Dole (1987)

1. Modélisation initiale par l'enseignant.e.
Enseignement explicite de l'utilisation et de l'importance de la stratégie. L'enseignant.e réfléchit à voix haute lors de la démonstration de la stratégie comme s'il partageait les secrets de sa capacité à accomplir une tâche.
2. Pratique guidée
L'enseignant.e et l'élève travaillent ensemble pour comprendre comment appliquer la stratégie. L'enseignant.e encourage l'élève pour qu'il démontre sa capacité à utiliser la stratégie.
3. Consolidation
La consolidation favorise l'observation de l'enseignant.e qui peut analyser l'acquisition de la stratégie ou non par les élèves.
4. Pratique indépendante
C'est l'étape qui propose aux élèves d'accomplir seuls des activités selon la stratégie. L'élève complète des tâches avec le moins de soutien possible de la part de l'enseignant.e qui se contente de corriger l'élève lorsque la stratégie est mal utilisée.

(Pearson et Dole, 1987)

Annexe A.2 – Les trois stratégies de la séquence d’EUST

Les 3 stratégies enseignées

- Encourager
 - Attitude positive avant, pendant, après
 - Complimenter / Encourager
 - Langage corporel positif
 - Être à l’écoute de l’autre
- Questionner
 - Questions ouvertes et questions fermées
 - Laisser le temps à l’autre de répondre.
- Résumer
 - Isoler le vocabulaire complexe
 - Utiliser la synonymie
 - Identifier les difficultés
 - Répéter souvent
 - Reformuler
 - Paraphraser

Séquence d’enseignement proposée

Modèle choisi	# de séance	Stratégie enseignée	Étape de la séquence d'EUST
3 stratégies 4 étapes	Séance 1	1. Encourager	A. Modélisation par l'enseignant.e
	Séance 2	1. Encourager	B. Pratique guidée
	Séance 3	1. Encourager	C. Consolidation
	Séance 4	1. Encourager	D. Pratique indépendante
	Séance 5	2. Les types de questions	A. Modélisation par l'enseignant.e
	Séance 6	2. Les types de questions	B. Pratique guidée
	Séance 7	2. Les types de questions	C. Consolidation
	Séance 8	2. Les types de questions	D. Pratique indépendante
	Séance 9	3. Répéter et résumer les concepts clés	A. Modélisation par l'enseignant.e
	Séance 10	3. Répéter et résumer les concepts clés	B. Pratique guidée
	Séance 11	3. Répéter et résumer les concepts clés	C. Consolidation
	Séance 12	3. Répéter et résumer les concepts clés	D. Pratique indépendante

Annexe A.3 – Présentation de la première stratégie – *Encourager*

Stratégie 1 – Encourager

À noter qu'à chacune des étapes détaillées ci-dessous, soit la modélisation, la pratique guidée, la consolidation et la pratique indépendante, une ou plusieurs activités peuvent être réalisées. Les activités peuvent être modifiées ou même jumelées à votre guise. Il est également possible de ne pas utiliser ces activités et d'en inventer des nouvelles.

Le plus important est de justifier vos choix, de détailler vos impressions et de parler des effets dans vos classes à travers le journal de bord.

À noter également que les différentes activités proposées ont été imaginées selon une durée de trente minutes, mais peuvent être plus courtes ou plus longues selon les besoins des enseignant.e.s participant au projet et selon les capacités des différents élèves des classes participantes. Libre aux enseignant.e.s de moduler le temps des différentes activités.

Annexe A.3.1 – Modélisation de la première stratégie – *Encourager*

a. Modélisation

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Exemples de matériel
Le vocabulaire	En grand groupe, encourager plusieurs élèves pour des raisons différentes. Insister sur le fait que les onomatopées et les sons sont des encouragements valides. Les élèves nomment et créent une liste d'encouragements. Il est question d'identifier les moments où il est important d'encourager ses pairs.	Encourager les élèves : - Bravo pour ton dessin ! - Wow, tu t'es amélioré en mathématiques ! - Continue ! Tu y arrives ! Etc.	Les élèves doivent réaliser l'impact des encouragements. Ils doivent nommer des encouragements qu'ils connaissent. Ils doivent nommer des moments où il est important d'encourager les autres.	<ul style="list-style-type: none"> •Affiche des encouragements (Annexe # 1) •Vidéo d'encouragements en français https://www.youtube.com/watch?v=CUGvB-Ro4M8 •Encouragements en chinois (donner en exemple) https://www.youtube.com/watch?v=ToIllpwkgc&t=51s
L'importance de la stratégie	Parler des sentiments ressentis lorsqu'on reçoit des insultes, des blagues ou des encouragements. Cela peut être fait en enseignement magistral avec ou sans l'aide d'un enfant modèle.	Proposer des images et des mots reliés aux différentes émotions. Rappeler aux élèves que l'apprentissage est intimement lié aux émotions ressenties.	Les élèves doivent réfléchir et analyser leur propre vision des encouragements. Ils doivent faire une autoréflexion de leur utilisation des encouragements et une analyse de ce que cela fait pour eux.	<ul style="list-style-type: none"> •Affiche imagier des émotions (Annexe # 2)

Annexe A.3.2 – Pratique guidée de la première stratégie – *Encourager*

b. Pratique guidée

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Exemples de matériel
Vocabulaire et mise en situation	Grâce au tableau d’ancrage utilisé précédemment, revoir les mots, leur prononciation et leur signification. En ajouter au besoin. Utiliser une affiche de rappel de la stratégie.	Selon les mots et les expressions déjà enseignés, l’enseignant.e propose aux élèves de les utiliser.	Les élèves assimilent le nouveau vocabulaire et tentent d’encourager leurs pairs dans les activités qui suivent.	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau d’ancrage et/ou affiche de mots d’encouragements (Annexe # 1) • Rappel de la stratégie (Annexe # 3)
Jeux de rôles	Avec de courtes situations, proposer aux élèves de réagir. En équipe de deux ou trois, les élèves doivent suivre un scénario afin de vivre des situations d’encouragement et réaliser l’impact de celles-ci. Des situations peuvent proposer des gestes positifs et des gestes négatifs.	Expliquer une situation et donner un exemple d’encouragement. L’enseignant.e place ensuite les élèves en équipes et leur demande de se mettre dans les rôles des tuteur.trice.s et des tutoré.e.s, des élèves qui encouragent et qui se font encourager.	Les élèves se mettent dans la peau d’élèves qui reçoivent les encouragements, mais surtout dans la peau d’élèves qui encouragent. Ils doivent essayer de mettre en pratique les mots et les expressions apprises.	<ul style="list-style-type: none"> • Liste de situations de jeu de rôle (Annexe # 4)
Application indirecte de la stratégie	En équipe de deux, proposer aux élèves de commenter les bons coups d’un texte rédigé par un élève « mystère ». Il peut s’agir d’un texte inventé ou d’un texte réellement écrit par un élève de la classe ou de l’école.	Exposer des travaux d’élèves, réels et/ou fictifs, et demander aux élèves de commenter positivement, d’encourager, ces travaux.	Les élèves analysent les travaux qui sont projetés en grand groupe ou qui sont distribués et ils doivent identifier des aspects positifs pour encourager les auteurs de ces travaux.	<ul style="list-style-type: none"> • Textes et dessins d’élèves réels et/ou inventés
Application directe de la stratégie	En équipe de deux, proposer aux élèves de lire un texte à tour de rôle. Demander aux élèves de s’encourager mutuellement lors de l’activité.	Rappeler aux élèves pendant une activité de lecture à voix haute l’importance de s’encourager pendant des travaux d’équipes.	Les élèves doivent lire à voix haute à tour de rôle. Il peut s’agir d’articles courts de magazines ou de textes informatifs, descriptifs, adaptés au niveau des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> • Textes adaptés au niveau des élèves • Textes parmi le matériel déjà utilisé en classe

Leçon de rappel	En grand groupe, demander aux élèves de nommer des bons coups de leurs partenaires. Il peut aussi s'agir d'un élève qui n'était pas dans leur équipe.	Demander au groupe de nommer (d'encourager) un élève du groupe à la suite d'une activité. Si les élèves participent moins que prévu, guider les élèves avec des questions. <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous été témoin d'un élève qui a fourni des efforts ? - Avez-vous vu un élève persévérer ? - Avez-vous vu un élève qui a bien travaillé? Ensuite, demander aux élèves qui ont été encouragés s'ils ont apprécié être nommés.	Les élèves nomment des comportements positifs effectués par leurs pairs. Ils doivent nommer un élève et donner une raison pour laquelle il nomme cet élève.	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau d'ancrage et/ou affiche de mots d'encouragements (Annexe # 1) Rappel de la stratégie (Annexe # 3)
-----------------	---	--	---	---

Annexe A.3.3 – Consolidation de la première stratégie – *Encourager*

c. Consolidation

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Exemples de matériel
Rappel du vocabulaire	Projeter plusieurs expressions autant positives que négatives et demander aux élèves ce qui fait partie des mots d'encouragement qui ont été enseignés.	Indiquer aux élèves qu'il s'agit d'un rappel de la stratégie enseignée. Il est important de revoir les mots déjà vus et d'en ajouter au besoin.	Les élèves doivent mobiliser leurs connaissances antérieures. Ils doivent nommer les mots qu'ils ont déjà exercés.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches des encouragements (Annexe # 1) • Rappel de la stratégie (Annexe # 3)
Consolidation	Dans un exercice différent, l'enseignant.e fait un rappel de l'importance des encouragements envers les autres élèves. Il peut s'agir d'un exercice d'écriture, il peut s'agir d'un exercice de communication ou de lecture.	Expliquer aux élèves que les encouragements se font dans plusieurs circonstances et que les avantages sont les mêmes.	Les élèves tentent de trouver de nouvelles façons d'encourager leurs pairs dans une nouvelle activité de français.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches des encouragements (Annexe # 1) • Rappel de la stratégie (Annexe # 3)
Valorisation de l'utilisation de la stratégie	Après une activité, annoncer aux élèves combien de mots d'encouragement ont été entendus pendant la période.	Noter, avec un système de crochets au tableau ou grâce à un autre système, le nombre d'encouragements entendu. Ainsi, les élèves peuvent être motivés par ce tableau des encouragements.	Les élèves doivent encourager leurs pairs et tenter d'utiliser le plus possible d'encouragements pour ajouter des crochets au tableau.	<ul style="list-style-type: none"> • Espace sur un tableau pour noter le nombre d'encouragements

Annexe A.3.4 – Pratique indépendante de la première stratégie – *Encourager*

d. Pratique indépendante

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Exemples de matériel
Application directe	Lors d'une activité semblable à l'activité de pratique guidée, ne pas demander aux élèves de s'encourager. Simplement observer s'ils le font.	Donner une consigne en lien avec une activité en équipe de deux ou trois. Il peut s'agir de lecture, d'écriture. Il serait préférable d'utiliser une tâche semblable à une des tâches effectuées depuis le début de l'enseignement de la stratégie. Observer si les élèves utilisent la stratégie sans avoir reçu une consigne explicite.	Les élèves lisent ou écrivent en équipe de deux. Si la stratégie est intégrée, ils s'encourageront grâce aux enseignements antérieurs.	<ul style="list-style-type: none"> •Avoir les tableaux d'ancrages visibles en classe, sans les mentionner nécessairement (Annexe # 1 et Annexe # 3)

Annexe A.4 – Présentation de la deuxième stratégie – *Questionner*

Stratégie 2 – Questionner

Objectif d'enseignement

Le.tuteur.trice doit être en mesure de communiquer avec le ou la.tutoré.e et vice versa. Les questions que l'on pose sont une partie importante de cette communication. Il est important que les élèves réalisent le biais possible des questions fermées et la difficulté possible des questions ouvertes.

À noter qu'à chacune des étapes détaillées ci-dessous, soit la modélisation, la pratique guidée, la consolidation et la pratique indépendante, une ou plusieurs activités peuvent être réalisées. Les activités peuvent être modifiées ou même jumelées à votre guise. Il est également possible de ne pas utiliser ces activités et d'en inventer des nouvelles.

À noter également que les différentes activités proposées ont été imaginées selon une durée de trente minutes, mais peuvent être plus courtes ou plus longues selon les besoins des enseignant.e.s participant au projet et selon les capacités des différents élèves des classes participantes. Libre aux enseignant.e.s de moduler le temps des différentes activités.

Le plus important est de justifier vos choix, de détailler vos impressions et de parler des effets dans vos classes à travers le journal de bord.

Annexe A.4.1 – Modélisation de la deuxième stratégie – *Questionner*

a. Modélisation

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Exemples de matériel
Enseignement des mots questions	Exposer les élèves à différents mots-questions fréquemment utilisés pour les aider à varier leur vocabulaire.	Créer une banque de mots questions et définir leur utilisation. Il est possible de construire un tableau d'ancrage sur le vif ou d'en présenter une au fur et à mesure.	Après l'enseignement explicite des mots-questions, ils se posent des questions en équipe pour vérifier leur compréhension.	<ul style="list-style-type: none">• Affiches de la stratégie (Annexe # 5)• Affiches des mots interrogatifs (Annexe # 6)
Enseignement des questions ouvertes et fermées	Expliquer qu'on ne répond pas de la même façon à une question ouverte et une question fermée.	Présenter explicitement les mots-questions qui impliquent une réponse fermée ou une réponse ouverte.	Les élèves doivent relever la différence entre les deux types de formulation.	<ul style="list-style-type: none">• Affiches des mots questions (Annexe # 6)
Le temps de réponse	Sensibiliser les élèves à la patience et au temps qu'il faut laisser aux élèves entre les questions.	Demander à un enfant de venir en avant pour lui poser des questions. Les poser TRÈS rapidement.	Ils doivent réaliser l'importance de donner le temps nécessaire pour répondre.	<ul style="list-style-type: none">• Affiches de la stratégie (Annexe # 5)• Affiches de la lenteur (Annexe # 8)

Annexe A.4.2 – Pratique guidée de la deuxième stratégie – *Questionner*

b. Pratique guidée

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Exemples de matériel
Jeux de devinettes	Plusieurs jeux existants proposent des devinettes. (Ex. : Heads Up, Hedbanz, etc.) L'enseignant.e peut aussi créer un jeu maison. En grand groupe, et ensuite en petits groupes, les élèves jouent aux devinettes.	L'enseignant.e distribue aux enfants un mot qu'ils doivent deviner. Ils ne voient pas le mot. L'enseignant.e peut jouer en premier pour donner l'exemple. Il pose des questions fermées aux élèves qui doivent répondre par oui ou non.	À tour de rôle, ils posent une question fermée qui les aidera à découvrir quel est le mot qui leur a été assigné.	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de devinettes HedBanz ou Heads Up • Jeu de devinettes maison (Annexe # 7)
Création d'un jeu questionnaire	En équipe, les élèves doivent inventer 5 questions ouvertes et 5 questions fermées qu'ils devront ensuite poser aux élèves de la classe. Parmi les questions ouvertes, inclure des mots interrogatifs différents. Possibilité d'inclure une question de type <i>vrai ou faux</i> , une question <i>oui ou non</i> et une question à choix multiples.	L'enseignant.e donne les consignes et ensuite il circule pour assurer une observation active des élèves. Les élèves peuvent être en groupes de deux ou trois. Les questions peuvent ensuite être utilisées pour jouer en groupe classe.	Les élèves inventent des questions et créent des cartes qui pourront être réutilisées pour jouer en ateliers ou lors des récréations de pluie ou de grands froids.	<ul style="list-style-type: none"> • Cartons • Feuilles brouillons • Crayons • Boite ou sac pour recueillir les questions
Le temps de réponse	Avec une mise en situation qui propose de la lenteur, demander aux élèves de prendre leur temps avant de répéter et de relire et de répondre aux questions. Proposer une situation comme si des tortues avaient un dialogue ou comme si on parlait à la même vitesse qu'on se déplace dans l'espace en apesanteur.	Lors d'un travail d'équipe, demander aux élèves de prendre plus de temps qu'à l'habitude pour répondre. L'enseignant.e demande d'exagérer le temps de réponse et surtout le temps attendu entre les questions pour favoriser la patience des élèves.	Les élèves doivent s'imaginer être des tortues ou être en apesanteur dans l'espace et de prendre leur temps pour parler et pour répéter les questions. D'autres exemples sont disponibles en annexes.	<ul style="list-style-type: none"> • Affichettes de pictogrammes représentant la lenteur (Annexe # 8)

