Mémoire

présenté pour l'obtention du grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention 1er degré, Professeur des Ecoles

L'INTEGRATION LINGUISTIQUE ET SOCIALE DES ÉLÈVES ALLOPHONES PAR LE TUTORAT

Présenté par

Laura STUYVERS

Membres du Jury :

Madame Stella CAMBRONE-LASNES (Directrice de mémoire, Université de Franche-Comté).
Monsieur Italo NELSON MUÑOZ RICO (Président de jury, Maître de conférences, Université de Valle, Colombie).
Madame Paola GAMBOA (Chargée d'enseignement, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens à remercier, pour la réalisation de ce mémoire :

Ma directrice de mémoire, Madame Stella Cambrone, maître de conférences en didactique des langues et du plurilinguisme pour son accompagnement et ses explications tout au long de cette recherche.

Les membres du jury :

Monsieur Italo NELSON MUÑOZ RICO (Président de jury, Maître de conférences, Université de Valle, Colombie).

Madame Paola GAMBOA (Chargée d'enseignement, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

Les enseignants ayant accepté de répondre au questionnaire de façon anonyme.

L'Université de Franche Comté.

L'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Belfort.

Mes collègues Thierry Mantion, Elodie Frahier et Julie Bockstahl pour leur soutien.

Ma maman Sylvie Di Giacomo et ma sœur Emily Stuyvers pour la relecture de ce mémoire.

Avant-propos

Avant de commencer à parler du sujet, laissez-moi vous présenter mon profil et mes motivations sur ce sujet.

L'intégration linguistique et sociale des enfants allophones[1] est un sujet qui m'intéresse pour diverses raisons. La France est un pays d'accueil où sont présentes de très nombreuses nationalités. Cette mixité peut être un atout considérable pour notre société, cependant il convient de bien accueillir ces enfants pour favoriser une intégration réussie.

L'actualité sur les enfants migrants met en lumière un phénomène qui existe depuis longtemps : l'accueil des enfants allophones. Actuellement étudiante à l'ESPE de Franche-Comté pour devenir enseignante du 1er degré, l'accueil de ces enfants me semble être un défi à relever aussi bien pour eux que pour les enseignants. En effet, l'intégration d'un enfant qui ne maîtrise pas le français et dont nous ne connaissons pas la langue[2], lorsque la classe dont nous avons la charge dépasse parfois les 30 élèves est un challenge important.

Lorsque j'étais en troisième année de licence en biologie, j'ai eu envie de partir étudier un an à l'étranger, au Mexique. Découvrir un nouveau pays, une nouvelle culture, une langue différente, de nouvelles méthodes d'apprentissage sont des éléments auxquels j'ai été confrontée. Cette année très enrichissante m'a permis de découvrir les difficultés que l'on vit lorsqu'il faut apprendre une langue, s'adapter à un autre mode de vie.

Il me semble intéressant en tant que future enseignante de comprendre comment mes élèves allophones vivent eux-mêmes ces nombreux changements. L'arrivée dans un nouveau pays peut être différemment vécue d'un enfant à l'autre. Si par exemple, pour moi, c'était un choix : j'ai décidé de découvrir le Mexique car j'en avais envie et j'avais des bases en espagnol du lycée. Certains enfants eux, ne désiraient pas quitter leur pays d'origine, ils savent qu'ils resteront certainement plusieurs années sans y retourner et ne parlent parfois pas

[1] « Un élève allophone est un élève nouvellement arrivé en France et parlant une voire d'autres langues que le français », d'après le site du CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs).

[2] Langue : dans ce mémoire, le mot « langue » signifie « système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux » (Larousse, 2019).

du tout français. D'autres, en revanche, vivent déjà en France mais n'ont pas appris le français à la maison, ce qui est fréquent en maternelle. Il convient donc d'appréhender les craintes qu'ils peuvent ressentir lors de leur arrivée à l'école. L'accueil doit être fait par le professeur mais également par les autres élèves.

J'ai décidé de travailler sur ce thème pour comprendre ce que peuvent ressentir ces élèves mais également leurs camarades français qui peuvent avoir des interrogations. Je serai très probablement amenée à enseigner à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et j'aimerais les accompagner au mieux pour qu'ils se sentent à l'aise à l'école et leur donner les clés pour réussir dans leurs apprentissages.

Je m'intéresse aux méthodes utilisées pour favoriser l'intégration en France des élèves allophones.

Liste des sigles et abréviations

CE1	Cours élémentaire première année
CM2	Cours moyen 2ème année
CP	Cours préparatoire
CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
ENAF	Elève nouvellement arrivé en France
ESPE	Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education
IBID.	IBIDEM (signifie la même chose que précédemment)
UFC	Université de Franche-Comté
UPE2A	Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants
UPE2A-NSA	Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants Non Scolarisés Antérieurement
MLDS	Missions de lutte contre le décrochage scolaire

Liste du tableau et des graphiques

Tableau : Répartition des élèves allophones selon le mode de scolarisation (en %) 14

Graphique n°1: Constat de l'évolution du niveau écrit de l'élève lorsqu'il y a une amélioration à l'oral. 40

Graphique n°2 : Avis sur le tutorat entre pairs des enseignants ayant régulièrement été en contact avec des élèves allophones. 41

Graphique n°3 : Pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation ou non au sujet des élèves allophones lorsqu'une amélioration de la maîtrise orale de la langue est constatée. 41

Graphique n°4 : Pourcentages d'intervention du tuteur pair dans diverses disciplines lorsque l'on constate que l'élève allophone s'est amélioré à l'écrit et à l'oral. 42

Graphique n°5 : Pourcentage de chaque réponse pour la question 11 concernant le choix du tuteur-pair. 44

Graphique n°6 : Pourcentages d'intervention du tuteur pair dans diverses disciplines lorsque l'on constate que l'élève allophone est plus à l'aise avec ses camarades. 46

Graphique n°7 : Pourcentage indiquant le nombre d'élèves allophones dans l'école lorsqu'il est constaté que l'élève allophone est plus à l'aise avec ses camarades. 47

Table des matières

Remerciements 2
Avant-propos 3
Liste des sigles et abréviations 5
Liste du tableau et des graphiques 6
Table des matières 7
Introduction générale 9
I.Cadre théorique et conceptuel de la recherche 13
I.1. L'élève allophone : un bi/plurilingue 14
I.2. Quelle scolarisation pour les élèves allophones ? 15
I.2.1. Le dispositif UPE2A 16
I.2.2. La transition entre UPE2A et la classe ordinaire 18
I.2.3. L'accueil en classe ordinaire 19
I.3. L'apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère / seconde 20
I.3.1. Le « bain linguistique » pas toujours suffisant 20
I.3.2. Des représentations à l'apprentissage des langues 22
I.4. L'intégration des enfants allophones dans la classe 23
I.4.1. Intégrer les enfants mais aussi les parents 23
I.4.2. Les modalités d'apprentissage : l'exemple du tutorat 24
II.Outils et choix méthodologiques de la recherche 27
II.1. Macrocontexte de la recherche 28
II.1.1. Profil des enquêtés 28
II.1.2. Contexte géographique de la recherche 28
II.1.3. Cadre 29
II.2. L'échantillonnage 29
II.3. Mode de recueil des données 30
II.3.1. Le questionnaire 30
II.3.2. Analyse de manuel 33
II.4. Mode d'analyse des données 34
II.4.1. Le tri à plat 34
II.4.2. Le tri croisé 35
II.4.3. La sélection des graphiques pertinents 35
II.4.4. L'interprétation 35

II.5. Difficultés rencontrées 35
II.5.1. Difficulté d'ordre spacio- temporel 35
II.5.2. Difficulté d'ordre méthodologique 36
II.5.3. Difficultés d'ordre théorique 36
II.5.5. Difficultés d'ordre académique 36
III. Résultats de la recherche 38
III.1. Hypothèse #1 : appropriation de la langue de scolarisation grâce au tutorat 39
III.2. Hypothèse #2 : l'intégration en classe de l'élève allophone grâce au tutorat 43
III.3. Discussion 47
Conclusion générale 50
Bibliographie 52
Annexe 54
Questionnaire : l'intégration scolaire des élèves allophones 55

Introduction générale

À l'ère de la mondialisation des échanges, les pratiques plurilinguismes sont de plus en plus répandues. En France, nous avons observé une augmentation du nombre d'enfants allophones[3] : il y avait 17 350 élèves EANA en 2009-2010 contre 25 500 en 2014-2015 dans le premier degré[4]. L'ensemble des enfants allophones représente 0.56 % des effectifs par rapport à la population scolaire totale.[5] Leur intégration dans le système scolaire français est essentielle à leur réussite scolaire et professionnelle.