Annexe A.4.3 – Consolidation de la deuxième stratégie – *Questionner*

c. Consolidation

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Exemples de matériel
Écriture d'un dialogue	Dans une histoire déjà écrite (soit un album disponible en classe, soit un texte inventé par l'enseignant.e) insérer un dialogue de questions fermées et/ou des questions ouvertes.	Demander aux élèves qu'est-ce que le personnage aurait pu demander à ce moment dans l'histoire. Est-ce une question ouverte ou fermée ? Est-ce qu'on est certain que le personnage a bien compris la question, etc.	Les élèves identifient s'il s'agit d'une question ouverte ou fermée et doivent imaginer d'autres possibilités.	<ul style="list-style-type: none"> • Albums jeunesse. Tout album peut se prêter à cette intention • Caméra document
Échange de questions	Dans un album, échanger toutes les questions fermées par des questions ouvertes et vice-versa.	L'enseignant.e présente au TNI, grâce à une caméra document ou grâce à un autre moyen, un passage d'un album où les personnages posent une question ouverte et la remplacer par une ou plusieurs questions fermées. Si la question est fermée, la remplacer par une question ouverte.	Les élèves identifient s'il s'agit d'une question ouverte ou fermée et doivent imaginer d'autres possibilités.	<ul style="list-style-type: none"> • Albums jeunesse comportant des questions (Annexe # 9) ou autres albums • Caméra document

Annexe A.4.4 – Pratique indépendante de la deuxième stratégie – *Questionner*

d. Pratique indépendante

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Exemples de matériel
Jeux de rôles	Dans des scénarios, les élèves doivent se poser des questions. Il est possible de séparer le groupe en questions ouvertes et fermées ou de les laisser choisir.	Expliquer aux élèves qu'ils doivent faire du théâtre. Ils doivent imaginer être au magasin, au restaurant, au travail, etc. Selon l'endroit qu'ils ont choisi, ils doivent poser des questions appropriées.	Les élèves imaginent des petites saynètes avec des personnages qui se posent des questions.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches de la stratégie (Annexe # 5)
Reprise d'un jeu de devinettes	Lors d'ateliers ou de jeux libres, observer la capacité des élèves à rejouer au jeu préalablement expliqué en classe.	En ateliers ou en grand groupe, l'enseignant.e distribue aux enfants un mot qu'ils doivent deviner. Ils ne voient pas le mot. L'enseignant.e peut jouer en premier pour donner l'exemple. L'enseignant.e pose des questions fermées aux élèves qui doivent répondre par oui ou non.	À tour de rôle, ils posent une question fermée qui les aidera à découvrir quel est le mot qui leur a été assigné.	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de devinettes <i>HedBanz</i> ou <i>Heads Up</i> • Jeu de devinettes maison (Annexe # 7)

Annexe A.5 – Présentation de la troisième stratégie – Résumer

Stratégie 3 – Répéter, Reformuler et Résumer

Objectif d'enseigner cette stratégie

L'objectif d'enseigner cette stratégie est de sensibiliser les futurs élèves tuteur.trice.s au fait que certains aspects d'une consigne ou d'une tâche peuvent être complexes à comprendre pour certains élèves. Certains élèves n'ont pas de stratégies pour reformuler et certains élèves d'accueil peuvent manquer de vocabulaire pour facilement paraphraser ou donner des synonymes. Les élèves doivent aussi comprendre qu'il est important de répéter certains mots, certaines phrases pour que tous les élèves entendent la question. Parfois c'est assez pour soutenir l'élève qui n'avait pas entendu ou bien compris le mot la première fois. La stratégie permet d'ajouter des ressources aux futurs élèves tuteur.trice.s qui pourront, après les activités, reformuler, paraphraser, répéter et simplifier les consignes pour aider leurs pairs.

À noter qu'à chacune des étapes détaillées ci-dessous, soit la modélisation, la pratique guidée, la consolidation et la pratique indépendante, une ou plusieurs activités peuvent être réalisées. Les activités peuvent être modifiées ou même jumelées à votre guise. Il est également possible de ne pas utiliser ces activités et d'en inventer des nouvelles.

Le plus important est de justifier vos choix, de détailler vos impressions et de parler des effets dans vos classes à travers le journal de bord.

À noter également que les différentes activités proposées ont été imaginées selon une durée de trente minutes, mais peuvent être plus courtes ou plus longues selon les besoins des enseignant.e.s participant au projet et selon les capacités des différents élèves des classes participantes. Libre aux enseignant.e.s de moduler le temps des différentes activités.

Annexe A.5.1 – Modélisation de la troisième stratégie – Résumer

a. Modélisation

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Exemples de matériel
Répéter la question	Pour cette activité, il s'agit d'amener l'élève à formuler qu'il a besoin qu'on répète. Il est question d'enseigner une phrase répétée pour s'assurer que les élèves ont le vocabulaire pour demander ce soutien lorsque nécessaire.	L'enseignant.e explique aux élèves qu'il est important de laisser savoir à son interlocuteur qu'ils n'ont pas bien entendu ou bien compris. Les enseignant.e.s modélisent avec des questions qu'ils posent aux élèves et à chaque réponse, ils demandent de la même façon à l'élève de répéter.	Il est important que la phrase soit toujours répétée de la même manière en classe pour assurer une mémorisation rapide. Les élèves écoutent et répètent ensuite la phrase qui indique un besoin de réentendre une consigne ou une questions. Les élèves peuvent se placer en dyades pour faire cette activité.	<ul style="list-style-type: none">• Une affiche avec la phrase choisie (Annexe # 10)• La phrase choisie peut aussi être préparée en format web et être affichée au TNI (Annexe # 10)

La paraphrase	À la manière d'une carte conceptuelle, utiliser des mots et les décrire en grand groupe. L'activité peut être sous forme d'exercice ou sous forme de devinette.	L'enseignant.e donne un exemple de mot et en fait la paraphrase. Ensuite, l'enseignant.e décrit un élément à la manière d'une paraphrase et les élèves tentent de deviner le mot qu'on cherche.	Les élèves participent à la description en paraphrase du mot choisi par l'enseignant.e et participent à la recherche du mot.	<ul style="list-style-type: none"> • Une affiche d'un exemple de paraphrase (Annexe # 11) • Des mots écrits sur des cartons qui peuvent être pigés par l'enseignant.e ou par les élèves (Annexe # 12) • Le jeu <i>Taboo</i> pourrait aussi être utilisé
Les questions pour résumer	Avec un rappel des mots questions, résumer une histoire en répondant de façon concise. (Qui, quand, quoi, où...) Il est question dans cette activité de modéliser l'importance de résumer nos pensées pour mieux expliquer des concepts aux autres.	Lire un album jeunesse. À la fin, à l'oral se demander qui faisait partie de l'histoire. Qu'est-ce qu'il a fait, quand se déroulait l'histoire, où, et qu'elle était la fin ? Sur le tableau, écrire les mots questions et ajouter les réponses.	Les élèves répondent aux questions. Ils peuvent ensuite répéter l'exercice pour arriver à faire un résumé bref, mais précis d'une histoire ou d'une situation.	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection d'albums courts ou de courts textes • Un tableau pour afficher les réponses • Une affiche des mots questions qui permettent un bon résumé (Annexe # 13)
La synonymie	Dans un texte assez simple, cacher certains mots pour que les élèves découvrent eux-mêmes le mot caché. Après la lecture des mots cachés, faire la même chose avec un texte comprenant des mots complexes.	L'enseignant.e explique aux élèves que dans un texte, certains mots ne sont pas connus, mais qu'ils peuvent comprendre par le contexte.	Les élèves tentent de deviner le sens des mots qui sont cachés ou qui sont difficiles. Ils peuvent dire le mot dans une autre langue, paraphraser ou même faire des gestes ou des onomatopées.	<ul style="list-style-type: none"> • Exemple d'un texte simple avec des mots cachés et d'un texte avec des mots complexes (Annexe # 14)

Annexe A.5.2 – Pratique guidée de la troisième stratégie – Résumer

b. Pratique guidée

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Exemples de matériel
Les questions pour résumer en équipe	Avec un rappel des mots questions, demander aux élèves de résumer une histoire en répondant de façon concise. (Qui, quand, quoi, où...)	L'enseignant.e distribue des textes ou des albums aux élèves. Après quelques minutes, l'enseignant.e demande aux élèves de résumer, à tour de rôle, ce qu'ils ont lu. L'enseignant.e ajuste au besoin.	Les élèves lisent et résument leur lecture. Ils doivent s'en tenir aux questions de base et ne pas divaguer du résumé de base. Ils pourraient même utiliser une version plastifiée de l'affiche des mots questions pour écrire directement les réponses sur la feuille pour aider à séparer les informations.	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection d'albums courts ou de courts textes • Une affiche des mots questions qui permettent un bon résumé (Annexe # 13)
Les classiques résumés	Il s'agit de lire une simple description d'un conte et les élèves doivent dire de quelle histoire il s'agit. Ce sont donc les stratégies de résumer et de paraphraser qui sont exploitées.	L'enseignant.e lit un résumé très simple aux élèves et ils doivent nommer l'histoire. L'enseignant.e peut aussi lire un résumé entièrement construit en paraphrases.	Les élèves doivent deviner de quelle histoire il s'agit. Ils peuvent aussi inventer des résumer pour que les autres élèves devinent.	<ul style="list-style-type: none"> • Idées de textes résumés brièvement ou décrits en paraphrases (Annexe # 15)

Annexe A.5.3 – Consolidation de la troisième stratégie – Résumer

c. Consolidation

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Exemples de matériel
Quiz en équipe	Faire un quiz axé sur du vocabulaire où les élèves sont en équipe, mais où un seul élève au hasard sera amené à répondre à la question. Cette pratique a pour but l'entraide des élèves pour s'assurer qu'ils reformulent et répètent les questions à tous les membres de l'équipe. Les élèves seraient séparées pour que des élèves débutants soient pairés avec des élèves avancés.	Dire aux élèves que l'important, c'est que tous les élèves de l'équipe soient capables de répondre à la question. L'enseignant.e peut proposer aux élèves de reformuler la question, de paraphraser, de trouver des synonymes pour aider les élèves qui ne trouvent pas la réponse.	Ils partagent entre eux leurs idées, leurs réponses, mais doivent d'abord s'assurer que les élèves ont compris les consignes et les phrases dites. Ils s'assurent que tout le monde a compris avant d'indiquer qu'ils ont trouvé la réponse.	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection de mots de vocabulaire à l'étude ainsi que des questions qui permettent de découvrir les mots (Annexe # 16)

Version inversée du jeu <i>Taboo</i>	Le jeu <i>Taboo</i> propose des mots du quotidien que les joueurs doivent faire deviner à leurs collègues sans dire des mots qui rendraient la découverte trop facile. Dans cette activité, l'enseignant.e inverse la règle et demande aux élèves de trouver le mot recherché.	Avec le jeu de société <i>Taboo</i> ou des versions équivalentes, l'enseignant.e lit les « mots interdits » et les élèves tentent de deviner de quel mot il s'agit. L'enseignant.e peut aussi circuler pendant que des élèves font le travail en ateliers ou en équipe.	Les élèves tentent de deviner les mots qui relient les indices entre eux. Ils peuvent faire deviner les mots à tour de rôle. Les élèves peuvent utiliser des cartes ou utiliser des outils technologiques.	<ul style="list-style-type: none"> • Le jeu <i>Taboo</i> • Version du jeu <i>Taboo</i> en ligne et en français https://lingo1ex.com/jeux/taboo/index.php
--------------------------------------	--	---	--	--

Annexe A.5.4 – Pratique indépendante de la troisième stratégie – *Résumer*

d. Pratique indépendante

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Exemples de matériel
Lecture à deux	Lors d'une activité de lecture à deux, l'enseignant.e circule pour identifier si les élèves répètent, reformulent et résument leurs idées à leurs pairs.	L'enseignant.e propose des lectures de différents niveaux pour des dyades d'élèves. Un rappel avant le début de l'activité de la stratégie peut être fait pour s'assurer que les élèves le mettent en pratique.	Les élèves lisent à deux et utilisent la stratégie pour s'entraider, pour assurer une compréhension plus approfondie du texte.	<ul style="list-style-type: none"> • Une sélection d'albums, de magazines ou autres textes adaptés au niveau des élèves.
Présentations orales	Sous forme de présentations à tout le groupe ou en ateliers, des élèves présentent des objets en utilisant la paraphrase.	L'enseignant.e peut demander aux élèves de préparer une présentation grâce à un support technologique comme une présentation <i>Slides</i> grâce à un Chromebook ou tout simplement avec des feuilles cartonnées et des crayons.	Les élèves choisissent un objet ou un concept qu'ils doivent simplifier pour que leurs pairs puissent comprendre.	<ul style="list-style-type: none"> • Chromebook et application <i>Google Slides</i> • Sélection d'objets que les enfants peuvent décrire • Sélection de mots qui peuvent servir d'idées (Annexe # 17)

Annexe B – Extrait d'un journal de bord des candidates vierge

Annexe B.1 – Questions fermées selon l'échelle de Likert du journal de bord

Fiche X
(copier cette fiche pour chacune des entrées au journal de bord)

Date, heure et période :

Activité effectuée :

a) Questions fermées

N'hésitez pas à noter des détails dans cette section si cela peut vous sembler nécessaire même si aucun espace n'est prévu à cet effet.

	Toujours (5)	Souvent (4)	Parfois (3)	Rarement (2)	Jamais (1)
Il est facile pour moi de mettre en place la séquence d'EUST 2 fois par mois.					
J'aimerais mettre en place des séquences d'EUST plus souvent.					
J'aimerais modifier la séquence.					
Les élèves réagissent de façon positive aux activités.					
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités reliées à la séquence d'EUST.					
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités non reliées à la séquence d'EUST.					
Le matériel fourni est adapté à l'activité.					
Le matériel fourni est adapté à la séquence d'EUST.					

Commentaires :

Annexe B.2 – Questions fermées modifiées selon l'échelle de Likert du journal de bord

a) Questions fermées

N'hésitez pas à noter des détails dans cette section si cela peut vous sembler nécessaire même si aucun espace n'est prévu à cet effet.

	Toujours (5)	Souvent (4)	Parfois (3)	Rarement (2)	Jamais (1)
<p>Il est facile pour moi de mettre en place la séquence d'EUST 2 fois par mois. J'aimerais mettre en place des séquences d'EUST plus souvent.</p> <p>Inscrire votre X dans la case appropriée</p>	Oui, c'est même très facile de le réinvestir	Oui, deux fois par mois c'est bien.	Deux fois par mois c'est un peu difficile de le mettre dans l'horaire.	J'ai de la difficulté à trouver des moyens de l'implanter dans mon horaire.	Je ne trouve pas le temps de mettre la séquence en place.
J'aimerais modifier la séquence.					
Les élèves réagissent de façon positive aux activités.					
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités reliées à la séquence d'EUST.					
J'observe un changement au niveau du comportement des élèves dans les activités non reliées à la séquence d'EUST.					
Le matériel fourni est adapté à l'activité.					
Le matériel fourni est adapté à la séquence d'EUST.					

Commentaires : _____

Annexe B.3 – Questions ouvertes du journal de bord des candidates

b) Pistes de réflexion

- Quelle a été la réaction des élèves en général ?

- Quelle a été la réaction des tutoré.e.s ?

- Quelle a été la réaction des tuteur.trice.s ?

- Quelles ont été les difficultés éprouvées ?

- Quels sont les avantages que vous avez observés ?

- Quelles sont les améliorations que vous aimeriez faire à la séquence ?

- Avec quels différents types d'activités pourriez-vous mettre en place une séquence d'EUST ?

- Quels détails du matériel offert aux enseignant.e.s serait à modifier ?

- Quels détails du matériel offert aux élèves serait à modifier ?

c) Autres commentaires

Veillez noter dans la section suivante tous les commentaires qui pourraient être pertinents au projet de recherche.

Annexe C – Outils développés pour la recherche de candidat.e.s

Projet de recherche en classe d'accueil

**CANDIDAT.E.S
RECHERCHÉ.E.S**

année scolaire 2022-2023

par Roxane Boucher Desrochers
informations : af291161@ens.uqam.ca

Projet de recherche
par Roxane Boucher Desrochers

**CANDIDAT.E.S
RECHERCHÉ.E.S**

Enseignant.e.s de classe d'accueil
année scolaire 2022-2023
informations :
af291161@ens.uqam.ca

Resume du projet

Il s'agit de mettre en place des séquences d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteurs dans les classes d'accueil montréalaises.

Ces séquences permettraient de valider la pertinence et la faisabilité de la mise en place de programmes d'enseignement par les pairs dans les classes hétérogènes comme les classes d'accueil à Montréal.

Durée et implication

Le projet se tiendra sur une année scolaire et nous recherchons entre 3 et 5 enseignant.e.s de classe d'accueil montréalaise.

Nous désirons analyser la réaction des enseignant.e.s à la suite des activités proposées.

La rétroaction des participant.e.s permettra d'améliorer notre séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteurs.

Nature de la participation

- 1 Accomplir les différentes activités bimensuellement sur du temps de classe tout au long de l'année scolaire.
- 2 Compléter un journal de bord avant, pendant et après les activités.
- 3 Participer à 4 rencontres virtuelles enregistrées en groupe pour discuter de l'implantation de la séquence dans votre salle de classe. (août - novembre - février - mai)

Annexe D – Outils développés pour les rencontres individuelles et collectives

Annexe D.1 – Résumé du projet

Projet de recherche

Séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteurs (EUST)

PAR ROXANE BOUCHER DESROCHERS

RÉSUMÉ DU PROJET

AOÛT 2022

ORIGINE DU PROJET

- La grande hétérogénéité des élèves en classe d'accueil est un grand défi pour les enseignant.e.s. Une des avenues qui pourraient être mises de l'avant afin de maximiser les ressources présentes en classe et favoriser l'apprentissage des élèves serait l'apprentissage par les pairs grâce à l'enseignement des stratégies de tuteurs.

OBJECTIF DU PROJET

- Créer une séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteurs dans les classes d'accueil montréalaises et de la bonifier grâce aux commentaires des enseignant.e.s participant au projet.
- Les mises à l'essai et les commentaires permettrait de présenter une séquence bonifiée pour les enseignant.e.s de classes d'accueil à Montréal.

VOTRE IMPLICATION

-  Accomplir les activités d'enseignement
12 x de 30 à 60 minutes à partir du mois d'octobre
-  Compléter le journal de bord
12 x de 10 à 20 minutes après les activités d'enseignement
-  Participer aux rencontres collectives
4 x de 30 à 60 minutes en soirée par visioconférence

LA COLLECTE DE DONNÉE

mise en place d'activités d'enseignement des stratégies

1 fois aux 2 semaines à partir du mois d'octobre

- Vous recevrez la procédure liée à l'enseignement des stratégies de tuteurs
- Vous devrez noter vos observations dans un journal de bord virtuel
- Vous devrez partager vos idées pour permettre l'amélioration de la séquence

observation des répercussions en classe

tout au long du projet de septembre à juin

- Des pistes de réflexions seront disponibles dans le journal de bord pour vous permettre de compiler vos observations en lien avec la séquence d'EUST
- Vous devrez partager vos idées pour permettre l'amélioration de la séquence

LA MISE EN PLACE DE LA COLLECTE

les premières étapes du projet :

septembre

- Obtenir le consentement des enseignant.e.s qui désirent participer
- Établir un calendrier pour mettre en place les activités
- Établir un calendrier pour les rencontres collectives virtuelles
- Établir une communication fréquente pour assurer le bon cheminement
- 1ère rencontre collective

les rencontres collectives suivantes :

novembre février mai

Un immense merci de votre participation

ROXANE BOUCHER DESROCHERS



Projet de recherche

Séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteurs (EUST)

PAR ROXANE BOUCHER DESROCHERS

ORDRE DU JOUR - RENCONTRE INDIVIDUELLE
INTRODUCTION

PREMIÈRE RENCONTRE

mot de bienvenue

consentement à la prise de vidéo

présentation du projet
n'hésitez pas à poser des questions tout au long de la présentation

- Présentation du **résumé** du projet
- Présentation du **calendrier** du projet
- Présentation des **outils**
- Présentation du formulaire de **confidentialité**
- Présentation du formulaire de **consentement**

prise de questions



Projet de recherche

Séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteurs (EUST)

PAR ROXANE BOUCHER DESROCHERS

ORDRE DU JOUR - RENCONTRE COLLECTIVE 001

PREMIÈRE RENCONTRE COLLECTIVE

mot de bienvenue

présentation de la première stratégie

n'hésitez pas à poser des questions ou à donner des commentaires tout au long de la rencontre

- Présentation de la stratégie *Encourager*
- Présentation des *outils* à compléter
- Présentation du *calendrier* de la stratégie
- *Objectifs* pour la prochaine rencontre

prise de questions



Projet de recherche

Séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteurs (EUST)

PAR ROXANE BOUCHER DESROCHERS

ORDRE DU JOUR - RENCONTRE COLLECTIVE 002

DEUXIÈME RENCONTRE COLLECTIVE

mot de bienvenue

retour sur la première stratégie

- Commentaires sur la stratégie de la stratégie *Encourager*
- Commentaires sur les *outils* à compléter
- Commentaires sur le *calendrier* de la stratégie
- Commentaires *généraux*

présentation de la deuxième stratégie

n'hésitez pas à poser des questions ou à donner des commentaires tout au long de la rencontre

- Présentation de la stratégie *Les questions*
- Présentation des *outils* à compléter
- Présentation du *calendrier* de la stratégie
- *Objectifs* pour la prochaine rencontre

prise de questions

Projet de recherche

Séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteurs (EUST)

PAR ROXANE BOUCHER DESROCHERS

ORDRE DU JOUR - RENCONTRE COLLECTIVE 003

TROISIÈME RENCONTRE COLLECTIVE

mot de bienvenue

retour sur la première stratégie

- Commentaires sur la stratégie de la stratégie *Questionner*
- Commentaires sur les *outils* à compléter
- Commentaires sur le *calendrier* de la stratégie
- Commentaires *généraux*

présentation de la troisième stratégie

n'hésitez pas à poser des questions ou à donner des commentaires tout au long de la rencontre

- Présentation de la stratégie *Résumer*
- Présentation des *outils* à compléter
- Présentation du *calendrier* de la stratégie
- *Objectifs* pour la prochaine rencontre

prise de questions



Projet de recherche

Séquence d'entraînement à l'utilisation des stratégies de tuteurs (EUST)

PAR ROXANE BOUCHER DESROCHERS

ORDRE DU JOUR - RENCONTRE COLLECTIVE 004

QUATRIÈME RENCONTRE COLLECTIVE

mot de bienvenue

retour sur la troisième stratégie

- Commentaires sur la stratégie de la stratégie **Résumer**
- Commentaires sur les **outils** à compléter
- Commentaires sur le **calendrier** de la stratégie
- Commentaires **généraux**

retour sur la séquence

J'aimerais savoir quels sont vos commentaires généraux.

Que pourriez-vous me dire qui pourrait améliorer ma séquence ?

Quels sont les points positifs et les points à améliorer ?

De quelles façons pourrais-je partager la séquence ?

À qui ?

Dans quels contextes ?

prise de questions

Annexe E – Matériel développé pour les candidates

Annexe E.1 – Matériel développé pour la première stratégie

Annexe E.1.1 – Annexe Matériel # 1 – Affiches des encouragements



TOUS LES SENTIMENTS

SONT POUR TOUT LE MONDE !

Il n'y a pas d'émotions "de filles" ou "de garçons".
Tous les humains peuvent ressentir:



la colère



la tristesse



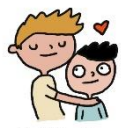
la peur



la confiance



la fierté



l'affection



le courage



la timidité



l'assurance

©Elise Gravel

Exemple tiré des ressources d'Élise Gravel – autrice québécoise
<http://elisegravel.com/wp-content/uploads/2020/01/Emotions.jpg>

Annexe E.1.3 – Annexe Matériel # 3 – Rappel de la stratégie

Stratégie 1, complète

Stratégie 1, simplifiée

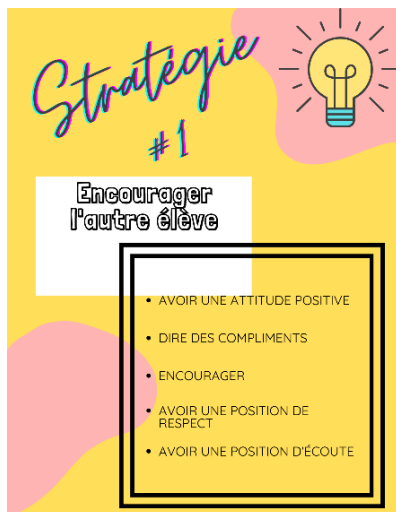
Stratégie 1, vierge



Stratégie #1

Encourager l'autre élève

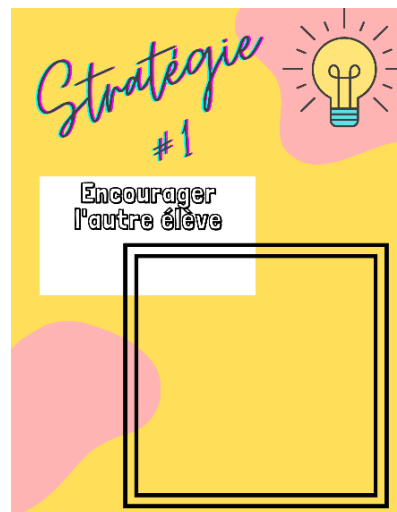
- AVOIR UNE ATTITUDE POSITIVE AVANT, PENDANT ET APRÈS LA SÉANCE
- COMPLIMENTER L'ÉLÈVE
- ENCOURAGER L'ÉLÈVE
- AVOIR UN LANGAGE CORPOREL POSITIF
 - SOURIRE
 - REGARDER DANS LES YEUX
 - ORIENTER SES ÉPAULES VERS L'ÉLÈVE
- ÊTRE À L'ÉCOUTE DES BESOINS DE L'AUTRE



Stratégie #1

Encourager l'autre élève

- AVOIR UNE ATTITUDE POSITIVE
- DIRE DES COMPLIMENTS
- ENCOURAGER
- AVOIR UNE POSITION DE RESPECT
- AVOIR UNE POSITION D'ÉCOUTE



Stratégie #1

Encourager l'autre élève

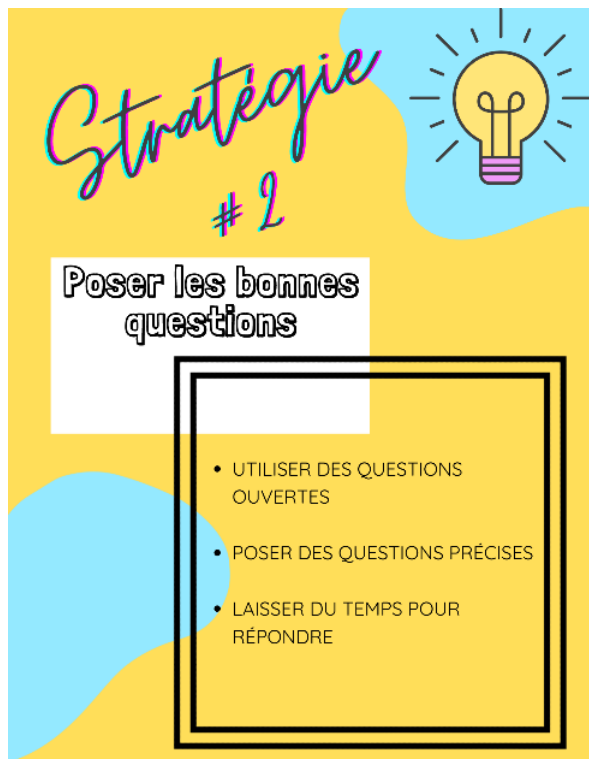
Annexe E.1.4 – Annexe Matériel # 4 – Situations de jeux de rôle

(à imprimer en bandelettes ou à projeter)


1. Un élève a beaucoup de difficulté en mathématiques. Il dit qu'il déteste ça. Qu'est-ce que tu pourrais lui dire ?
2. Un élève a dit la date aujourd'hui à la causerie sans inverser le mois et le jour. Est-ce un bon moment pour l'encourager ?
3. Un élève a fait trois points au basketball pendant la récréation. Quel encouragement pourrais-tu lui donner ?
4. Un élève tombe en jouant au soccer. Est-ce que tu ris de lui ? Pourquoi ? Comment pourrais-tu l'encourager ?
5. Un élève devait écrire le mot chat et il a oublié le t. Qu'est-ce que tu peux lui dire pour l'encourager ?
6. Un élève est timide avant sa présentation orale. Quel encouragement pourrais-tu lui donner ?
7. Un ami refuse de participer dans le cours de gym. Qu'est-ce que tu peux lui dire pour l'encourager ?
8. Un élève a eu une dictée parfaite. Est-ce que tu peux lui donner des encouragements ?
9. Un élève de la classe doit lire avec moi. C'est difficile de le comprendre quand il parle. Qu'est-ce que tu peux lui dire pour l'encourager ?
10. Un élève a raconté un voyage qu'il a fait dans un texte. Il n'a pas oublié de mettre ses majuscules et ses points. Est-ce une bonne raison pour lui donner des encouragements ?