Pour mieux comprendre ce sujet, il faut s'interroger sur ce que sont les langues maternelles, étrangères et secondes (Frisa, 2014). La langue maternelle désigne la langue apprise par le sujet dans son milieu familial, dès la petite enfance, de façon non formelle. La langue étrangère désigne une langue qui n'est ni une langue maternelle ou d'origine ni une langue dite seconde. C'est par exemple l'anglais appris à l'école par des enfants non anglophones. La langue seconde est quant à elle apprise dans un second temps, après l'apprentissage de la langue maternelle et sert dans différents domaines de la vie.

Pour chaque type de langue, il existe différents niveaux de maîtrise à l'oral et à l'écrit (Frisa, 2014). Apprendre le français est très important pour les enfants car cela leur permet de communiquer dans leur environnement quotidien. Il relève donc d'un enjeu de liberté pour eux. Les professeurs doivent les aider à acquérir ces connaissances tout en respectant leur équilibre et en comprenant les difficultés qui peuvent se présenter à eux.

Il est difficile de définir ce qu'est une « bonne intégration ». Dans son rapport intitulé « Les défis de l'intégration à l'école », le Haut Conseil à l'intégration (2010 : 2) indique que la nation est un espace où les nouvelles générations apprennent à vivre ensemble et dans laquelle l'école doit faire adhérer tous les élèves aux valeurs fondamentales de la République :

> *« L'école républicaine par son histoire, son ancrage territorial et ses missions tant éducatives que civiques, est un espace démocratique unique dans lequel les nouvelles générations apprennent à vivre en collectivité, s'instruisent ensemble, partagent des valeurs, une langue et une histoire communes afin de former, à terme, un corps politique unifié appelé "nation". Pour que cette conscience*

[3] Cet élément a été défini en avant-propos.
[4] DEPP, Note d'information n° 35 - Octobre 2015.
[5] Avis au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018 (Anne-Christine LANG et Bertrand SORRE) 12 octobre 2017.

citoyenne advienne, l'école doit faire adhérer les élèves de toutes origines (sociales, culturelles, etc.) aux valeurs fondamentales de la République : liberté, égalité, fraternité, laïcité, sûreté. »

Ainsi, un élève intégré parlerait bien français, mais partagerait également les valeurs de la République. Ce sont des éléments qu'un professeur doit transmettre à l'ensemble de ses élèves, pas seulement aux allophones.

S'intéresser aux structures déjà mises en place pour l'accueil de ces enfants est un élément de départ. Les Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants, (désormais UPE2A) ou le Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs, (désormais CASNAV) nous donneront des éléments de réponse sur la manière dont on peut procéder pour favoriser une bonne intégration. Cependant, il arrive qu'elles ne soient pas accessibles à tous les élèves.

Se pose alors la question de l'enseignement. Comment concrètement enseigner la lecture, l'écriture, les mathématiques, l'éducation physique et sportive … à des élèves ne maîtrisant que peu ou pas du tout le français ? Il est possible de commencer à étudier toutes ces disciplines même si l'élève ne parle pas encore français. En effet, le domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture « les langages pour penser et communiquer »[6] dont fait partie l'apprentissage de la langue française se retrouve dans toutes les disciplines. L'élève apprendra le français pendant les cours dédiés à cette discipline mais également en sport, en art … Tout ceci lui permettra d'enrichir son vocabulaire.

Accompagner les élèves dans leur démarche d'apprentissage de la langue est très important. Cette procédure est nécessaire pour les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés, (désormais EANA) mais également pour les enfants issus de familles où l'on ne parle pas ou peu le français. Les intégrer à un groupe classe sera le début d'une mission d'intégration sociale pour eux. En effet, l'école primaire est un lieu où de nombreuses langues et cultures peuvent se rencontrer. Les faire cohabiter au mieux pour permettre à chacun de s'enrichir est l'une des missions du professeur des écoles[7].

[6] Bulletin officiel spécial du 26/11/2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.
[7] Le professeur des écoles travaille auprès d'enfants âgés de 2 à 11 ans. Enseignant du premier degré, il exerce en école primaire, allant de la première année de maternelle à la dernière année de l'école élémentaire (CM2).

Certains préjugés peuvent être présents selon les origines des élèves. Ces questions touchent aussi bien les élèves que les enseignants dans leurs représentations initiales des langues. Il semble donc intéressant de soulever ces barrières pour une meilleure compréhension de chacun. Les élèves allophones peuvent être un véritable atout dans une classe.

Afin de favoriser au mieux l'accueil de l'élève allophone en classe et de l'aider dans ses apprentissages, l'enseignant peut mettre en place un tutorat entre cet élève et l'un de ses pairs[8]. Face à ce constat, nous pouvons nous poser la question suivante : comment le tutorat entre pairs permet-il d'aider un élève allophone à progresser dans une classe normale ?

Pour y répondre, j'ai formulé deux hypothèses :

Hypothèse #1 : La mise en place d'un tutorat permet à l'élève allophone de s'approprier plus efficacement la langue.

Hypothèse #2 : La mise en place d'un tutorat permet à l'élève allophone de s'intégrer plus facilement au groupe classe.

Pour mener à bien ce mémoire professionnel en éducation, cette recherche s'articule en trois parties. La première partie présente le cadre théorique et conceptuel de la recherche. La deuxième partie s'attache à exposer les outils et choix méthodologiques que j'ai privilégiés. Enfin, la troisième et dernière partie présente les résultats de la recherche.

[8] Pairs (nom masculin pluriel) : ceux qui occupent le même rang, qui sont égaux en dignité, en situation sociale (Dictionnaire Larousse, 2019).

I.

Cadre théorique et conceptuel de la recherche

La première partie traite de l'élève allophone qui est un bilingue ou un plurilingue. Elle explique qu'il faut prendre en compte cette particularité de l'élève lors de son arrivée dans la classe et encourager le développement de sa langue maternelle.

I.1. L'élève allophone : un bi/plurilingue

Dans cette première partie, nous verrons que les enfants allophones, même s'ils doivent apprendre une nouvelle langue, possèdent les avantages de leur langue maternelle qui constitue un atout. L'élève allophone, qu'il soit nouvellement arrivé ou qu'il vive déjà en France, lorsqu'il arrive à l'école fait un saut dans l'inconnu. Il doit s'adapter à un mode de fonctionnement, être au contact d'autres enfants. Il perçoit une langue qu'il ne parle pas ou très peu. L'enfant essaie de comprendre les consignes en les déduisant des actions des autres élèves. L'apprentissage de la langue est donc une nécessité absolue dont il doit acquérir les bases le plus rapidement possible. Pour cela, il doit évidemment pratiquer le français dès qu'il le peut.

D'une part, cela se fera à l'école, l'enseignant doit tout faire pour qu'il pratique, il doit également le mettre à l'aise en instaurant un climat de confiance avec la classe. S'il sent que les autres se moquent de lui ou de son accent, il risque d'éviter de parler ce qui ralentirait son apprentissage.

D'autre part, il apprendra plus rapidement s'il pratique aussi en dehors de l'école avec ses parents, des amis, dans un club sportif … Se pose la question de sa langue maternelle. Il a vécu jusque-là en parlant une langue qu'il maîtrisait plus ou moins mais à laquelle il est probablement attaché ainsi que sa famille. Demander à la famille de ne pratiquer que le français peut donc s'avérer peu productif. Pour des raisons pratiques d'abord, les parents ne peuvent peut–être pas parler français car ils ne l'ont pas appris auparavant. Il peut être rassurant de parler sa langue maternelle quand on se trouve à l'étranger. De plus, être bi/ plurilingue est un atout à mettre en avant et non pas à cacher.

D'après Jean-Marie Frisa (2014 : 19), enseignant formateur dans le cadre du CASNAV et au centre de linguistique appliquée de Besançon, le fait que l'élève pratique le français et sa langue première est un atout pour développer ses compétences de communication :

« Parler sa langue maternelle ne constitue en aucun cas un frein à l'apprentissage d'autres langues et notamment de la langue de scolarisation. Bien au contraire, on sait aujourd'hui que plus la langue maternelle sera maîtrisée, plus la langue seconde se développera. S'ils posent la question, il faut donc inciter les parents à parler à leurs enfants la langue familiale, l'essentiel étant de leur parler quotidiennement. Parler à la maison un autre idiome que le français ne constitue pas un handicap dans l'apprentissage du français. »

Développer les compétences linguistiques de l'élève dans sa langue maternelle peut donc constituer un avantage dans la suite de ses apprentissages.

I.2. Quelle scolarisation pour les élèves allophones ?