Annexe E.2 – Matériel développé pour la deuxième stratégie

Annexe E.2.1 – Annexe Matériel # 5 – Affiches de la stratégie

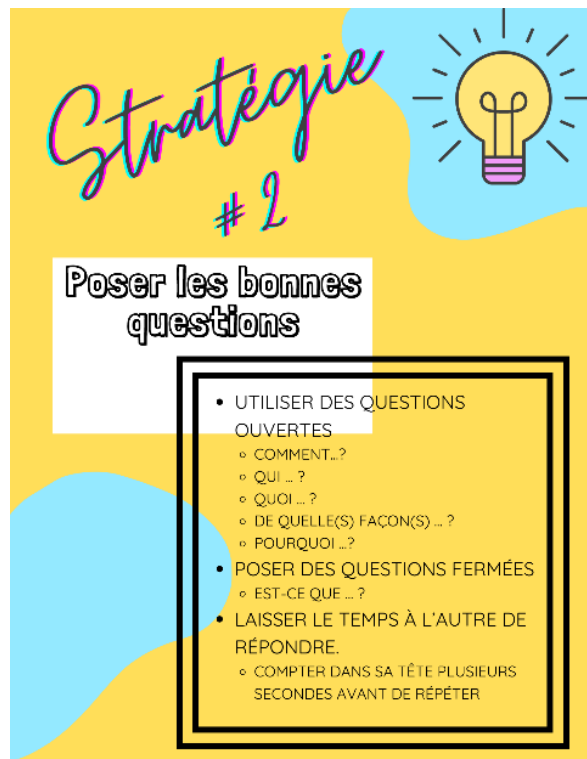


Stratégie
#2




Poser les bonnes questions

- UTILISER DES QUESTIONS OUVERTES
- POSER DES QUESTIONS PRÉCISES
- LAISSER DU TEMPS POUR RÉPONDRE



Stratégie
#2



Poser les bonnes questions

- UTILISER DES QUESTIONS OUVERTES
 - COMMENT...?
 - QUI ... ?
 - QUOI ... ?
 - DE QUELLE(S) FAÇON(S) ... ?
 - POURQUOI ... ?
- POSER DES QUESTIONS FERMÉES
 - EST-CE QUE ... ?
- LAISSER LE TEMPS À L'AUTRE DE RÉPONDRE.
 - COMPTER DANS SA TÊTE PLUSIEURS SECONDES AVANT DE RÉPÉTER


Stratégie
#2



Les mots interrogatifs

QUI ... ? UNE PERSONNE	OÙ ... ? UN ENDROIT
QUOI ... ? UNE CHOSE	QUAND ... ? UN MOMENT
EST-CE QUE ... ? OUI OU NON	

Stratégie
#2

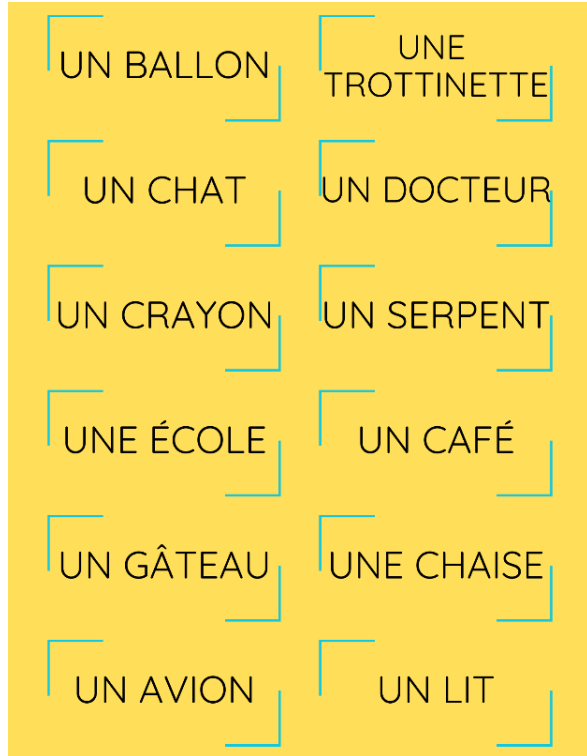


Les mots interrogatifs

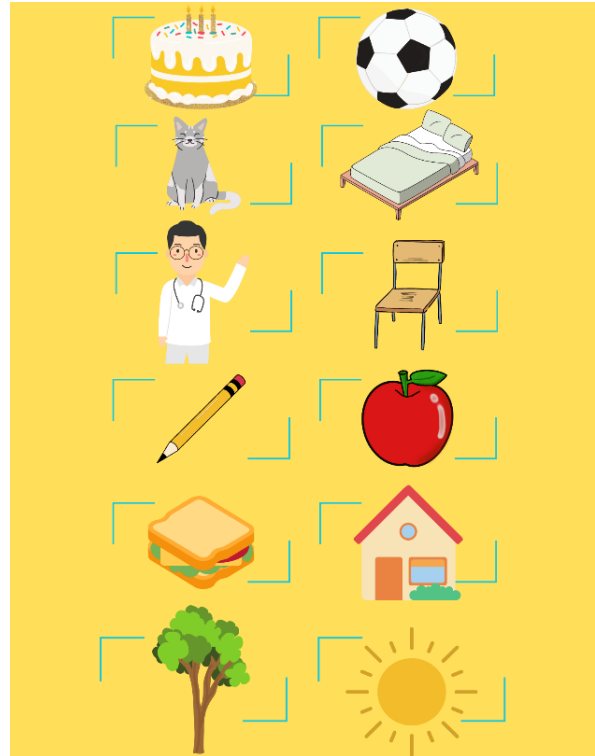
QUI - QUE - QUOI QUEL - QUELLE - QUELS - QUELLES QUAND - COMMENT OÙ - POURQUOI EST-CE QUE
--

Annexe E.2.3 – Annexe Matériel # 7 – Jeu de devinettes

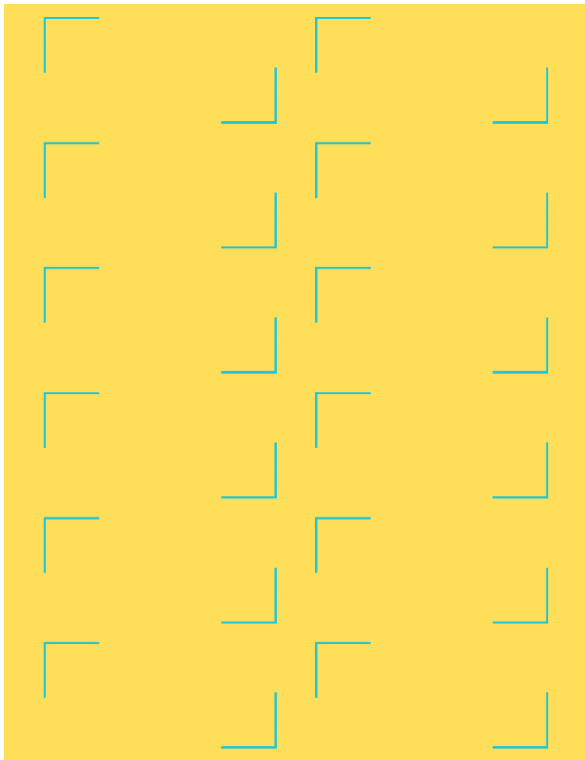
Avec mots



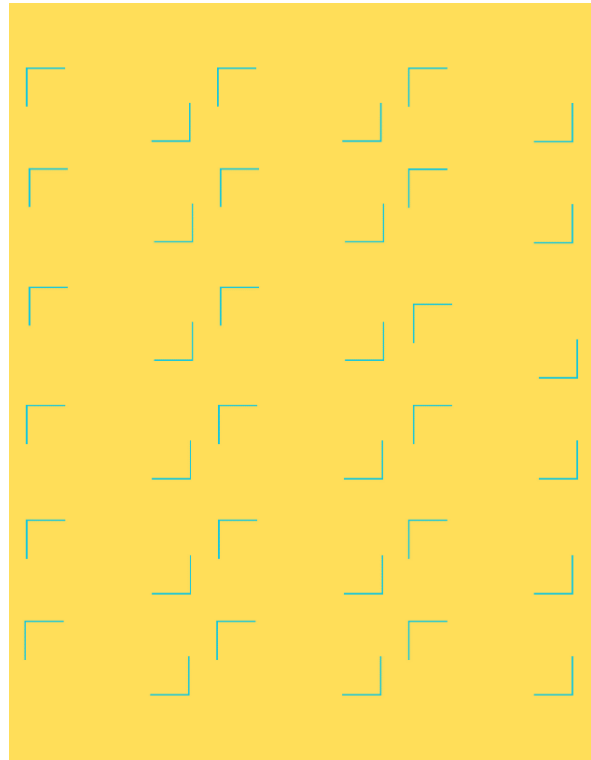
Avec images



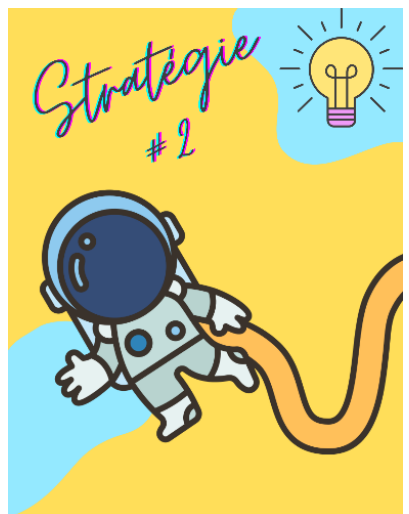
Modèle vierge version 12 espaces



Modèle vierge version 18 espaces



Annexe E.2.4 – Annexe Matériel # 8 – Affiches des pictogrammes de la lenteur



Annexe E.2.5 – Annexe Matériel # 9 – Proposition d’albums jeunesse



Le chemin de la montagne / Marianne Dubuc.

Dubuc, Marianne, 1980- auteur, illustrateur

Livre | [2019]

Disponible à CARTIERVILLE - Jeunes - Albums (DUB Mar P) ainsi que 5+ autres exemplaires [Voir plus d'exemplaires](#)

→ Page couverture



Pause philo / Karine Gottot, Mathieu Lampron.

Gottot, Karine, 1975- auteur

Livre | [2020]

Disponible à BELLEVILLE - Jeunes - BD (OIZOFILOS BD P) ainsi que 5+ autres exemplaires [Voir plus d'exemplaires](#)

→ Page couverture



Dis papa-- pourquoi les zèbres ne font-ils pas du patin à roulettes? / Quentin Gréban.

Gréban, Quentin, 1977-

Livre | 2008.

Disponible à MARIE-UGUAY - Jeunes - Premiers romans (GRE Que di P) ainsi que 1 autres exemplaires [Voir plus d'exemplaires](#)



Dis maman-- pourquoi les dinosaures ne vont-ils pas à l'école? / Quentin Gréban.

Gréban, Quentin, 1977-

Livre | 2009.

Disponible à C-D-NEIGES - Jeunes - Livres d'images (GRE) ainsi que 5+ autres exemplaires [Voir plus d'exemplaires](#)

→ Page couverture

→ Dos de couverture



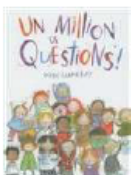
C'est le chat! / [texte de] Davide Cali ; [illustrations de] Magali Clavelet.

Cali, Davide, 1972- auteur.

Livre | [2018]

Disponible à C-D-NEIGES - Jeunes - Livres d'images (CAL Dav P) ainsi que 5+ autres exemplaires [Voir plus d'exemplaires](#)

→ Page couverture



Un million de questions! / Marie-Louise Gay ; texte français, Marie-Louise Gay.

Gay, Marie-Louise, 1952- auteur, illustrateur

Livre | [2015]

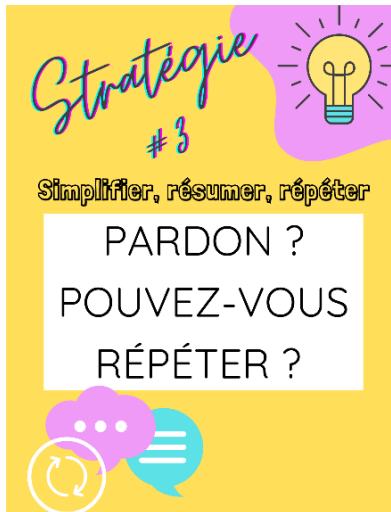
Disponible à BENNY - Jeunes - Livres d'images (GAY Mar P) ainsi que 5+ autres exemplaires [Voir plus d'exemplaires](#)

→ Page couverture

→ Dos de couverture

Annexe E.3 – Matériel développé pour la troisième stratégie

Annexe E.3.1 – Annexe Matériel # 10 – Affiches pour demander de répéter



Stratégie
#3



le concept de
paraphrase

UN CHAT

↓

UN ANIMAL QUI A DES POILS
C'EST COMME IUN PETIT LION
QUI VIT SOUVENT DANS UNE MAISON
COMME GARFIELD
EN ESPAGNOL ON DIT GATO, EN ANGLAIS ON DIT CAT