Dans cette partie, nous allons aborder les possibilités de scolarisation pour l'élève allophone : le dispositif UPE2A et la classe de rattachement. Catherine Mendonça Dias (2016 : 48), maître de conférences en sciences du langage et didactique du français langue étrangère et seconde, à Paris 3 Sorbonne Nouvelle, indique les modalités lors de l'accueil des élèves allophones arrivants :

« À leur arrivée, une évaluation leur est proposée de sorte à déterminer leur classe d'affectation et proposer une inscription éventuelle vers une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) au sein desquelles ils peuvent bénéficier d'un apprentissage intensif du français, en fonction de leurs besoins d'apprentissage. À défaut de places dans ces unités ou de besoins particuliers, certains sont inscrits uniquement en classe ordinaire. »

De plus, la note d'information parue en octobre 2015 précise que les élèves allophones sont inscrits dans une classe ordinaire correspondant à leur niveau scolaire, sans dépasser en théorie un écart d'âge de plus de deux ans. Les élèves ayant été peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine peuvent bénéficier d'un enseignement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement (dite UPE2A-NSA).[9] Le tableau suivant

[9] Note d'information de la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) n°35 – Octobre 2015.

nous indique que quel que soit le degré de scolarisation, les élèves allophones intègrent majoritairement une UPE2A.[10]

Mode de scolarisation lors de l'entrée dans le système éducatif		Ensemble	École	Collège	Lycée
Classe cursus ordinaire sans soutien linguistique		**11**	13	9	17
Dispositif d'accueil		**89**	87	91	83
dont	UPE2A et UPE2A-NSA	**76**	78	80	65
	Classe cursus ordinaire avec soutien linguistique	**20**	22	18	28
	Remobilisation FLS dans la cadre de la MLDS	**3**	0	0	3
	Modules d'accueil temporaire	**1**	1	0	4
Ensemble		**100**	**100**	**100**	**100**

Champ : ensemble des élèves allophones scolarisés en 2014-2015, qu'ils soient arrivés ou non en cours d'année.
Source : MENESR-DEPP, enquête EANA 2014-2015.

Tableau n°1 : Répartition des élèves allophones selon le mode de scolarisation (en %)

Ainsi, 87% des élèves à l'école sont suivis par un dispositif d'accueil alors que 13% intègrent une classe ordinaire sans soutien linguistique.

I.2.1. Le dispositif UPE2A

Dans cette première sous-partie, nous verrons quelles sont les enseignements dispensés en école élémentaire lorsque l'enfant est scolarisé en UPE2A et en classe ordinaire.

Les élèves allophones doivent être intégrés à l'école dans le cadre de la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013. L'école « inclusive » doit accueillir tous les élèves et « affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté ». Elle concerne les élèves en situation de handicap mais également les enfants allophones.

Les UPE2A (Unités Pédagogiques pour élèves allophones arrivants) sont des dispositifs permettant l'accueil des élèves EANA. Si elles aident les élèves, elles ont surtout pour but de favoriser leur intégration dans une classe ordinaire tout en continuant à les accompagner. D'après la circulaire n° 2012-141 de l'éducation nationale (2 octobre 2012) :

[10] MENESR-DEPP, enquête EANA 2014-2015.

« Il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A. Cependant, quelques principes pédagogiques sont impératifs :

- l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire, le critère d'âge étant prioritaire (un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum) ;

- l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ;

- au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit ;

- l'enseignement de deux disciplines autres que le français (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) ;

- une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline. »

Les élèves inscrits en UPE2A suivent donc des cours intensifs de français mais travaillent également d'autres disciplines leur permettant d'évoluer dans tous les domaines. Les enseignants d'UPE2A sont également amenés à évaluer la progression des élèves allophones. D'après cette circulaire (ibid.), on regarde la progression en français des élèves sans qu'elle ne constitue un obstacle à l'orientation de l'élève :

« Dans l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, le degré de maîtrise du français nécessaire à l'intégration dans une classe ordinaire est apprécié régulièrement, sans attendre la fin de l'année scolaire. L'orientation doit se construire au regard des compétences acquises et des capacités de ces élèves. La maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences[11]*. »*

[11] Les cinq domaines de compétences sont définis par « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture » qui présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire.

Se pose alors la question des enseignants en UPE2A, la circulaire précise, dans le premier degré, que certains enseignants ont reçu une formation préalable universitaire mais que tout enseignant volontaire peut intégrer un établissement UPE2A avec un accompagnement pédagogique :

> *« Dans le premier degré, tout enseignant volontaire est susceptible d'être affecté à une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants et prioritairement les enseignants ayant obtenu une certification complémentaire en français langue seconde ou ayant suivi un cursus universitaire en français langue seconde. Les enseignants nouvellement affectés à ces postes, sans certification, reçoivent un accompagnement pédagogique leur permettant de préparer la certification complémentaire. »*

I.2.2. La transition entre UPE2A et la classe ordinaire

Dans cette sous-partie, nous aborderons le problème du passage de la classe dédiée à la classe ordinaire qui est parfois compliqué. L'article de Tania Bouchet, Corinne Marchand (enseignantes en UPE2A) et Valérie Lanier (ATER ESPE-Credespo) (2016 : 25) analyse les difficultés auxquelles sont exposés les enseignants d'UPE2A face à certains enseignants des classes ordinaires :

> *« Certains enseignants considèrent l'inclusion des élèves d'UPE2A dans leur classe comme une charge de travail supplémentaire, un « poids ». Les enseignants d'UPE2A doivent alors tenter de les convaincre que ces enfants peuvent apporter quelque chose à leur classe et non constituer un handicap pour celle-ci. D'autres se sentent démunis face aux besoins de ces élèves, disent manquer de formation dans leur classe, ne pas savoir comment faire. »*

L'intégration de ces élèves dans leur propre classe n'est donc pas simple. Cet article précise que les enseignants d'UPE2A préfèrent parfois ne pas inclure un élève dans la classe de rattachement (Ibid., 2016 :24) :

> *« Ils (les enseignants d'UPE2A) préfèrent parfois ne pas inclure un élève dans la classe de rattachement lorsqu'ils savent que l'enseignant en charge de cette classe ne s'occupera pas correctement de lui.* »

De plus, les enseignants d'UPE2A ont un rôle de formateur auprès de leurs collègues ou de coordinateurs même si cela n'est pas officiellement reconnu. Les auteures donnent également des pistes pour une meilleure intégration des élèves allophones, dont celle d'impliquer l'ensemble des élèves dans l'accueil de ces enfants (2016 : 25) :

> « *Des dispositifs peuvent également être mis en place pour impliquer l'ensemble des élèves dans l'accueil des enfants allophones. Par exemple les « pilotes » qui ont pour objectif d'aider les élèves de l'UPE2A. Chacun est alors accompagné par un élève de la classe de rattachement qui peut lui réexpliquer les consignes, garder les documents lorsqu'il est en classe d'UPE2A, aller les chercher dans la classe d'UPE2A. Le rôle de « pilote » est assuré de manière temporaire par différents enfants de la classe de rattachement.* »

I.2.3. L'accueil en classe ordinaire

Au cours de cette troisième sous-partie, nous verrons quelques pratiques enseignantes pouvant améliorer l'accueil de l'enfant allophone en classe ordinaire. Certains élèves allophones intègrent une classe ordinaire sans passer par les UPE2A. Ils ne maîtrisent donc pas ou peu le français et peuvent arriver à tout moment de l'année, à n'importe quel niveau. L'enseignant de cette classe peut donc s'interroger sur la marche à suivre.

C'est dans cette optique que Nathalie Francols, psychopraticienne, (2009 :2) nous éclaire dans son article « Avec un ENAF[12] en classe ordinaire ». Elle pense que l'urgence se porte sur la communication et souligne que l'élève comprend plus de choses qui n'en a l'air :

> « *Il s'agit avant tout de le rassurer en lui permettant d'anticiper, il faut donc expliciter le plus possible les routines de la classe. Même lorsqu'on a l'impression qu'il ne comprend... rien. En situation de contact avec une langue étrangère, on a souvent l'impression que notre interlocuteur ne comprend pas mais en réalité, il comprend beaucoup plus qu'il ne produit, à l'aide du contexte, des gestes, des mimiques, des supports (images par exemple) que l'on a sous la main. C'est là une clé essentielle pour l'aider : avoir confiance dans sa capacité à*

[12] ENAF: Elève nouvellement arrivé en France.

comprendre bien plus qu'il ne peut l'exprimer […], et manifester de la bienveillance face à ses incompréhensions et malentendus. »

Lors d'une séance, les professeurs des écoles ont très souvent recours à la différenciation pédagogique[13]. Elle se fait avec tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non et est, selon Nathalie Francols (ibid.), un outil qui permet d'aider les élèves allophones :

« - À contourner l'obstacle de la langue notamment en passant par l'oral (faire écouter un texte lu et enregistré sur MP3 tout en suivant la lecture), en proposant des exercices sous la forme de textes à trous, textes puzzle, des QCM, des questionnaires vrai/faux, plutôt que des questions écrites appelant des réponses à rédiger.
- À surmonter l'obstacle de la langue par exemple en travaillant systématiquement un lexique ciblé : rédiger des énoncés de définition à partir d'inducteurs « c'est comme », « c'est pour », « c'est quand », en classant des listes de mots selon différents critères. »

Il convient à chaque enseignant d'adapter son apprentissage à ses élèves. Les élèves allophones ayant un besoin particulier en français peuvent ainsi bénéficier d'une différenciation pédagogique adaptée.