Stratégie
#3



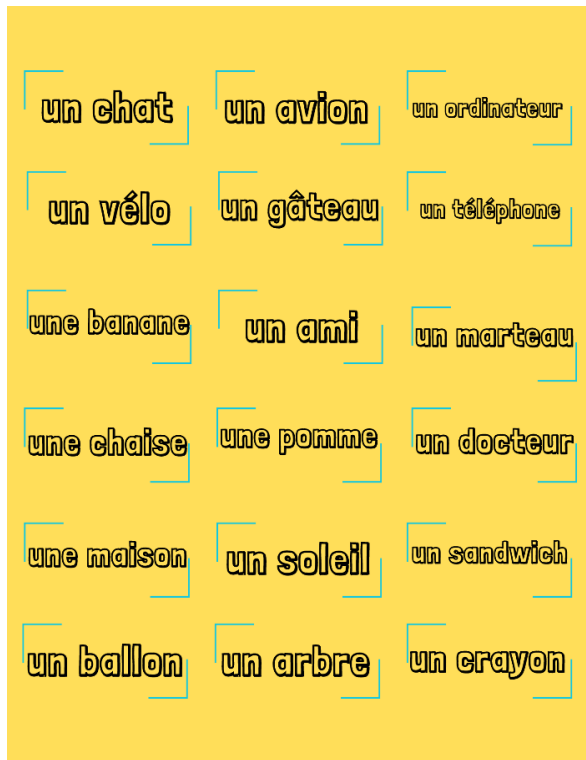
la paraphrase

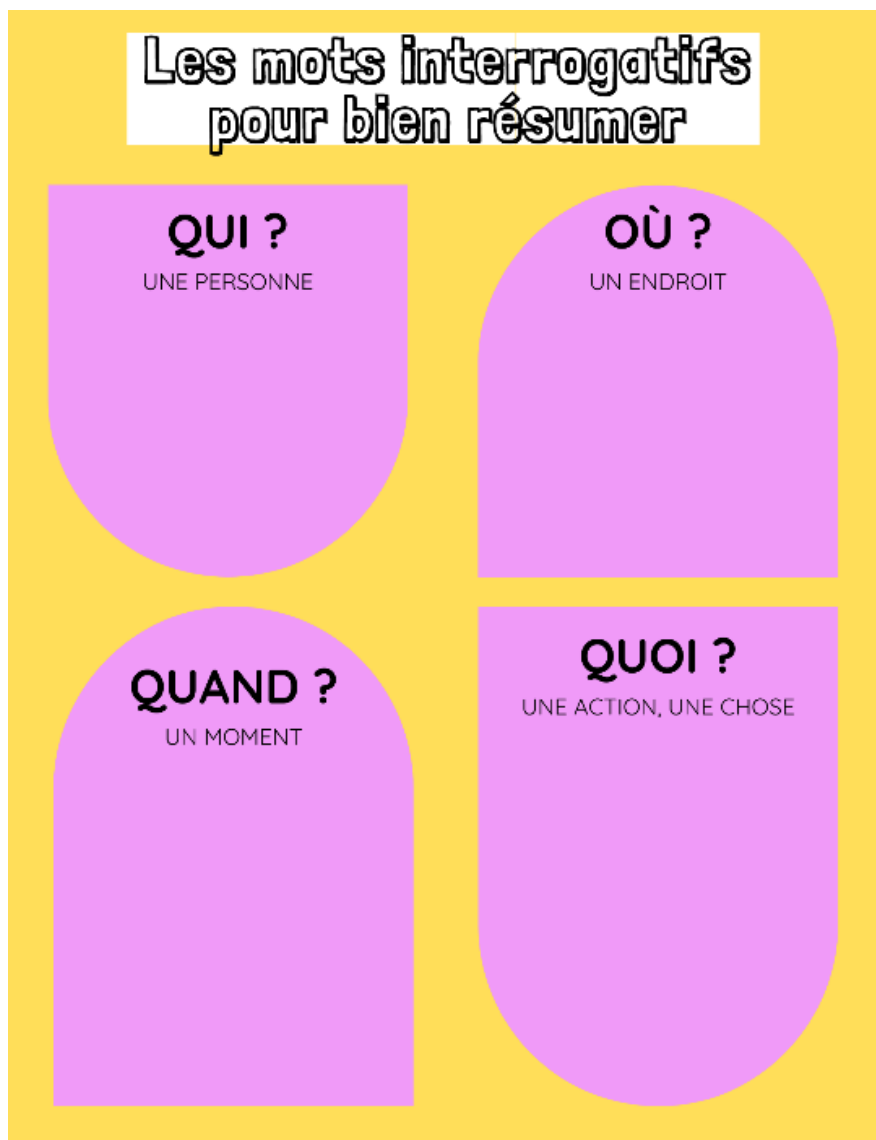
UN CHAT

↓

UN ANIMAL QUI A DES POILS
C'EST COMME IUN PETIT LION
QUI VIT SOUVENT DANS UNE MAISON
COMME GARFIELD
EN ESPAGNOL ON DIT GATO, EN ANGLAIS ON DIT CAT

Annexe E.3.3 – Annexe Matériel # 12 – Propositions de mots pour paraphraser





Annexe E.3.5 – Annexe Matériel # 14 – Textes avec mots cachés et mots complexes

Texte original

Je m'appelle Réal.
J'ai 5 ans.



Je trouve ça pratique,
parce que, quand j'ai de l'argent de poche,
c'est pas loin pour aller acheter des bonbons.

Texte aux mots cachés


Je Réal.
J'ai 5 ans.



Je trouve ça pratique,
parce que, quand j'ai de l'argent de poche,
c'est pas loin pour aller acheter des .

Textes aux mots complexes

Je me dénomme Réal.
J'ai 5 ans.




Je trouve ça pratique,
parce que, quand j'ai de l'argent de poche,
c'est pas loin pour aller acheter des confiseries.

Orbie, 2019. *La corde à linge*. Les 400 coups.

Annexe E.3.6 – Annexe Matériel # 15 – Affiches de textes résumés en paraphrases

la paraphrase
DE QUELLE
HISTOIRE S'AGIT-IL ?




C'EST L'HISTOIRE
D'UNE PETITE FILLE
HABILLÉE EN ROUGE
QUI VA ÊTRE MANGÉE
PAR UN LOUP.

la paraphrase
DE QUELLE
HISTOIRE S'AGIT-IL ?



C'EST L'HISTOIRE
D'UNE PETITE FILLE
QUI REND VISITE À
SA GRAND-MÈRE EN
TRAVERSANT LA
FORÊT, MAIS UN
LOUP LA MENACE.













la paraphrase
DE QUELLE
HISTOIRE S'AGIT-IL ?



C'EST L'HISTOIRE D'UNE JEUNE
HUMAINE QUI MARCHE DANS
UN ENDROIT OÙ IL Y A
BEAUCOUP D'ARBRES. ELLE
VEUT AIDER LA MAMAN DE SA
MAMAN. UN ANIMAL QUI A DES
POILS QUI EST SOUVENT
MÉCHANT DANS LES
HISTOIRES VEUT LA MANGER.
CET ANIMAL FAIT : AOUUUUU !

Annexe E.3.7 – Annexe Matériel # 16 – Sélection de mots de vocabulaire à l'étude

Le quartier






		
une rue	un trottoir	une école
		
une bibliothèque	un parc	une épicerie
		
un dépanneur	une boulangerie	une boucherie
		
un hôpital	une clinique	une pharmacie

Conseillères pédagogiques en SAF CSDM; Illustrations de Jocelyn Jalette pour la CSDM

mars 2020



Le quartier (suite)

		
une caserne de pompiers	un poste de police	un garage
		
une banque	un fleuriste	un centre commercial
		
un restaurant	un cinéma	


Conseillères pédagogiques en SAF CSDM; Illustrations de Jocelyn Jalette pour la CSDM

mars 2020



Images tirées de l'imagerie ILSS du CSSMB

Annexe E.3.8 – Annexe Matériel # 17 – Exemples de paraphrases

<p>la paraphrase DE QUEL MOT S'AGIT-IL?</p>	
<p>ON VA Y RETIRER DES SOUS.</p> <p>C'EST OÙ JE PEUX VOIR DES ACTEURS</p> <p>C'EST UN ENDROIT OÙ ON VA SOUVENT POUR LA SAINT-VALENTIN</p> <p>JE PEUX Y CIRCULER SÉCURITAIREMENT</p> <p>JE PEUX Y ACHETER DE LA NOURRITURE</p> <p>JE VAIS Y VOIR UN DOCTEUR LORSQUE CE N'EST PAS UNE URGENCE</p>	<p>la paraphrase DE QUEL MOT S'AGIT-IL?</p> <p>ON Y VOIT UN BÂTIMENT BLEU ET GRIS AVEC DES FENÊTRES ET DES SAPINS À L'EXTÉRIEUR</p> <p>ON Y VOIT UNE GRANDE MAISON BRUNE AU TOIT BLEU OÙ DEUX PERSONNES SE DIRIGENT VERS LA PORTE D'ENTRÉE.</p> <p>ON Y VOIT UNE PETITE FILLE POUSSER UNE AUTRE PETITE FILLE SUR UNE BALANÇOIRE ENTOURÉE D'HERBE</p> <p>ON Y VOIT UNE FEMME EN UNIFORME BLEU DANS UN BUREAU AUX MURS VERTS. ELLE TRAVAILLE DEVANT UN ORDINATEUR ET IL Y A UNE CHAISE VIDE DEVANT ELLE.</p> <p>ON Y VOIT UN COMPTOIR GRIS AVEC DEUX PIÈCES DE VIANDES.</p>

Annexe F – Séquence d’EUST modifiée

Annexe F.1 – Les quatre étapes de l’enseignement de la séquence d’EUST

Annexe F.2 – Les trois stratégies de la séquence d’EUST

Les 3 stratégies enseignées

- Encourager le ou la tutoré.e
 - Attitude positive avant, pendant, après
 - Complimenter / Encourager
 - Langage corporel positif
 - Être à l’écoute de l’autre
- Questionner
 - Questions ouvertes et questions fermées
 - Laisser le temps à l’autre de répondre.
- Résumer
 - Isoler le vocabulaire complexe
 - Utiliser la synonymie
 - Identifier les difficultés
 - Répéter souvent
 - Reformuler
 - Paraphraser

Séquence d’enseignement proposée

Modèle choisi	# de séance	Stratégie enseignée	Étape de la séquence d'EUST
3 stratégies	Séance 1	1. Encourager	A. Modélisation
	Séance 2	1. Encourager	B. Pratique guidée
4 étapes	Séance 3	1. Encourager	C. Consolidation
	Séance 4	1. Encourager	D. Pratique indépendante
	Séance 5	2. Questionner	A. Modélisation
	Séance 6	2. Questionner	B. Pratique guidée
	Séance 7	2. Questionner	C. Consolidation
	Séance 8	2. Questionner	D. Pratique indépendante
	Séance 9	3. Résumer	A. Modélisation
	Séance 10	3. Résumer	B. Pratique guidée
	Séance 11	3. Résumer	C. Consolidation
	Séance 12	3. Résumer	D. Pratique indépendante

Annexe F.3 – Présentation de la première stratégie – *Encourager*

Stratégie 1 – Encourager

À noter qu'à chacune des étapes détaillées ci-dessous, soit la modélisation, la pratique guidée, la consolidation et la pratique indépendante, une ou plusieurs activités peuvent être réalisées. Les activités peuvent être modifiées ou même jumelées à votre guise. Il est également possible de ne pas utiliser ces activités et d'en inventer des nouvelles.

Le plus important est de justifier vos choix, de détailler vos impressions et de parler des effets dans vos classes à travers le journal de bord.

À noter également que les différentes activités proposées ont été imaginées selon une durée de trente minutes, mais peuvent être plus courtes ou plus longues selon les besoins des enseignant.e.s participant au projet et selon les capacités des différents élèves des classes participantes. Libre aux enseignant.e.s de moduler le temps des différentes activités.

a. Modélisation

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Exemples de matériel
Le vocabulaire	En grand groupe, encourager plusieurs élèves pour des raisons différentes. Insister sur le fait que les onomatopées et les sons sont des encouragements valides. Les élèves nomment et créent une liste d'encouragements. Il est question d'identifier les moments où il est important d'encourager ses pairs.	Encourager les élèves : - Bravo pour ton dessin ! - Wow, tu t'es amélioré en mathématiques ! - Continue ! Tu y arrives ! Etc.	Les élèves doivent réaliser l'impact des encouragements. Ils doivent nommer des encouragements qu'ils connaissent. Ils doivent nommer des moments où il est important d'encourager les autres.	<ul style="list-style-type: none">• Affiche des encouragements (Annexe # 1)• Vidéo d'encouragements en français https://www.youtube.com/watch?v=CUGvB-Ro4M8• Encouragements en chinois (donner en exemple) https://www.youtube.com/watch?v=To_IIIpwkgc&t=51s

Le vocabulaire en petits groupes	Lors d'une activité petits groupes, encourager plusieurs élèves pour des raisons différentes. Insister sur le fait que les onomatopées et les gestes sont des encouragements valides. Ensuite, demander aux élèves, en équipes, de créer des listes d'encouragements. Il est question d'identifier les moments où il est important d'encourager ses pairs.	Encourager les élèves : - Bravo pour ton dessin - Wow, tu t'es amélioré en mathématiques ! - Continue ! Tu y arrives ! - Etc.	Les élèves doivent réaliser l'impact des encouragements. Ils doivent, en équipe, nommer des encouragements qu'ils connaissent. Ils doivent nommer des moments où il est important d'encourager les autres.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches des encouragements (Annexe # 1) • Affiches des contre-exemples des encouragements (Annexe # 2) • https://www.youtube.com/watch?v=CUGvB-Ro4M8 • Encouragements en chinois (donner en exemple) https://www.youtube.com/watch?v=ToIllpwkgc&t=51s
L'importance de la stratégie	Parler des sentiments ressentis après recevoir des insultes, des blagues ou des encouragements. Cela peut être fait en enseignement magistral avec ou sans l'aide d'un enfant modèle.	Proposer des images et des mots reliés aux différentes émotions. Rappeler aux élèves que l'apprentissage est intimement lié aux émotions ressenties.	Les élèves doivent réfléchir et analyser leur propre vision des encouragements. Ils doivent faire une autoréflexion de leur utilisation des encouragements et une analyse de ce que cela fait pour eux.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches des encouragements (Annexe # 1) • Affiches des contre-exemples (Annexe # 2) • Imagier des émotions (Annexe # 3)

b. Pratique guidée

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Matériel et temps
Vocabulaire et mise en situation	Grâce au tableau d'ancrage utilisé précédemment, revoir les mots, leur prononciation et leur signification. En ajouter au besoin. Utiliser une affiche de rappel de la stratégie.	Selon les mots et les expressions déjà enseignés, l'enseignant.e propose aux élèves de les utiliser.	Les élèves assimilent le nouveau vocabulaire et tentent d'encourager leurs pairs dans les activités qui suivent.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches des encouragements (Annexe # 1) • Affiches des contre-exemples (Annexe # 2) • Affiches de rappel de la première stratégie (Annexe # 4)
Jeux de rôles en petits groupes	Avec de courtes situations, proposer aux élèves de réagir. En équipe de deux ou trois, les élèves doivent	Expliquer une situation et donner un exemple d'encouragement.	Les élèves se mettent dans la peau d'élèves qui reçoivent les encouragements,	• Situations de jeu de rôle (Annexe # 5)

	suivre un scénario afin de vivre des situations d'encouragement et réaliser l'impact de celles-ci. Des situations peuvent proposer des gestes positifs et des gestes négatifs.	Il place ensuite les élèves en équipes et leur demande de se mettre dans les rôles des tuteur.trice.s et des tutoré.e.s, des élèves qui encouragent et qui se font encourager.	mais surtout dans la peau d'élèves qui encouragent. Ils doivent essayer de mettre en pratique les mots et les expressions apprises.	
Application de la stratégie de façon indirecte	En équipe de deux, proposer aux élèves de commenter les bons coups d'un texte rédigé par un élève « mystère ». Il peut s'agir d'un texte inventé ou d'un texte réellement écrit par un élève de la classe ou de l'école.	Exposer des travaux d'élèves, réels et fictifs, et demander aux élèves de commenter positivement, soit d'encourager, ces travaux. Faire un retour en sous-groupe et en grand groupe.	Les élèves analysent les travaux qui sont projetés au grand groupe ou qui sont distribués et ils doivent identifier des aspects positifs pour encourager les auteurs de ces travaux.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches des encouragements (Annexe # 1) • Affiches des contre-exemples (Annexe # 2) • Textes et dessins d'élèves réels et/ou inventés • Rappel de la stratégie (Annexe # 4)
Application directe	En équipe de deux, proposer aux élèves de lire un texte à tour de rôle. Demander aux élèves de s'encourager mutuellement lors de l'activité.	Rappeler aux élèves pendant une activité de lecture à voix haute l'importance de s'encourager pendant des travaux d'équipes.	Les élèves doivent lire à voix haute à tour de rôle. Il peut s'agir d'articles courts de magazines ou de textes informatifs, descriptifs, adaptés au niveau des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> • Textes adaptés au niveau des élèves • Textes parmi le matériel déjà utilisé en classe
Leçon de rappel en petits groupes	En petits groupes, demander aux élèves de nommer des bons coups de leurs partenaires. Il peut aussi s'agir d'un élève qui n'était pas dans leur équipe.	Demander aux groupes d'encourager un élève du groupe à la suite d'une activité. Si les élèves participent moins que prévu, guider les élèves avec des questions. - Avez-vous été témoin d'un élève qui a fourni des efforts ? - Avez-vous vu un autre élève travailler fort ? - Avez-vous vu un élève persévérer ? - Avez-vous vu un élève qui a bien travaillé ? Ensuite, demander aux élèves qui ont été encouragés s'ils ont apprécié être nommés.	En petits groupes, les élèves nomment des comportements positifs effectués par leurs pairs. Ils doivent nommer un élève et donner une raison pour laquelle il nomme cet élève.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches des encouragements (Annexe # 1) • Affiches des contre-exemples (Annexe # 2) • Imagier des émotions (Annexe # 3)