I.3. L'apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère / seconde

Concernant l'apprentissage précoce d'une langue étrangère ou seconde, nous étudierons les facteurs intervenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour l'enfant et les représentations de certaines langues dans la société.

I.3.1. Le « bain linguistique » pas toujours suffisant

Pour apprendre le français, on pense souvent que plonger l'enfant dans un bain de langage suffira. Cependant, apprendre une langue qui n'a parfois rien en commun avec sa langue maternelle est loin d'être évident. Il suffit de s'imaginer un an au Japon sans aucune base et l'on se rend compte que ce n'est pas simplement en entendant parler japonais qu'on

[13] Différenciation pédagogique **:** multiplicité de pratiques et de dispositifs pertinents pour faire face à l'hétérogénéité dans les classes. (CNESCO, mars 2017).

apprendra la langue. Les processus d'apprentissage de la langue sont bien plus complexes et ils requièrent des enseignants formés à cela. Tout d'abord, il est primordial de créer un besoin chez l'élève. Ce n'est que par nécessité (et envie) qu'il apprendra une nouvelle langue. En effet, l'apprentissage est un processus cognitif très couteux qui n'est effectué qu'avec de la volonté.

Pour comprendre cela, on peut se baser sur la façon dont on apprend à parler sa langue maternelle. Il y a tout d'abord un ressort affectif. L'enfant apprend sa langue dans un environnement familier. On remarque d'ailleurs que la langue maternelle s'apprend très bien même si l'enfant n'est pas un « bon élève ». Le second ressort est celui de l'urgence (qui rejoint le besoin pour l'enfant allophone). En effet, lorsque l'on est enfant, il est absolument nécessaire d'exprimer ses besoins, de communiquer. Faire parler l'enfant sur ce qui l'intéresse constituera donc un élément important pour qu'il s'exprime en français.

Ainsi, l'enseignant formateur dans le cadre du CASNAV et au centre de linguistique appliquée de Besançon Jean-Marie Frisa (2014 : 32), explique le mythe du « bain linguistique » en français de scolarisation :

> *« On peut vivre sur le territoire français depuis vingt ans, et rester coincé dans une interlangue fonctionnelle sur son lieu de travail. Nous avons rencontré des cas d'élèves qui, faute de prise en charge, n'ont pu progresser ni dans la maîtrise de la langue de scolarisation ni dans leurs apprentissages scolaires, alors qu'ils étaient capables de communication orale ».*

Il met donc en lumière les différents modes d'acquisition de la langue (variant avec l'âge de l'apprenant) mais aussi les trois conditions de l'acquisition (ibid.) :

> *« **L'impulsion d'apprendre** : ce qui provoque l'impulsion d'apprendre n'est pas toujours conscient […] Pour l'élève allophone, la motivation à apprendre la langue du pays d'accueil découle surtout du « besoin ».*
> ***La capacité linguistique** : l'apprenant doit disposer d'une capacité à traiter l'information, à comprendre et à s'exprimer. […] Plus l'enfant est jeune, plus ses capacités biologiques pour entendre et prononcer de nouveaux sons sont disponibles.*

***L'accès à la langue** : […] signifie avoir la possibilité de communiquer dans cette langue, donc de l'entendre et de la parler.* »

Si l'école apporte à l'enfant l'accès à la langue, lui permet une communication à la fois avec l'équipe éducative mais également ses camarades, celui-ci pourra progresser selon ses propres capacités linguistiques.

I.3.2. Des représentations à l'apprentissage des langues

Au-delà de l'apprentissage du français pour enfant allophone, se trouve également la question de la représentation des différentes langues dans la société. Il semble en effet, que certaines langues soient « mieux acceptées » que les autres parfois par les équipes éducatives elles-mêmes.

Certaines langues comme l'espagnol, l'anglais ou l'allemand peuvent être très bien accueillies ce qui pourrait s'expliquer par le fait que ce sont des langues que l'on apprend à l'école. Ces langues sont également des langues considérées comme des langues d'ouverture que l'on utilise beaucoup lorsque l'on voyage ou dans le milieu professionnel. D'autres langues, parfois très parlées en France comme l'arabe ou le turc sont parfois « mal vues ». Il peut arriver que des professeurs soient réticents quant à l'utilisation de ces langues dans leur classe.

S'interroger sur ces représentations initiales est donc essentiel pour le professeur car il peut être influencé par certains clichés[14] inconscients. Les langues en plus d'être soumises à certaines idées reçues sont mêmes parfois suspectées d'être un handicap pour les élèves.

Rachida Dumas (2017 : 54), inspectrice d'académie (IA) et être inspectrice pédagogique régional (IPR) nous éclaire sur l'enseignement de l'arabe à l'école, source de nombreux débats :

« L'enseignement de l'arabe est porteur en France d'une tradition orientaliste *qui compte des noms prestigieux comme Sylvestre de Sacy, Louis Massignon, André*

[14] Cliché : caractérisation symbolique et schématique d'un groupe qui s'appuie sur des attentes et des jugements de routines. (Dictionnaire Larousse, 2019).

Miquel, etc. Aujourd'hui, l'enseignement de l'arabe vit un paradoxe : dans l'enseignement primaire et secondaire, il souffre malheureusement d'une image dévalorisée de stéréotypes marquée par l'histoire coloniale et par une représentation identitaire : pour apprendre l'arabe, il faudrait être d'origine arabe et l'enseignement de cette langue ne peut avoir de place que dans des quartiers défavorisés ! Tandis que l'enseignement supérieur met en avant les débouchés professionnels importants dans de nombreux secteurs économiques, diplomatique, etc. »

Il est donc essentiel de s'interroger sur nos représentations initiales d'une langue, parfois erronées, notamment si l'on est confronté à un jeune public.

I.4. L'intégration des enfants allophones dans la classe

Au sujet de l'intégration des enfants allophones dans la classe, nous verrons comment les modalités d'accueil des parents et le tutorat entre pairs peuvent être bénéfiques aux enfants allophones.

I.4.1. Intégrer les enfants mais aussi les parents

Anne Lanchon (2014 :30), rédactrice en chef de la revue « L'école des parents », nous informe dans son article sur l'expérience de Valérie Le Put, enseignante en UPE2A, qui insiste sur l'importance de l'accueil des parents :

« L'enseignante, qui est en poste depuis treize ans ici, met un point d'honneur à bien accueillir les parents : la clé de la réussite scolaire. Elle a travaillé en amont avec la mairie, pour que ces derniers soient bien reçus et informés[15]. Elle-même rencontre chaque famille individuellement, et l'interroge sur le parcours scolaire de l'enfant, parfois chaotique. Puis elle fait passer un test à ce dernier, pour évaluer son niveau de lecture en langue de première scolarisation – parfois différente de la ou des langue(s) familiale(s) –, et en maths[16] . Selon les résultats, l'enfant est alors affecté à une classe correspondant à son âge, ou à son âge moins un an. Elle revoit ensuite les parents pour leur expliquer le fonctionnement

[15] Dans l'enseignement primaire, l'inscription se fait en mairie.
[16] Ces tests existent dans une trentaine de langues.

de l'école, leur distribue une plaquette toute simple, qui résume ces informations, et en profite pour donner quelques conseils concernant les devoirs, l'heure du coucher ... »

Ainsi, le rôle de l'enseignante ne serait pas simplement d'accueillir l'enfant dans sa classe mais également de prêter une grande attention aux parents. Rollande Deslandes (2004 : 416), professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières et Richard Bertrand, Professeur à l'Université Laval soutiennent que l'engagement des parents dépend de la perception qu'ils ont des enseignants de leurs enfants :

« Selon Epstein (2001), les parents s'engagent plus lorsqu'ils perçoivent, de la part des enseignants, que leur participation est à la fois désirée et nécessaire pour soutenir les jeunes comme apprenants (Simon, 2000). Cette perception influence les croyances des parents sur les attentes de l'école en regard de leur participation. Les parents sont en faveur de contacts signifiants avec les enseignants qui se traduisent habituellement par des échanges relatifs à l'enfant et son travail scolaire (Christenson et Sheridan, 2001 ; Deslandes et Jacques, 2004). Cependant, c'est aux enseignants et à l'école que revient la responsabilité d'organiser des activités de collaboration qui visent à atteindre toutes les familles. Lorsque des programmes d'activités à volets multiples sont mis en œuvre, les parents s'engagent davantage (Dauber et Epstein, 1993 ; Henderson et Mapp, 2002). »

Montrer aux parents des élèves allophones que leur participation est nécessaire à la réussite de leur enfant permettrait de créer une relation de confiance entre école et parents. Entrer en communication rapidement avec la famille permet de créer du lien. La barrière de la langue peut parfois exister. Cependant, certains outils comme des livrets d'accueil bilingues expliquant comment s'organise le système éducatif français sont disponibles en plusieurs langues sur les sites des CASNAV.

I.4.2. Les modalités d'apprentissage : l'exemple du tutorat

Intégrer un élève, c'est aussi l'aider à entrer en contact avec ses camarades. Parmi les pistes de différenciation, le tutorat peut s'avérer utile tant en termes de progrès de l'élève que d'intégration au sein de la classe. Nathalie Francols (2009 : 2) préconise donc le travail de groupe et le tutorat pour favoriser les interactions entre les élèves :

« Certains dispositifs didactiques favorisent les interactions entre les élèves. C'est le cas du tutorat et du travail de groupe. Avec d'autres élèves, il osera demander de répéter, ses interlocuteurs ajusteront leur langage (leur débit, leur vocabulaire) à ses capacités de compréhension. Il s'agit d'un étayage langagier dans lequel il mobilise à la fois des compétences orales en production et en compréhension. Le travail de groupe en particulier permet de multiplier les interactions entre pairs autour d'un même objet, ce qui favorise la compréhension... pour tous les élèves. »

Le tutorat entre pairs fait partie des dispositifs mis en place dans une classe du premier degré. Daniel Guichard (2005 : 73), de l'université Victor Segalen Bordeaux 2, nous éclaire sur le but du tutorat :

« Le tutorat entre élèves à l'école élémentaire a pour objet de permettre à des élèves de progresser en réalisant des tâches sous la conduite d'un pair. Dans un premier temps, l'enseignant souhaite que le tuteur aide un de ses camarades moins avancé que lui à surmonter un certain nombre des difficultés rencontrées. »

Les bénéfices du tutorat sont parfois discutés. Cependant, Alain Baudrit (2003 : 131) LARSEF[17], université Victor-Segalen Bordeaux 2, nous indique dans son article les éléments positifs mis en avant lors de la pratique du tutorat :

« Pour autant, faut-il voir dans le tutorat assuré par des adultes la seule formule vraiment crédible ? Ce n'est pas certain. Des stratégies de compensation ont été identifiées chez des tuteurs de tous âges, peu au fait des difficultés que pouvaient rencontrer de jeunes tutorés. En général, comment s'y prennent-ils ? Ils essaient de se faire comprendre d'eux par différents moyens : la parole, le geste, le regard. Ils utilisent un maximum de stratagèmes pour leur venir en aide. En la circonstance, c'est le mode expérientiel qui est privilégié ; mode d'échanges que nous avons bien repéré lorsque les jeunes interactants ne se connaissent pas au départ (Baudrit, 1997, p. 128). Pour mieux se connaître, les partenaires

[17] LARSEF : Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation.

privilégient alors la variété interactive. Ils tentent de voir comment l'autre réagit, fonctionne ou travaille. »

Ainsi, les méthodes employées par de jeunes élèves peuvent s'avérer enrichissantes en plus de l'enseignement dispensé par le professeur. Le tutorat apparait comme pouvant aider les élèves dans leurs apprentissages. Si l'enseignant veut faire progresser l'élève en difficulté, celui-ci ne serait pas le seul bénéficiaire du tutorat. D'après ce même auteur Daniel Guichard (2009 : 20), le tuteur bénéficie de ce que l'on appelle « l'effet tuteur » :

« L'effet-tuteur représente le bénéfice en termes d'apprentissage que le tuteur peut retirer, entre autres, de l'exercice de son rôle de tuteur auprès d'un pair un peu moins expert que lui. Il repose sur l'idée qu'en aidant un de ses pairs, un enfant qui, au départ, dispose d'une certaine expertise, peut progresser lui-même parce qu'il va approfondir ses connaissances de l'objet étudié au cours des échanges réalisés pendant la situation de tutorat. »

Il apparait que le tutorat entre pairs peut aider l'élève allophone mais également son tuteur grâce à « l'effet tuteur ».

Passons maintenant à la deuxième partie du mémoire intitulée « Outils et choix méthodologiques de la recherche ».

II.

Outils et choix méthodologiques de la recherche

La seconde partie de ce mémoire concerne les outils et choix permettant de mener à bien cette recherche. Nous verrons ainsi pour quelle raison certains outils sont privilégiés et de quelles façons ils sont exploités.

II.1. Macrocontexte de la recherche

Dans cette sous partie, le contexte dans lequel cette recherche a été effectuée sera analysé. Nous nous intéresserons ainsi au profil des enquêtés, au contexte géographique et au cadre de la recherche.

II.1.1. Profil des enquêtés

Les personnes enquêtées sont des professeurs des écoles stagiaires, titulaires depuis moins de 5 ans ou plus de 5 ans. Ils exercent tous en école primaire : cycles 1, 2 et 3[18].

Les 15 enquêtés ont répondu à un questionnaire de façon anonyme. De plus, ils ont été ou sont en contact avec des élèves allophones.

Parmi les enquêtés, il y avait 14 femmes et 1 homme.

II.1.2. Contexte géographique de la recherche

Cette recherche s'est déroulée en France métropolitaine. Les enseignants interrogés exercent dans l'académie de Besançon ou de Lyon, dans des écoles publiques.

[18] Le terme école primaire correspond à l'école maternelle (de la petite section à la grande section de maternelle : cycle 1) et élémentaire (du CP au CM2 : cycle 2 et début du cycle 3).

II.1.3. Cadre

La recherche a été proposée à des enseignants de l'école publique exerçant en classe ordinaire, en REP (Réseau d'Education Prioritaire)[19] ou REP+ (Réseau d'Education Prioritaire Renforcé) [20].

II.2. L'échantillonnage

Quinze personnes ont répondu au questionnaire : quatorze femmes et un homme. Cela correspond en effet à la répartition du nombre d'hommes et de femmes dans l'enseignement public puisqu'en 2014-2015, 82,6 % des enseignants du premier degré étaient des femmes.[21]

Parmi eux, onze sont des professeurs des écoles stagiaires. Deux sont titulaires de l'éducation nationale depuis moins de 5 ans et trois sont titulaires de l'éducation nationale depuis plus de 5 ans. Ces enseignants exercent dans tous les cycles de l'école primaire, parfois ils ont des classes à double niveau et double cycle. Certains sont remplaçants[22], ils sont parfois amenés à exercer avec différents cycles. Ainsi, cinq enseignent en cycle 1, huit en cycle 2 et cinq en cycle 3.

Pour avoir des réponses concernant le tutorat entre un élève allophone et un tuteur-pair, j'ai uniquement interrogé des enseignants ayant au moins un élève allophone dans leur classe. Cette donnée limite ainsi le nombre d'enseignants concernés.

La majorité des enseignants interrogés exerce en classe ordinaire (onze), trois sont en REP et deux en REP+. Parmi les écoles concernées, cinq accueillent un seul enfant allophone, sept entre 2 et 15 enfants allophones et trois plus de 15 enfants allophones.

---

[19] Les REP regroupent les collèges et les écoles rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors éducation prioritaire.

[20] Les REP+ concernent les quartiers ou les secteurs isolés qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales.

[21] Source : MENESR DEPP / Fichier de paie, janvier 2015 pour les enseignants rémunérés sur crédits d'État.

[22] Les remplaçants sont majoritairement des enseignants volontaires. La notion de "remplacement" recouvre à la fois : le remplacement de longue durée qui a vocation à durer jusqu'à la fin de l'année scolaire et la suppléance, qui est un remplacement temporaire de plus ou moins longue durée. (education.gouv.fr, mai 2017).

II.3. Mode de recueil des données

Dans cette partie, nous allons étudier l'outil qui m'a permis d'effectuer cette recherche : le questionnaire. Nous nous intéresserons également à un outil que j'ai choisi de ne pas utiliser : l'étude de manuel scolaire.

II.3.1. Le questionnaire

Pour recueillir les données de cette recherche, un questionnaire de 14 questions[23] a été élaboré. J'ai choisi le questionnaire car il a pour objectif, d'après Stella Cambrone-Lasnes (2015 : 181) maître de conférences en didactique des langues à l'ESPE/ Université de Franche Comté, de comparer et de quantifier les données recueillies :

> *« L'enquête par questionnaire est un outil d'observation qui permet de comparer et de quantifier le poids respectif des opinions exprimées. Le questionnaire (ou interview directive) est alors élaboré pour garantir l'objectivité de la recherche : « dans le souci et l'objectif de pouvoir comparer scientifiquement les différentes réponses, on adresse aux interviewés exactement les mêmes questions » (Bres,1999 :63). »*

Le questionnaire a l'inconvénient d'être assez figé, c'est-à-dire qu'on ne peut pas interagir directement avec l'enseignant pour le faire rebondir sur un point particulier qu'on voudrait approfondir. Il ne permet pas non plus de se rendre compte des difficultés rencontrées dans la pratique car il n'y a pas d'observation directe de la classe. Il a cependant l'avantage de laisser à l'enquêté le temps de répondre aux questions.