c. Consolidation

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Matériel et temps
Rappel du vocabulaire	Projeter plusieurs expressions autant positives que négatives et demander aux élèves ce qui fait partie des mots d'encouragement qui ont été enseignés.	Indiquer aux élèves qu'il s'agit d'un rappel de la stratégie enseignée. Il est important de revoir les mots déjà vus et d'en ajouter au besoin.	Les élèves doivent mobiliser leurs connaissances antérieures. Ils doivent nommer les mots qu'ils ont déjà exercés.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches des encouragements (Annexe # 1) Rappel de la stratégie (Annexe # 4)
Consolidation en petits groupes	Dans un exercice différent, l'enseignant.e fait un rappel de l'importance des encouragements envers les autres élèves. Il peut s'agir d'un exercice d'écriture, il peut s'agir d'un exercice de communication ou de lecture.	L'enseignant.e explique aux élèves que les encouragements se font dans plusieurs circonstances et que les avantages sont les mêmes. La consigne de l'activité est de trouver, en équipe, de nouvelles façon d'encourager leurs pairs.	En petits groupes, les élèves tentent de trouver de nouvelles façons d'encourager leurs pairs dans une nouvelle activité de français.	
Valorisation de l'utilisation de la stratégie	Après une activité, annoncer aux élèves combien de mots d'encouragement ont été entendus pendant la période.	Noter, avec un système de crochets au tableau ou grâce à un autre système, le nombre d'encouragements entendu. Ainsi, les élèves peuvent être motivés par ce tableau des encouragements.	Les élèves doivent encourager leurs pairs et tenter d'utiliser le plus possible d'encouragements pour ajouter des crochets au tableau.	<ul style="list-style-type: none"> • Ruban spécial ou espace sur un tableau pour noter le nombre d'encouragements

d. Pratique indépendante

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Matériel et temps
Application directe	Lors d'une activité semblable à l'activité de pratique guidée, ne pas demander aux élèves de s'encourager. Simplement observer s'ils le font.	Donner une consigne en lien avec une activité en équipe de deux ou trois. Il peut s'agir de lecture, d'écriture. Il serait préférable d'utiliser une tâche semblable à une des tâches effectuées depuis le début de l'enseignement de la stratégie. Observer si les élèves utilisent la stratégie sans avoir reçu une consigne explicite.	Les élèves lisent ou écrivent en équipe de deux. Si la stratégie est intégrée, ils s'encourageront grâce aux enseignements antérieurs.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches des encouragements (Annexe # 1) • Affiches des contre-exemples (Annexe # 2) • Garder les tableaux d'ancrages visibles, sans les mentionner nécessairement

Annexe F.4 – Présentation de la deuxième stratégie – *Questionner*

Stratégie 2 – Questionner

Objectif d'enseignement

Le.tuteur.trice doit être en mesure de communiquer avec le ou la.tutoré.e et vice versa. Les questions que l'on pose sont une partie importante de cette communication. Il est important que les élèves réalisent le biais possible des questions fermées et la difficulté possible des questions ouvertes.

À noter qu'à chacune des étapes détaillées ci-dessous, soit la modélisation, la pratique guidée, la consolidation et la pratique indépendante, une ou plusieurs activités peuvent être réalisées. Les activités peuvent être modifiées ou même jumelées à votre guise. Il est également possible de ne pas utiliser ces activités et d'en inventer des nouvelles.

À noter également que les différentes activités proposées ont été imaginées selon une durée de trente minutes, mais peuvent être plus courtes ou plus longues selon les besoins des enseignant.e.s participant au projet et selon les capacités des différents élèves des classes participantes. Libre aux enseignant.e.s de moduler le temps des différentes activités.

Le plus important est de justifier vos choix, de détailler vos impressions et de parler des effets dans vos classes à travers le journal de bord.

a. Modélisation

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Matériel
Enseignement des mots questions	Exposer les élèves à différents mots-questions fréquemment utilisés pour les aider à varier leur vocabulaire.	En petits groupes, créer une banque de mots questions et définir leur utilisation. Faire un retour en grand groupe pour confirmer les réponses. Il est possible de construire un tableau d'ancrage sur le vif ou d'en présenter une au fur et à mesure.	Après l'enseignement explicite des mots-questions, ils se posent des questions en petits groupes pour vérifier leur compréhension.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches de la présentation de la deuxième stratégie (Annexe # 6) • Affiches des mots interrogatifs (Annexe # 7)
Enseignement du concept de question ouvertes et fermées	En petits groupes ou en grand groupe, expliquer qu'on ne répond pas de la même façon à une question ouverte et une question fermée. Il peut être intéressant de faire cette activité sous la forme d'un atelier avec des élèves regroupés en fonction de leur niveau de français.	Présenter explicitement les mots-questions qui impliquent une réponse fermée et les mots questions qui impliquent une réponse ouverte.	Les élèves doivent relever la différence entre les deux types de formulation.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches des mots interrogatifs (Annexe # 7) • Affiches pour exprimer son incompréhension (Annexe # 8)

Le temps de réponse	En grand groupe ou lors d'un atelier, sensibiliser les élèves à la patience et au temps qu'il faut laisser aux élèves entre les questions.	Demander à un enfant de venir en avant pour lui poser des questions. Les poser TRÈS rapidement. Les élèves peuvent ensuite s'exercer en équipe.	Ils doivent réaliser l'importance de donner le temps nécessaire pour répondre.	• Pictogrammes de la lenteur (Annexe # 10)
---------------------	--	---	--	--

b. Pratique guidée

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Matériel
Jeux de devinettes	Plusieurs jeux existants proposent des devinettes. (Ex. : <i>Heads Up, Hedbanz</i> , etc.) L'enseignant.e peut aussi créer un jeu maison pour jouer aux devinettes en petits groupes.	L'enseignant.e distribue aux enfants un mot qu'ils doivent deviner. Ils ne voient pas le mot. L'enseignant.e peut jouer en premier pour donner l'exemple. L'enseignant.e pose des questions fermées aux élèves qui doivent répondre par oui ou non.	En petits groupes et à tour de rôle, ils posent une question fermée qui les aidera à découvrir quel est le mot qui leur a été assigné.	• Jeu de devinettes maison (Annexe # 9) • Jeu de devinettes <i>HedBanz</i> ou <i>Heads Up</i> (disponible sur le web ou sur les plateformes de téléchargement)
Création d'un jeu questionnaire	En équipe, les élèves doivent inventer 5 questions ouvertes et 5 questions fermées qu'ils devront ensuite poser aux élèves de la classe. Parmi les questions ouvertes, inclure des mots interrogatifs différents. Parmi les questions fermées, inclure une question de type vrai ou faux, une question oui ou non et une question à choix multiples.	L'enseignant.e donne les consignes et ensuite circule pour assurer une observation active des élèves. Les élèves peuvent être en groupes de deux ou trois. Les questions peuvent ensuite être utilisées pour jouer en groupe classe ou lors d'ateliers.	Les élèves inventent des questions et créent des cartes qui pourront être réutilisées pour jouer en ateliers ou lors des récréations de pluie ou de grands froids.	• Cartons • Feuilles brouillons • Crayons • Boite ou sac pour recueillir les questions
Le temps de réponse	Avec une mise en situation qui propose la lenteur, demander aux élèves de prendre leur temps avant de répéter et de relire et de répondre aux questions.	Lors d'un travail d'équipe, demander aux élèves de prendre plus de temps qu'à l'habitude pour répondre. Proposer une situation comme si des tortues avaient un dialogue ou comme si on parlait à la même vitesse qu'on se déplace dans l'espace en apesanteur.	Les élèves doivent s'imaginer être des tortues ou être en apesanteur dans l'espace et de prendre leur temps pour parler et pour répéter les questions.	• Pictogrammes de la lenteur (Annexe # 10)

c. Consolidation

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Matériel
Écriture d'un dialogue	Dans une histoire déjà écrite (soit un album disponible en classe, soit un texte inventé par l'enseignant.e) insérer un dialogue de questions fermées et/ou des questions ouvertes.	Demander aux élèves qu'est-ce que le personnage aurait pu demander à ce moment dans l'histoire. Est-ce une question ouverte ou fermée ? Est-ce qu'on est certain que le personnage a bien compris la question, etc.	Les élèves identifient s'il s'agit d'une question ouverte ou fermée et doivent imaginer d'autres possibilités.	<ul style="list-style-type: none"> • Albums jeunesse. Tout album peut se prêter à cette intention. • Caméra document
Échange de questions	Dans un album, échanger toutes les questions fermées par des questions ouvertes et vice-versa.	L'enseignant.e présente au TNI, grâce à une caméra document ou grâce à un autre moyen, un passage d'un album où les personnages posent une question ouverte et la remplacer par une ou plusieurs questions fermées. Si la question est fermée, la remplacer par une question ouverte.	Les élèves identifient s'il s'agit d'une question ouverte ou fermée et doivent imaginer d'autres possibilités.	<ul style="list-style-type: none"> • Liste d'albums jeunesse comportant des questions (Annexe # 11) • Caméra document

d. Pratique indépendante

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Matériel
Jeux de rôles	Dans des scénarios simples, les élèves doivent se poser des questions. Il est possible de faire des équipes qui travaillent les questions ouvertes et/ou fermées ou de laisser le choix aux élèves du type de questions qu'ils veulent exploiter.	Expliquer aux élèves qu'ils doivent faire du théâtre. Ils doivent imaginer être au magasin, au restaurant, au travail, etc. Selon l'endroit qu'ils ont choisi, ils doivent poser des questions appropriées.	Les élèves doivent imaginer des petites saynètes avec des personnages qui se posent des questions en tout genre.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiches de la présentation de la deuxième stratégie (Annexe # 6) • Affiches des mots interrogatifs (Annexe # 7) • Affiches pour exprimer son incompréhension (Annexe # 8)

Reprise d'un jeu de devinettes	Lors d'ateliers ou de jeux libres, observer la capacité des élèves à rejouer au jeu préalablement expliqué en classe.	En ateliers ou en grand groupe, l'enseignant.e distribue aux enfants un mot qu'ils doivent deviner. Ils ne voient pas le mot. L'enseignant.e peut jouer en premier pour donner l'exemple. L'enseignant.e pose des questions fermées aux élèves qui doivent répondre par oui ou non.	À tour de rôle, ils posent une question fermée qui les aidera à découvrir quel est le mot qui leur a été assigné.	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de devinettes maison (Annexe #9) • Jeu de devinettes <i>HedBanz</i> ou <i>Heads Up</i> (disponible sur le web ou sur les plateformes de téléchargement)
--------------------------------	---	---	---	--

Annexe F.5 – Présentation de la troisième stratégie – Résumer

Stratégie 3 – Répéter, Reformuler et Résumer

Objectif d’enseigner cette stratégie

L’objectif d’enseigner cette stratégie est de sensibiliser les futurs élèves tuteur.trice.s que certains aspects d’une consigne ou d’une tâche peuvent être complexes à comprendre pour certains élèves. Certains élèves n’ont pas de stratégies pour reformuler et certains élèves d’accueil peuvent manquer de vocabulaire pour facilement paraphraser ou donner des synonymes. Les élèves doivent aussi comprendre qu’il est important de répéter certains mots, certaines phrases pour que tous les élèves entendent la question. Parfois c’est assez pour soutenir l’élève qui n’avait pas entendu ou bien compris le mot la première fois.

La stratégie permet d’ajouter des ressources aux futurs élèves tuteur.trice.s qui pourront, après les activités, reformuler, paraphraser, répéter et simplifier les consignes pour aider leurs pairs.

À noter qu’à chacune des étapes détaillées ci-dessous, soit la modélisation, la pratique guidée, la consolidation et la pratique indépendante, une ou plusieurs activités peuvent être réalisées. Les activités peuvent être modifiées ou même jumelées à votre guise. Il est également possible de ne pas utiliser ces activités et d’en inventer des nouvelles.

Le plus important est de justifier vos choix, de détailler vos impressions et de parler des effets dans vos classes à travers le journal de bord.

À noter également que les différentes activités proposées ont été imaginées selon une durée de trente minutes, mais peuvent être plus courtes ou plus longues selon les besoins des enseignant.e.s participant au projet et selon les capacités des différents élèves des classes participantes. Libre aux enseignant.e.s de moduler le temps des différentes activités.

a. Modélisation

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Matériel et temps
Répéter la question	Pour cette activité, il s’agit d’amener l’élève à formuler qu’il a besoin qu’on répète. Il est question d’enseigner une phrase répétée pour s’assurer que les élèves ont le vocabulaire pour demander ce soutien lorsque nécessaire.	L’enseignant.e explique aux élèves qu’il est important de laisser savoir à son interlocuteur qu’ils n’ont pas bien <i>entendu</i> ou bien <i>compris</i> . Les enseignant.e.s modélisent avec des questions qu’ils posent aux élèves et à chaque réponse, ils demandent de la même façon à l’élève de répéter.	Il est important que la phrase soit toujours répétée de la même manière en classe pour assurer une mémorisation rapide. Les élèves écoutent et répètent ensuite la phrase qui indique un besoin de réentendre une consigne ou une question. Les élèves peuvent se placer en dyades pour faire cette activité.	<ul style="list-style-type: none">• Affiches de la présentation de la troisième stratégie (Annexe # 12)• Affiches pour demander de répéter (Annexe # 13)

La paraphrase	À la manière d'une carte conceptuelle, utiliser des mots et les décrire en grand groupe. L'activité peut être sous forme d'exercice ou sous forme de devinette.	L'enseignant.e donne un exemple de mot et en fait la paraphrase. Ensuite, l'enseignant.e décrit un élément à la manière d'une paraphrase et les élèves tentent de deviner le mot qu'on cherche.	Les élèves participent à la description en paraphrase du mot choisi par l'enseignant.e et participent à la recherche du mot. Les élèves peuvent ensuite refaire l'exercice en équipes.	<ul style="list-style-type: none"> • Affiche de paraphrase (Annexe # 14) • Liste de mots à paraphraser (Annexe # 15) • Le jeu <i>Taboo</i> (Ce jeu pourrait être utilisé avec des élèves plus avancés)
Les questions pour résumer	Avec un rappel des mots questions, résumer une histoire en répondant de façon concise. (Qui, quand, quoi, où...) Il est question dans cette activité de modéliser l'importance de résumer nos pensées pour mieux expliquer des concepts aux autres.	Lire un album jeunesse. À la fin, à l'oral se demander qui faisait partie de l'histoire. Qu'est-ce qu'il a fait, quand se déroulait l'histoire, où, et qu'elle était la fin ? Sur le tableau, écrire les mots questions et ajouter les réponses.	Les élèves répondent aux questions. Ils peuvent ensuite répéter l'exercice pour arriver à faire un résumé bref, mais précis d'une histoire ou d'une situation.	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection d'albums courts ou de courts textes • Un tableau pour afficher les réponses • Affiches des mots interrogatifs qui permettent un bon résumé (Annexe # 16)
La synonymie	Dans un texte assez simple, cacher certains mots pour que les élèves découvrent eux-mêmes le mot caché. Après la lecture des mots cachés, faire la même chose avec un texte comprenant des mots complexes.	L'enseignant.e explique aux élèves que dans un texte, certains mots ne sont pas connus, mais qu'ils peuvent comprendre par le contexte.	Les élèves tentent de deviner le sens des mots qui sont cachés ou qui sont difficiles. Ils peuvent dire le mot dans une autre langue, paraphraser ou même faire des gestes ou des onomatopées.	<ul style="list-style-type: none"> • Exemple d'un texte simple avec des mots cachés et d'un texte avec des mots complexes (Annexe # 17)

b. Pratique guidée

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Matériel et temps
Les questions pour résumer en équipe	Avec un rappel des mots questions, demander aux élèves de résumer une histoire en répondant de façon concise. (Qui, quand, quoi, où...)	L'enseignant.e distribue des textes ou des albums aux élèves. Après quelques minutes, l'enseignant.e demande aux élèves de résumer, à tour de rôle, ce qu'ils ont lu. L'enseignant.e ajuste au besoin. Placer les élèves en sous-groupes.	Les élèves lisent et résument leur lecture. Ils doivent s'en tenir aux questions de base et ne pas divaguer du résumé de base. Ils pourraient même utiliser une version plastifiée de l'affiche des mots questions pour écrire directement les réponses sur la feuille pour aider à séparer les informations.	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection d'albums courts ou de courts textes • Affiches des mots interrogatifs qui permettent un bon résumé (Annexe # 16)