Le questionnaire (entretien directif) permettra ainsi d'avoir une vision de la mise en place ou non de tutorat dans plusieurs établissement et ses conséquences. Le vouvoiement est toujours utilisé car c'est une marque de politesse employée dans un cadre formel.

Pour élaborer le questionnaire, j'ai proposé différents types de questions: fermées, semi-fermées et ouvertes. Comme le définissent Fanny Bugeja-Bloch, Sociologue, Maître de conférences à l'Université de Paris Ouest Nanterre La Défense et Marie-Paule Couto, maître

[23] Voir annexe 1 : Questionnaire : l'intégration scolaire des élèves allophones.

de conférences en sociologie à l'Université Paris 8 Vincennes Saint Denis, (2015 : 56, 57) un questionnaire comporte une majorité de questions fermées permettant la standardisation des données:

> *« Par définition, les questionnaires contiennent une majorité de questions fermées. Les enquêtés sont amenés à choisir leurs réponses dans une liste d'items prédéfinis. Dans la mesure où c'est là qu'intervient le plus gros du travail de standardisation des données, c'est précisément cette étape d'élaboration des items qui distingue l'enquête par questionnaire des autres techniques d'enquête. […]Dans une enquête par questionnaire, les questions ouvertes sont (très) minoritaires. Avec elles, il n'y a pas de modalités de réponse imposées. On laisse les enquêtés s'exprimer librement. »*

Le questionnaire est composé de neuf questions fermées. Certaines sont à choix multiples notamment sur la façon de choisir le tuteur-pair et les cycles, certains enseignants étant remplaçants ou possédant une classe entre deux cycles (par exemple une classe de CE2/CM1).

Trois questions semi-fermées sont présentées aux enquêtés. Celles-ci ont pour but d'obtenir des précisions par exemple sur le type de formation reçue ou des anecdotes de cas concrets.

Parmi les réponses proposées par le questionnaire, trois présentent la mention « je ne sais pas » pour permettre aux enseignants de répondre aux questions même s'ils n'ont pas toutes les informations (exemple : le nombre d'élèves allophones dans leur école ou l'amélioration de la maîtrise de la langue chez les élèves concernés).

Les deux autres questions sont ouvertes permettant aux enquêtés de donner leur avis. Le questionnaire se compose de quatre rubriques :

1 - Le texte d'introduction où je me présente et où j'explique pour quelle raison je soumets ce questionnaire.

2 - Les informations personnelles permettant de lister toutes les variables nécessaires pour distinguer les personnes interrogées.

J’ai demandé :

- le statut et l’ancienneté (question 1) pour voir si les pratiques enseignantes sont susceptibles d’être modifiées ou non selon ces données.
- le sexe pour voir si la répartition correspondait à celle de l’ensemble des enseignants de l’éducation nationale (question 2).
- les facteurs pouvant influencer la façon dont est mise en place ou non le tutorat. Le cycle d’enseignement (ou les cycles) dans lequel intervient l’enseignant (question 3) me semble indispensable pour analyser ses réponses.
- le contact antérieur de l’enseignant avec les élèves allophones, qu’il ait déjà eu des élèves allophones auparavant (question 5) ou qu’il ait reçu une formation durant ces 5 dernières années sur ce thème (question 6).
- le lieu d’exercice (classe ordinaire, REP ou REP+) (question 4) et le nombre d’élèves allophones dans l’école permet de constater leur répartition au sein des établissements (question 7).

3 - La troisième rubrique « appropriation de la langue de scolarisation » regroupe les questions permettant de répondre à l’hypothèse #1 de ma recherche, c’est-à-dire : la mise en place d’un tutorat permet à l’élève allophone de s’approprier plus efficacement la langue. J’ai ainsi demandé aux enseignants ce qu’ils pensaient du tutorat (question 8) et s’ils avaient constaté une amélioration de la maîtrise de la langue chez leur élève allophone qu’elle soit orale (question 9) ou écrite (question 10). Les enseignants ont pu répondre et ajouter des anecdotes à ce sujet. La mention « je ne sais pas » est également présente pour les questions à choix multiples car il n’est pas toujours évident de percevoir une progression pour diverses raisons (l’influence réelle du tutorat, le temps n’est pas suffisant pour constater des évolutions…).

4 - La dernière rubrique « l’intégration en classe » concerne ma seconde hypothèse : la mise en place d’un tutorat permet à l’élève allophone de s’intégrer plus facilement au groupe classe. Pour obtenir des informations à ce sujet, j’ai voulu dégager deux facteurs pouvant influencer ou non l’intégration de l’élève allophone au sein de son groupe-classe. J’ai tout d’abord demandé aux enseignants de quelle façon ils avaient choisi le tuteur-pair de l’élève allophone (question 11). Cette question est à choix multiple car le tuteur peut être choisi selon différents critères. J’ai également voulu connaître la « fréquence » de ce tutorat, c’est-à-dire s’il intervenait seulement en français, dans deux disciplines au moins ou dans toutes les disciplines (question 12).

Finalement, je me suis intéressée à la façon dont l'enseignant percevait la collaboration entre les deux élèves et son intégration dans la classe avec deux questions (l'une fermée (question 13) et l'autre ouverte (question 14) permettant d'apporter des anecdotes).

Je n'ai pas posé de question concernant la langue maternelle de l'élève allophone car le but est connaître l'influence du tutorat, s'il apporte ou non une amélioration quel que soit la langue maternelle de l'enfant. Je n'ai pas voulu me focaliser sur les enfants allophones parlant seulement certaines langues mais plutôt sur leur apprentissage de la langue de scolarisation.

Le mode de passation du questionnaire s'est fait en version papier ou numérique (réalisé sur *google forms*). En effet, pour pouvoir toucher un maximum d'enseignants j'ai décidé de faire une version numérique que j'ai ainsi pu transmettre par mail à l'ensemble des professeurs stagiaires de l'académie grâce à un lien *docs.google*[24]. J'ai également demandé à certaines personnes de le transmettre à leurs collègues ayant des élèves allophones. La version numérique offre la possibilité aux professeurs de remplir le questionnaire quand ils le souhaitent sur leur ordinateur ou smartphone et de prendre leur temps. Ils n'ont pas besoin d'imprimer ou de scanner le questionnaire pour me le renvoyer. La version papier du questionnaire (présentée sur une page recto verso) s'est avérée utile dans mon école et à l'ESPE où j'ai pu directement le faire remplir aux personnes concernées.

Les enseignants ont répondu de façon anonyme au questionnaire (cet élément était précisé dans le mail, la partie de présentation et à la fin du questionnaire). Sur le lien, les enseignants n'avaient qu'à cliquer sur « envoyer », ainsi ils n'avaient pas besoin de me donner leurs mails pour me renvoyer le questionnaire. En version papier, l'anonymat est plus difficile à garder car l'enseignant le rend en main propre mais son nom n'est pas mentionné dans le questionnaire.

II.3.2. Analyse de manuel

Je n'ai pas voulu faire d'analyse de manuel par rapport à mon objectif parce que le l'analyse de manuel permet de guider l'enseignant dans sa pratique mais ne reflète pas le contexte de la classe dans laquelle chacun se trouve. Or, le tutorat entre pairs dépend de divers

[24] Il s'agit d'un lien renvoyant à un questionnaire créer sur google forms (logiciel permettant de créer des enquêtes en ligne et des questionnaires, et de les envoyer à d'autres personnes.)

facteurs propres à chaque classe comme la façon dont est choisi le tuteur ou le nombre de disciplines dans lequel intervient le tuteur.

L'avantage de l'analyse de manuel est de pouvoir s'appuyer sur un support créé par des professionnels pour l'analyser selon des critères précis. Cependant, ce n'est pas l'outil le plus pertinent pour valider mes hypothèses qui reposent sur un suivi de l'élève au niveau de la langue et de son intégration en classe.

II.4. Mode d'analyse des données

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai analysé les données recueillies via les questionnaires en suivant quatre étapes.

II.4.1. Le tri à plat

La première étape est le tri à plat : j'ai pris connaissance des réponses de chaque enquêté puis regardé ce que chacun a répondu pour chaque question des rubriques permettant l'étude des hypothèses. Le résultat de chaque question est exposé au travers des pourcentages.

Fanny Bugeja-Bloch et Marie-Paule Couto (Ibid, 2015 : 86,88) expliquent de quelle façon faire un tri à plat et son importance comme première étape d'analyse des données :

> *« Pour étudier la distribution d'une variable nominale[25], on utilise le tri à plat. Il s'agit d'un tableau à une entrée donnant les effectifs ou les pourcentages pour chaque modalité de la variable. […] Avec une variable ordinale[26], les pourcentages cumulés ont également de la pertinence. […] Les tris à plat restent un outil indispensable. Avant de croiser des variables, étudier la distribution de chacune d'elles permet non seulement de s'assurer de leur cohérence, de traiter ou d'analyser les incohérences, de définir le sort des « non-réponses », « ne sait pas », etc. »*

[25] Les variables nominales, permettent de nommer ou de dénommer une « qualité », c'est-à-dire d'associer une catégorie à un individu. (Exemple : le sexe est une variable nominale à deux modalités : masculin et féminin.) (D'après F. Bugeja-Bloch MP. Couto, 2015 : 79).