Les classiques résumés	Il s'agit de lire une simple description d'un conte et les élèves doivent dire de quelle histoire il s'agit. Ce sont donc les stratégies de résumer et de paraphraser qui sont exploitées.	L'enseignant.e lit un résumé très simple aux élèves et ils doivent décrire de quelle histoire classique il s'agit. L'enseignant.e peut aussi lire un résumé entièrement construit en paraphrases.	Ils doivent deviner de quelle histoire il s'agit. Ils peuvent aussi inventer des résumés pour que les autres élèves devinent.	• Idées de textes résumés en paraphrases (Annexe # 18)
------------------------	--	---	---	--

c. Consolidation

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Matériel et temps
Quiz en équipe	Faire un quiz axé sur du vocabulaire où les élèves sont en équipe, mais où un seul élève au hasard sera amené à répondre à la question. Cette pratique a pour but l'entraide des élèves pour s'assurer qu'ils reformulent et répètent les questions à tous les membres de l'équipe. Les élèves seraient séparées en équipes de niveaux différents pour que des élèves débutants sont pairés avec des élèves avancés.	Dire aux élèves que l'important, c'est que tous les élèves de l'équipe soient capables de répondre à la question. L'enseignant.e peut proposer aux élèves de reformuler la question, de paraphraser, de trouver des synonymes pour aider les élèves qui ne trouvent pas la réponse.	Ils partagent entre eux leurs idées, leurs réponses, mais doivent d'abord s'assurer que les élèves ont compris les consignes et les phrases dites. Ils s'assurent que tout le monde a compris avant d'indiquer qu'ils ont trouvé la réponse.	• Sélection de mots de vocabulaire à l'étude ainsi que des questions qui permettent de découvrir les mots (Annexe # 19)
Version inversée du jeu <i>Taboo</i>	Le jeu <i>Taboo</i> propose des mots du quotidien que les joueurs doivent faire deviner à leurs collègues sans dire des mots qui rendraient la découverte trop facile. Dans cette activité, l'enseignant.e inverse la règle et demande aux élèves de trouver le mot recherché.	L'enseignant.e lit les « mots interdits » et les élèves tentent de deviner de quel mot il s'agit. L'enseignant.e peut aussi circuler pendant que des élèves font le travail en ateliers ou en équipe.	Les élèves tentent de deviner les mots qui relient les indices entre eux. Ils peuvent faire deviner les mots à tour de rôle. Les élèves peuvent utiliser des cartes ou utiliser des outils technologiques.	• Le jeu <i>Taboo</i> (Ce jeu pourrait être utilisé à l'envers avec des élèves plus avancés) • Version du jeu <i>Taboo</i> en ligne et en français https://lingolex.com/jeux/taboo/index.php

d. Pratique indépendante

Titre	Description	Ce que font les enseignant.e.s	Ce que font les élèves	Matériel et temps
Lecture à deux	Lors d'une activité de lecture à deux, l'enseignant.e circule pour identifier si les élèves répètent, reformulent et résument leurs idées à leurs pairs. Les équipes pourraient jumeler des élèves avancés avec des élèves plus débutants.	L'enseignant.e propose des lectures de différents niveaux pour des dyades d'élèves. Un rappel avant le début de l'activité de la stratégie peut être fait pour s'assurer que les élèves le mettent en pratique.	Les élèves lisent à deux et utilisent la stratégie pour s'entraider, pour assurer une compréhension plus approfondie du texte.	<ul style="list-style-type: none"> • Une sélection d'albums, de magazines ou autres textes adaptés au niveau des élèves.
Présentations orales	Sous forme de présentations à tout le groupe ou en ateliers, des élèves présentent des objets en utilisant la paraphrase.	L'enseignant.e peut demander aux élèves de préparer une présentation grâce à un support technologique comme une présentation <i>Slides</i> grâce à un Chromebook ou tout simplement avec des feuilles cartonnées et des crayons.	Les élèves choisissent un objet ou un concept qu'ils doivent simplifier pour que leurs pairs puissent comprendre.	<ul style="list-style-type: none"> • Chromebook et application <i>Google Slides</i> • Sélection d'objets que les enfants peuvent décrire • Liste de mots à paraphraser (Annexe # 20)

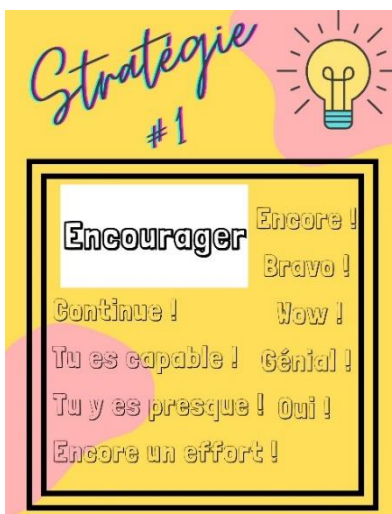
Annexe G – Matériel développé pour les candidates – modifié

Annexe G.1 – Matériel développé pour la première stratégie – modifié

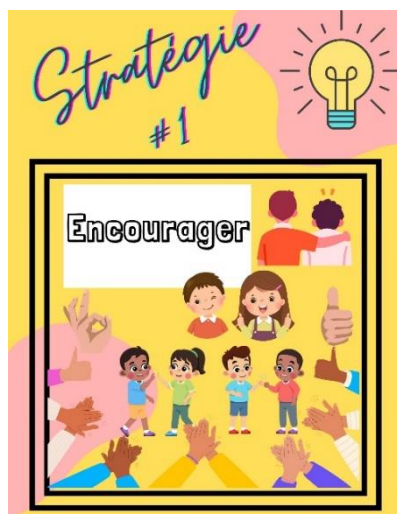
Annexe G.1.1 – Annexe Matériel # 1 – Affiches des encouragements – modifié

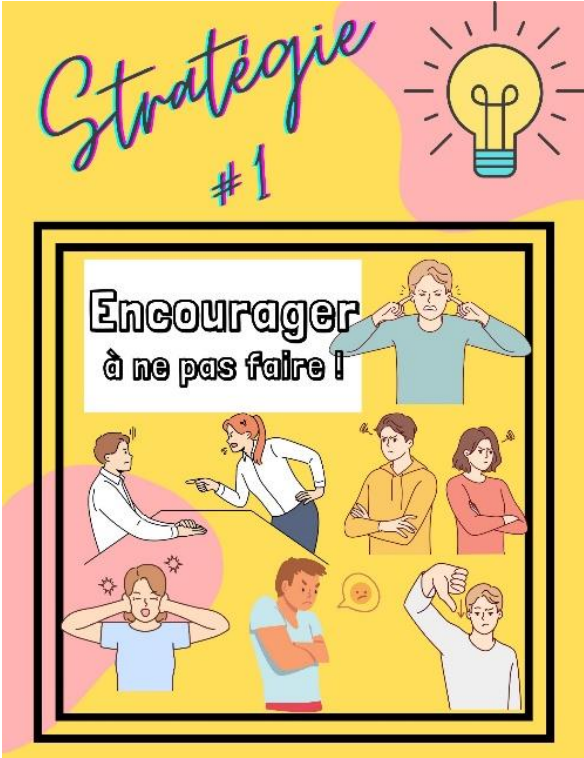
Matériel avec des mots

Matériel vierge



Matériel imagé





TOUS LES SENTIMENTS

SONT POUR TOUT LE MONDE !

Il n'y a pas d'émotions "de filles" ou "de garçons".
Tous les humains peuvent ressentir:



la colère



la tristesse



la peur



la confiance



la fierté



l'affection



le courage



la timidité



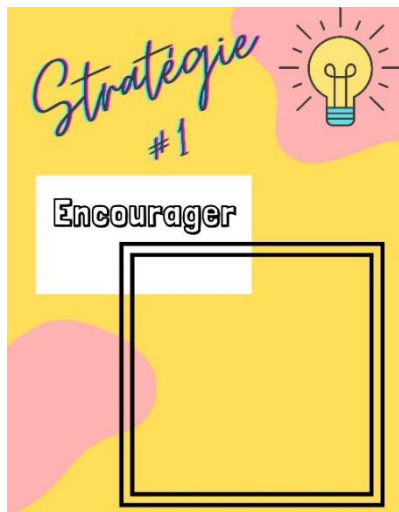
l'assurance

©Elise Gravel

Exemple tiré des ressources d'Élise Gravel – autrice québécoise
<http://elisegravel.com/wp-content/uploads/2020/01/Emotions.jpg>

Annexe G.1.4 – Annexe Matériel # 4 – Affiches de la première stratégie – modifié

Affiche vierge



Affiche simplifiée



Affiche détaillée



Annexe G.1.5 – Annexe Matériel # 5 – Situations de jeux de rôle – modifié

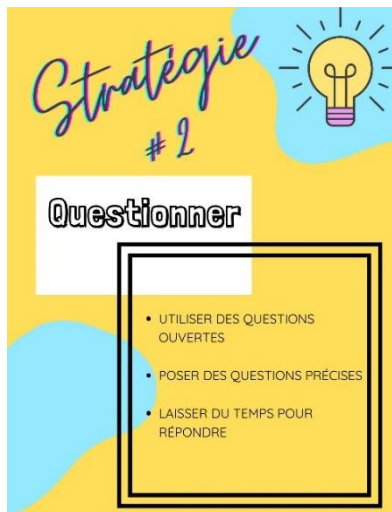
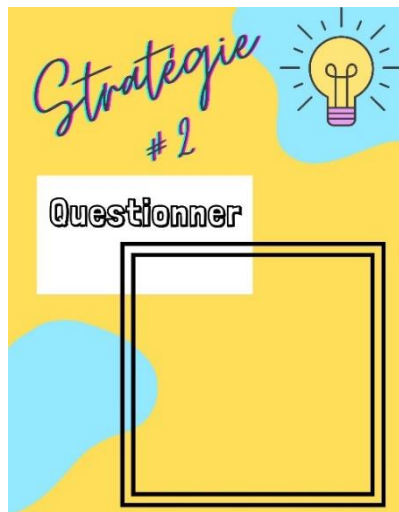


1. Un élève a beaucoup de difficulté en mathématiques. Il dit qu'il déteste ça. Qu'est-ce que tu pourrais lui dire ?
2. Un élève a dit la date à la causerie sans inverser le mois et le jour. Est-ce un bon moment pour l'encourager ?
3. Un élève a fait trois points au basketball pendant la récréation. Quel encouragement pourrais-tu lui donner ?
4. Un élève tombe en jouant au soccer. Est-ce que tu ris de lui ? Pourquoi ? Comment pourrais-tu l'encourager ?
5. Un élève devait écrire le mot chat et il a oublié le t. Qu'est-ce que tu peux lui dire pour l'encourager ?
6. Un élève est timide avant sa présentation orale. Quel encouragement pourrais-tu lui donner ?
7. Un ami refuse de participer dans le cours de gym. Qu'est-ce que tu peux lui dire pour l'encourager ?
8. Un élève a eu une dictée parfaite. Est-ce que tu peux lui donner des encouragements ?
9. Un élève de la classe doit lire avec moi. C'est difficile de le comprendre quand il parle.
Qu'est-ce que tu peux lui dire pour l'encourager ?
10. Un élève a raconté un voyage dans un texte. Il n'a pas oublié de mettre ses majuscules et ses points.
Est-ce une bonne raison pour lui donner des encouragements ?

(à imprimer en bandelettes ou à projeter)

Annexe G.2 – Matériel développé pour la deuxième stratégie – modifié

Annexe G.2.1 – Annexe Matériel # 6 – Affiches de la deuxième stratégie – modifié



Annexe G.2.2 – Annexe Matériel # 7 – Affiches des mots interrogatifs – modifié

Stratégie
#2



Les mots interrogatifs

QUI ... ? UNE PERSONNE	OÙ ... ? UN ENDROIT
QUOI ... ? UNE CHOSE	QUAND ... ? UN MOMENT
EST-CE QUE ... ? OUI OU NON	

Stratégie
#2



Les mots interrogatifs

QUI ... ? UNE PERSONNE 	OÙ ... ? UN ENDROIT 
QUOI ... ? UNE ACTION OU UNE CHOSE 	QUAND ... ? UN MOMENT 
EST-CE QUE ... ? OUI OU NON 	

Stratégie
#2



Les mots interrogatifs

QUI - QUE - QUOI
 QUEL - QUELLE -
 QUELS - QUELLES
 QUAND - COMMENT
 OÙ - POURQUOI

EST-CE QUE

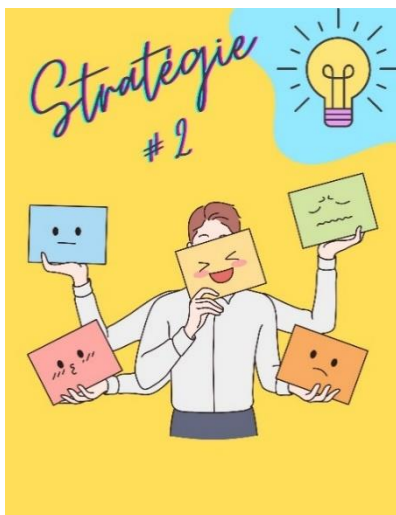
Stratégie
#2



Les mots interrogatifs

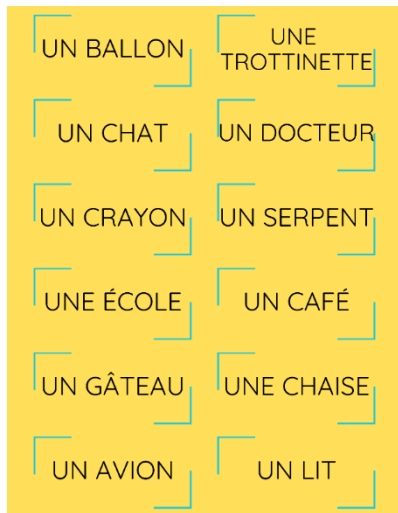
Qui a mangé la pomme ? C'est Marie.
Que fais tu ? Je travaille.
 C'est **quoi** ton jeu préféré ? C'est le UNO.
Quel est ton animal préféré ? Le chien.
Quelle est ta saison préférée ? L'été.
Quels sont tes animaux préférés ?
 Le chien et le dauphin.
Quelles sont tes saisons préférées ?
 L'été et le printemps.
Quand allons nous en musique ?
 Dans dix minutes. À 11h30.
Comment viens tu à l'école ? En vélo.
 Où habites tu ? à Montréal.
Pourquoi tu pleures ? Parce que je suis blessé.
Est-ce que tu as faim ? Non.

Annexe G.2.3 – Annexe Matériel # 8 – Affiches pour exprimer l'incompréhension – modifié

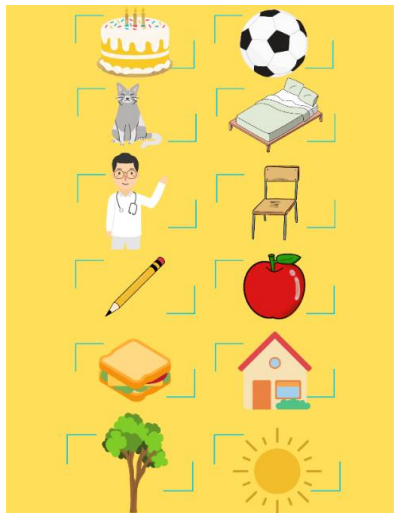


Annexe G.2.4 – Annexe Matériel # 9 – Jeu de devinettes – modifié

Avec mots



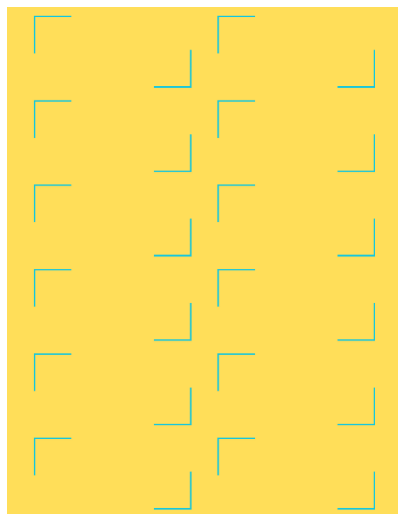
Avec images



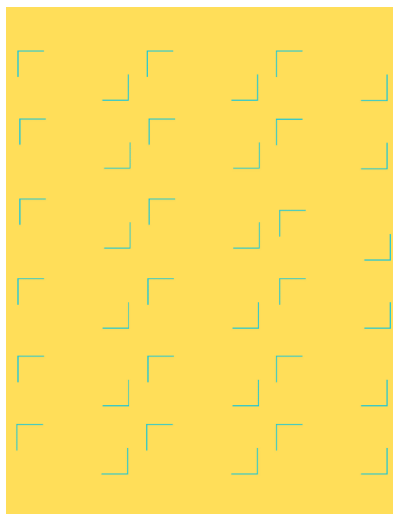
Avec mots et images



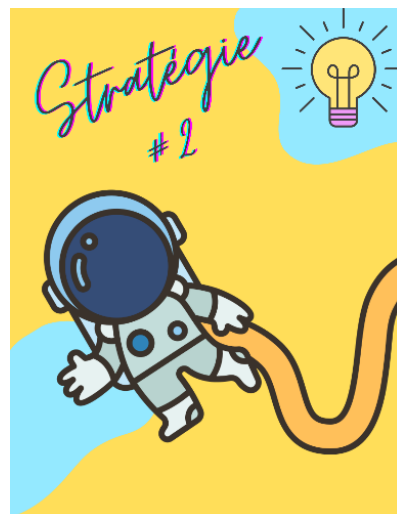
Modèle vierge version 12 espaces



Modèle vierge version 18 espaces



Annexe G.2.5– Annexe Matériel # 10 – Affiche des pictogrammes de la lenteur – modifié



Annexe G.2.6 – Annexe Matériel # 11 – Proposition d’albums jeunesse – modifié



Le chemin de la montagne / Marianne Dubuc.

Dubuc, Marianne, 1980- auteur, illustrateur

Livre | [2019]

Disponible à CARTIERVILLE - Jeunes - Albums (DUB Mar P) ainsi que 5+ autres exemplaires [Voir plus d'exemplaires](#)

→ Page couverture



Pause philo / Karine Gottot, Mathieu Lampron.

Gottot, Karine, 1975- auteur

Livre | [2020]

Disponible à BELLEVILLE - Jeunes - BD (OIZOFILOS BD P) ainsi que 5+ autres exemplaires [Voir plus d'exemplaires](#)

→ Page couverture



Dis papa-- pourquoi les zèbres ne font-ils pas du patin à roulettes? / Quentin Gréban.

Gréban, Quentin, 1977-

Livre | 2008.

Disponible à MARIE-UGUAY - Jeunes – Premiers romans (GRE Que di P) ainsi que 1 autres exemplaires [Voir plus d'exemplaires](#)



Dis maman-- pourquoi les dinosaures ne vont-ils pas à l'école? / Quentin Gréban.

Gréban, Quentin, 1977-

Livre | 2009.

Disponible à C-D-NEIGES - Jeunes - Livres d'images (GRE) ainsi que 5+ autres exemplaires [Voir plus d'exemplaires](#)

→ Page couverture

→ Dos de couverture



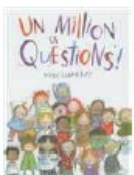
C'est le chat! / [texte de] Davide Cali ; [illustrations de] Magali Clavelet.

Cali, Davide, 1972- auteur.

Livre | [2018]

Disponible à C-D-NEIGES - Jeunes - Livres d'images (CAL Dav P) ainsi que 5+ autres exemplaires [Voir plus d'exemplaires](#)

→ Page couverture



Un million de questions! / Marie-Louise Gay ; texte français, Marie-Louise Gay.

Gay, Marie-Louise, 1952- auteur, illustrateur

Livre | [2015]

Disponible à BENNY - Jeunes - Livres d'images (GAY Mar P) ainsi que 5+ autres exemplaires [Voir plus d'exemplaires](#)

→ Page couverture

→ Dos de couverture

Annexe G.3 – Matériel développé pour la troisième stratégie – modifié

Annexe G.3.1 – Annexe Matériel # 12 – Affiches de la troisième stratégies – modifié



Annexe G.3.2 – Annexe Matériel # 13 – Affiches pour demander de répéter – modifié





Stratégie
#3

la paraphrase

UN CHAT

↓

UN ANIMAL QUI A DES POILS
C'EST COMME IUN PETIT LION
QUI VIT SOUVENT DANS UNE MAISON
COMME GARFIELD
EN ESPAGNOL ON DIT GATO, EN ANGLAIS ON DIT CAT

Detailed description: This poster features a yellow background with purple abstract shapes. At the top left, the word 'Stratégie' is written in a colorful, cursive font, with '#3' below it. To the right is a simple drawing of a lit lightbulb. In the center, a grey and white cartoon cat is sitting. Below the cat, a white box contains the text 'la paraphrase'. A large black-bordered box contains the text 'UN CHAT' at the top, followed by a downward arrow and a list of descriptive phrases: 'UN ANIMAL QUI A DES POILS', 'C'EST COMME IUN PETIT LION', 'QUI VIT SOUVENT DANS UNE MAISON', 'COMME GARFIELD', and 'EN ESPAGNOL ON DIT GATO, EN ANGLAIS ON DIT CAT'.



Stratégie
#3

la paraphrase

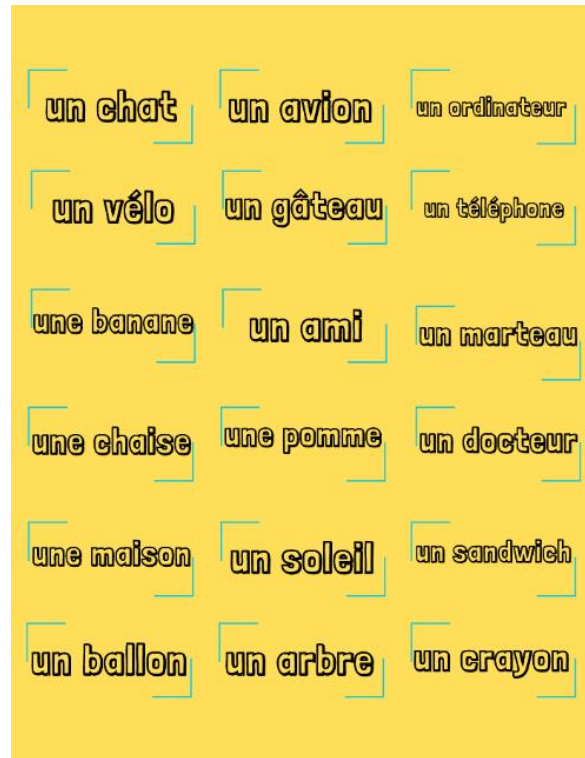
UN CHAT

↓

UN ANIMAL QUI A DES POILS
C'EST COMME IUN PETIT LION
QUI VIT SOUVENT DANS UNE MAISON
COMME GARFIELD
EN ESPAGNOL ON DIT GATO, EN ANGLAIS ON DIT CAT

Detailed description: This poster is identical to the one on the left, but it does not feature the cartoon cat or the lightbulb illustration. It contains the same text and layout elements: 'Stratégie #3', 'la paraphrase', 'UN CHAT', a downward arrow, and the list of descriptive phrases.

Annexe G.3.4 – Annexe Matériel # 15 – Propositions de mots à paraphraser – modifié



Les mots interrogatifs pour résumer

QUI ? UNE PERSONNE	OÙ ? UN ENDROIT
QUAND ? UN MOMENT	QUOI ? UNE ACTION, UNE CHOSE

Les mots interrogatifs pour résumer

QUI ? UNE PERSONNE 	OÙ ? UN ENDROIT 
QUAND ? UN MOMENT 	QUOI ? UNE ACTION, UNE CHOSE 

Annexe G.3.6 – Annexe Matériel # 17 – Textes avec mots cachés et mots complexes – modifié

Texte original

Je m'appelle Réal.
J'ai 5 ans.



Je trouve ça pratique,
parce que, quand j'ai de l'argent de poche,
c'est pas loin pour aller acheter des bonbons.

Texte aux mots cachés


Je Réal.
J'ai 5 ans.



Je trouve ça pratique,
parce que, quand j'ai de l'argent de poche,
c'est pas loin pour aller acheter des .

Textes aux mots complexes

Je me dénomme Réal.
J'ai 5 ans.



Je trouve ça pratique,
parce que, quand j'ai de l'argent de poche,
c'est pas loin pour aller acheter des confiseries

Orbie, 2019. *La corde à linge*. Les 400 coups.

Annexe G.3.7 – Annexe Matériel # 18 – Affiches de textes résumés en paraphrases – modifié

la paraphrase
DE QUELLE
HISTOIRE S'AGIT-IL ?

**C'EST L'HISTOIRE
D'UNE PETITE FILLE
HABILLÉE EN ROUGE
QUI VA ÊTRE MANGÉE
PAR UN LOUP.**

la paraphrase
DE QUELLE
HISTOIRE S'AGIT-IL ?

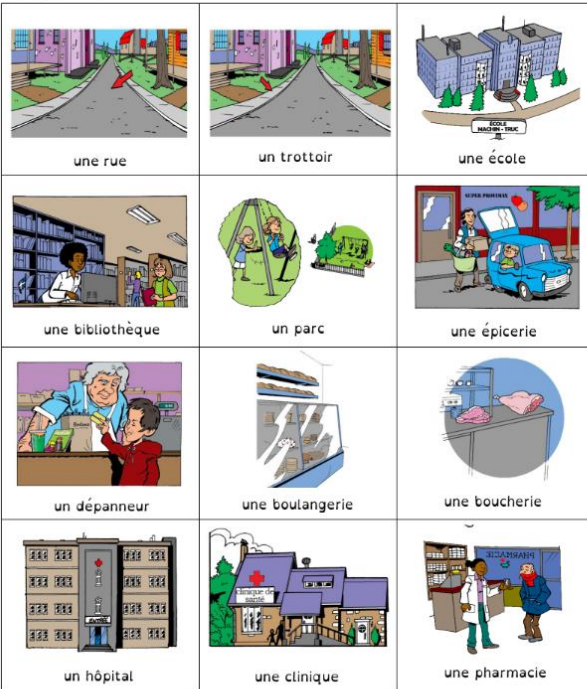
**C'EST L'HISTOIRE
D'UNE PETITE FILLE
QUI REND VISITE À
SA GRAND-MÈRE EN
TRAVERSANT LA
FORÊT, MAIS UN
LOUP LA MENACE.**

la paraphrase
DE QUELLE
HISTOIRE S'AGIT-IL ?

**C'EST L'HISTOIRE D'UNE JEUNE
HUMAINE QUI MARCHE DANS
UN ENDROIT OÙ IL Y A
BEAUCOUP D'ARBRES. ELLE
VEUT AIDER LA MAMAN DE SA
MAMAN. UN ANIMAL QUI A DES
POILS QUI EST SOUVENT
MÉCHANT DANS LES
HISTOIRES VEUT LA MANGER.
CET ANIMAL FAIT : AOUUUUU !**

Annexe G.3.8 – Annexe Matériel # 19 – Sélection de mots de vocabulaire à l'étude – modifié

Le quartier



Conseillères pédagogiques en SAF CSDM; Illustrations de Jocelyn Jalette pour la CSDM


mars 2020

Le quartier (suite)



Conseillères pédagogiques en SAF CSDM; Illustrations de Jocelyn Jalette pour la CSDM


mars 2020

Images tirées de l'imagier ILSS du CSSMB

Annexe G.3.9 – Annexe Matériel # 20 – Exemples de paraphrases – modifié

la paraphrase
DE QUEL MOT
S'AGIT-IL?



ON VA Y RETIRER DES SOUS.
C'EST OÙ JE PEUX VOIR DES ACTEURS
C'EST UN ENDROIT OÙ ON VA SOUVENT
POUR LA SAINT-VALENTIN
JE PEUX Y CIRCULER SÉCURITAIREMENT
JE PEUX Y ACHETER DE LA NOURRITURE
JE VAIS Y VOIR UN DOCTEUR LORSQUE
CE N'EST PAS UNE URGENCE

la paraphrase
DE QUEL MOT
S'AGIT-IL?



ON Y VOIT UN BÂTIMENT BLEU ET GRIS AVEC DES
FENÊTRES ET DES SAPINS À L'EXTÉRIEUR
ON Y VOIT UNE GRANDE MAISON BRUNE AU TOIT BLEU
OÙ DEUX PERSONNES SE DIRIGENT VERS LA PORTE
D'ENTRÉE.
ON Y VOIT UNE PETITE FILLE POUSSER UNE AUTRE
PETITE FILLE SUR UNE BALANÇOIRE ENTOURÉE D'HERBE
ON Y VOIT UNE FEMME EN UNIFORME BLEU DANS UN
BUREAU AUX MURS VERTS. ELLE TRAVAILLE DEVANT UN
ORDINATEUR ET IL Y A UNE CHAISE VIDE DEVANT ELLE.
ON Y VOIT UN COMPTOIR GRIS AVEC DEUX
PIÈCES DE VIANDES.