[26] Les variables ordinales sont des variables nominales ordonnées. Il est donc possible de hiérarchiser leurs catégories. (Exemple : les classes d'âge, découpées par intervalle). (D'après F. Bugeja-Bloch MP. Couto, 2015 : 79).

II.4.2. Le tri croisé

La deuxième étape est celle du tri croisé : j'ai croisé les réponses des informations personnelles avec celles des rubriques répondant aux hypothèses. Dans cette étape de manipulation, j'ai choisi de catégoriser les thèmes principaux et de les contraster. Les questions sont des variables et elles sont croisées les unes avec les autres afin de trouver les combinaisons les plus pertinentes pour cette recherche. Des graphiques, des tableaux interviennent dans le tri croisé afin de mieux visualiser les données.

Divers logiciels permettent l'analyse des données comme Excel pour les graphiques et nuagesdemots.fr permettant de créer des nuages de mots est ainsi voir quelles expressions revenaient le plus souvent (utile pour les questions semi-fermées et ouvertes).

II.4.3. La sélection des graphiques pertinents

Afin d'analyser mes données, la troisième étape est celle de la sélection des graphiques pertinents pour notre étude. Certaines variables sont contrastées alors que d'autres ne seront pas croisées entre-elles. On sélectionne les graphiques que l'on va retenir pour passer à la phase d'évaluation.

II.4.4. L'interprétation

La dernière étape est celle de l'interprétation où je tire des conclusions par rapport à mes hypothèses de départ. Cette interprétation est à mettre ensuite en relation avec une citation d'un auteur pour voir si celle-ci lui correspond ou la contredit.

II.5. Difficultés rencontrées

Au cours de ce travail de recherche, j'ai parfois rencontré quelques difficultés d'ordre divers.

II.5.1. Difficulté d'ordre spatio- temporel

L'une des principales difficultés auxquelles j'ai dû faire face était le manque de temps. J'ai obtenu le concours de professeur des écoles l'année dernière. J'ai une classe de CE1/CE2

à mi-temps les lundis et mardis ainsi que des cours à l'ESPE le reste de la semaine. Notre emploi du temps est donc un peu chargé et nous devons créer nos cours en même temps que la rédaction du mémoire. De plus, le stress de la titularisation en fin d'année est constant.

II.5.2. Difficulté d'ordre méthodologique

En ce qui concerne le questionnaire, il a été difficile de trouver des enseignants ayant des élèves allophones. Je ne pouvais pas me baser sur mon expérience car je n'ai pas d'élève allophone. J'ai donc demandé aux autres enseignants stagiaires de l'ESPE de Belfort de m'aider mais seuls quatre d'entre eux avaient des allophones. J'ai donc envoyé le questionnaire à l'ensemble de l'Université de Franche Comté et également à quelques enseignants de l'académie de Lyon. J'ai aussi fait appel à une enseignante titulaire de 4ème année pour qu'elle le transmette à ses contacts. Cela m'a finalement permis d'obtenir 15 réponses.

II.5.3. Difficultés d'ordre théorique

Certaines difficultés d'ordre théorique se sont imposées notamment lors de la réalisation du questionnaire. Quels types de questions poser ? Quel ordre choisir pour ne pas influencer les réponses des enquêtés ? Quel mode de passation utiliser ? Je me suis donc inspirée d'ouvrages pour m'éclairer sur le sujet et j'ai transmis le questionnaire à ma directrice de mémoire pour qu'elle le valide avant de l'envoyer aux enquêtés. J'ai ensuite appris à créer un questionnaire en ligne grâce à des tutoriels.

L'analyse des réponses n'était pas simple. Par où commencer ? Quels variables croiser pour être le plus pertinent possible ? Je n'ai pas toutes les possibilités pour explorer les logiciels comme Excel car ma formation sur ce sujet est limitée.

II.5.5. Difficultés d'ordre académique

Enfin, j'ai rencontré quelques difficultés sur la façon de réaliser un mémoire. Je n'en avais jamais fait auparavant, ainsi j'ai appris à rédiger un mémoire: mettre des notes de bas de pages, faire une bibliographie, utiliser le style académique pour matérialiser ma pensée. Pour

y remédier j'ai lu d'autres travaux et demandé des précisions à ma directrice de mémoire durant les séminaires.

Malgré ces quelques difficultés, cette recherche et l'analyse des résultats m'ont beaucoup apporté.

III. Résultats de la recherche

La troisième et dernière partie de ce mémoire professionnel expose les résultats de la recherche.

III.1. Hypothèse #1 : appropriation de la langue de scolarisation grâce au tutorat

Afin d'analyser les réponses aux questions de la rubrique concernant la première hypothèse, nous allons tout d'abord observer les pourcentages de réponses pour chaque question.

A la question ouverte 8 « Que pensez-vous du tutorat entre pairs ? », quatre expressions clés sont souvent réapparues indiquant le caractère « indispensable » (14%) du tutorat, mentionnant que c'est « une bonne idée » (36%), « constructif » (21%) ou encore que c'est « compliqué à mettre en place » (29%). Il apparaît ainsi que 71 % des enquêtés le voient comme un élément important pour l'élève allophone. Les 29% restant (4 enseignants) soulignent qu'il est difficile à mettre en place et 50% d'entre eux soulignent qu'il est particulièrement difficile de mettre en place un tutorat lorsque le tuteur-pair est un jeune élève (notamment en maternelle).

La question 9 « Au cours du tutorat, avez-vous constaté une amélioration de la maîtrise orale de la langue française chez l'élève allophone ? » présente les résultats suivants : 57% (8 enseignants) ont répondu « oui » et 43% (6 enseignants) ont indiqué qu'ils ne savaient pas. Personne n'a répondu « non ». Il apparait qu'une grande proportion des enseignants n'a pas pu évaluer l'amélioration mais que le tutorat aurait tout de même permis de faire progresser la majorité des élèves à l'oral.

La dixième question concernait la maîtrise écrite de la langue : « Au cours du tutorat, avez-vous constaté une amélioration de la maîtrise écrite de langue française chez l'élève allophone ? ». Il apparaît que 50% des enseignants ne savent pas, 36% estiment que « oui » et 2 enseignants (14%) estiment que leur élève n'a pas progressé à l'écrit.

Parmi les enseignants ayant répondu « oui » à l'une des questions, il leur était demandé de préciser les évolutions de leurs élèves. Sur les 4 réponses, deux enseignants parlent d'une amélioration orale due à l'interaction entre les élèves car ils osent s'exprimer

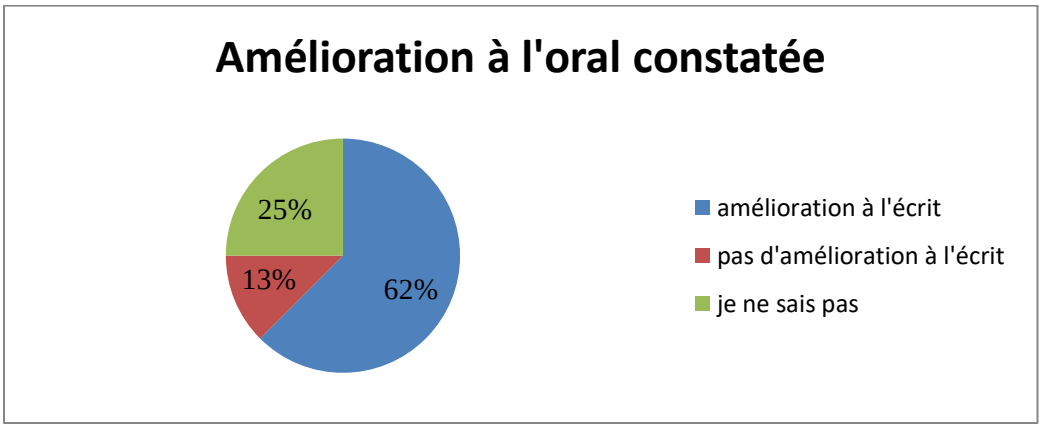
ensemble. Les deux autres enseignants décrivent des progrès à l'écrit grâce à une amélioration du vocabulaire et des jeux de mémorisation.

Il y a donc une différence d'acquisition de la langue d'après les professeurs selon que nous parlons de progrès à l'écrit ou à l'oral.

J'ai recherché s'il y avait une corrélation entre amélioration orale et écrite. Ainsi, il apparaît que sur 8 personnes ayant constaté une amélioration à l'oral, 62% d'entre elles l'ont également remarquée à l'écrit. 38% n'ont pas remarqué d'évolution à l'écrit malgré une amélioration de l'oral.

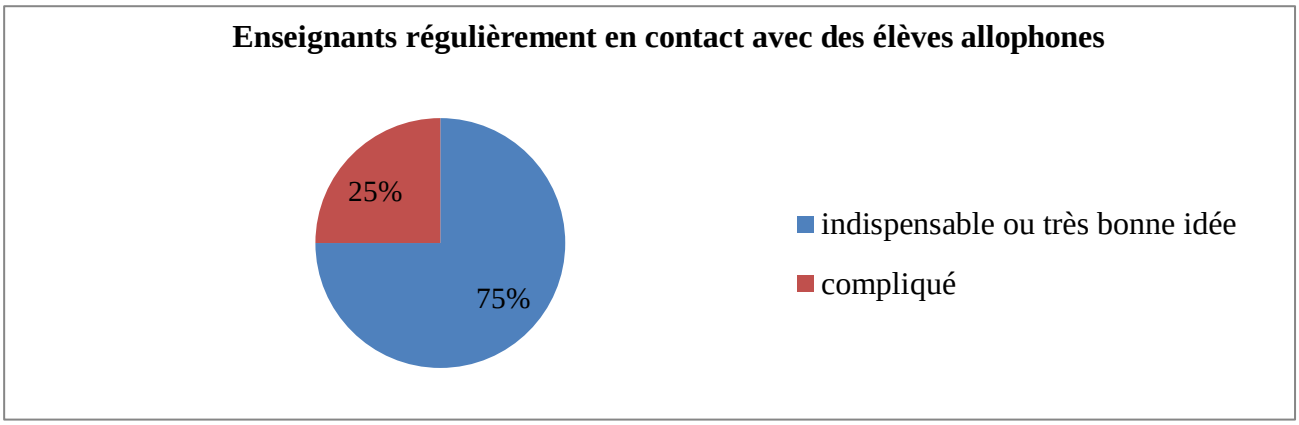
De plus, aucun n'enseignant n'a indiqué une amélioration à l'écrit sans amélioration à l'oral.

Il semblerait donc que l'élève allophone s'améliore plus souvent à l'oral grâce au tutorat qu'à l'écrit.



Graphique n°1: Constat de l'évolution du niveau écrit de l'élève lorsqu'il y a une amélioration à l'oral.

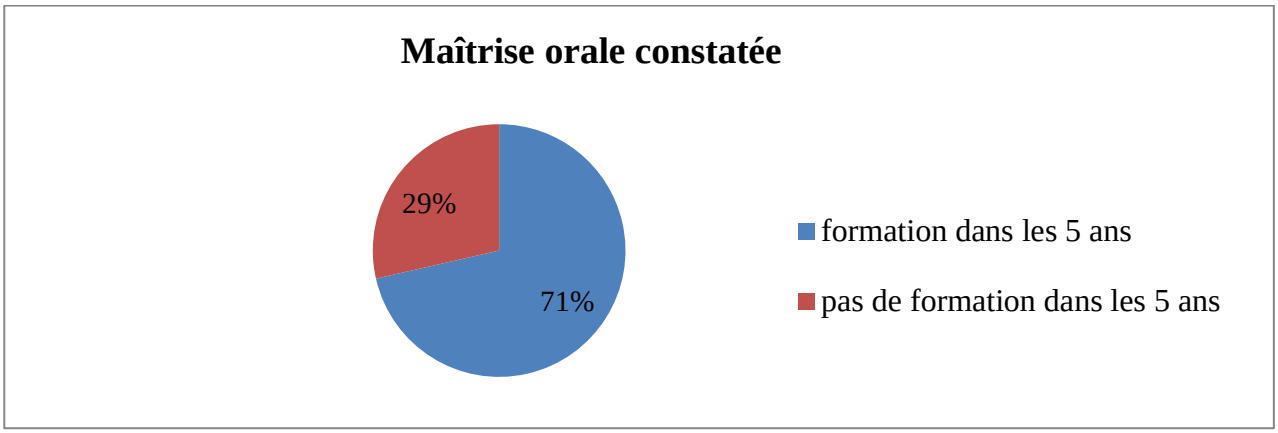
Je me suis également posé la question de connaître l'avis d'un enseignant souvent en contact avec des élèves allophones sur le tutorat. Ainsi, les quatre enseignants ayant eu régulièrement des contacts ont répondu qu'il leur semblait indispensable ou que c'était une très bonne idée dans 75% des cas. L'un d'entre eux évoque que le tutorat était parfois compliqué à mettre en place. Les enseignants pensant que c'est une bonne ou excellente idée ont ajouté que le tutorat permettait de « faire un pas vers l'autonomie » pour l'élève allophone et que le tuteur pair disposait de plus de temps pour reformuler que l'enseignant.



Graphique n° 2 : Avis sur le tutorat entre pairs des enseignants ayant régulièrement été en contact avec des élèves allophones.

Au cours de l'analyse des réponses au questionnaire, j'ai constaté que 100% des enseignants (5 enseignants) ayant constaté une amélioration de la maîtrise orale et écrite du français ont suivi une formation concernant les enfants allophones dans les 5 ans précédant. Cependant, une enseignante a qualifié la formation reçue à l'ESPE de « vide ».

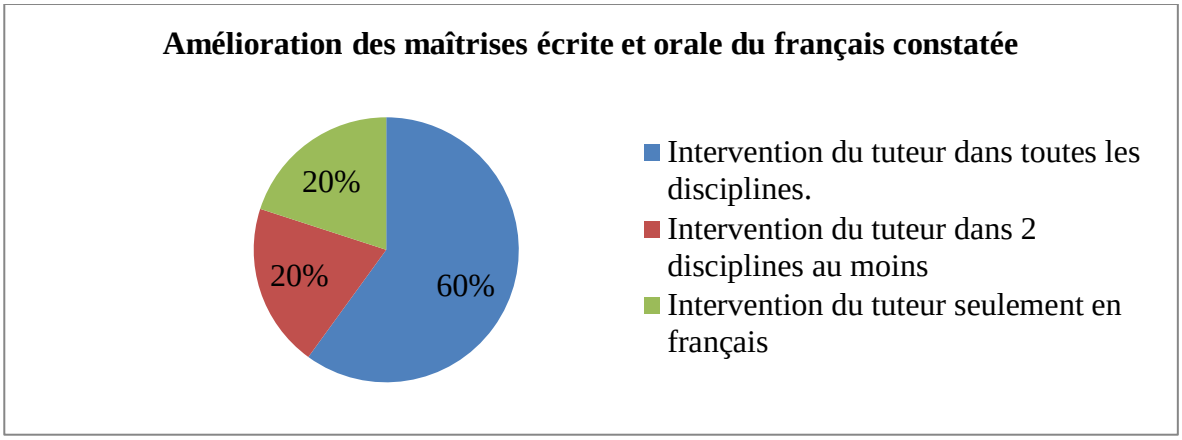
J'ai ensuite analysé l'influence de la formation pour les personnes ayant simplement constaté une maîtrise orale de la langue et il s'avère que 71% de ces enseignants ont suivi une formation dans les 5 ans contre 29% pour ceux n'ayant pas suivi de formation.



Graphique 3 : Pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation ou non au sujet des élèves allophones lorsqu'une amélioration de la maîtrise orale de la langue est constatée.

D'après ces résultats, il semblerait qu'il y ait plus d'élèves allophones qui améliorent leur maîtrise de la langue si l'enseignant a suivi une formation sur ce sujet dans les 5 ans.

J'ai finalement souhaité croiser trois variables, l'une figurant dans la rubrique de la seconde hypothèse (question 12) et vérifier si le nombre de disciplines dans lesquels intervenait le tuteur pair pouvait influencer l'amélioration des résultats de l'élève allophone. Ainsi j'ai sélectionné les réponses de la question 12 lorsque des améliorations avaient été constatées à la fois à l'écrit mais aussi à l'oral.



Graphique 4 : Pourcentages d'intervention du tuteur pair dans diverses disciplines lorsque l'on constate que l'élève allophone s'est amélioré à l'écrit et à l'oral.

D'après ces résultats, il semblerait que le nombre d'élèves s'étant amélioré soit plus important lorsque le tuteur intervient dans toutes les disciplines (60%). 20 % des élèves se sont améliorés lorsqu'il intervenait dans 2 disciplines au moins et 20% lorsque c'était seulement en français. Plus l'intervention du tuteur pair est fréquente, plus le nombre d'élèves s'améliorant à l'écrit et à l'oral augmente.

Ainsi, nous pouvons valider l'hypothèse que le tutorat permet une appropriation de la langue de scolarisation. L'appropriation est plus évidente à l'oral qu'à l'écrit. D'ailleurs Nathalie Francols (Ibid, 2009 : 2) indiquait en effet que le tutorat permettait à l'élève allophone de mobiliser des compétences orales en compréhension et production :

> *« Certains dispositifs didactiques favorisent les interactions entre les élèves. C'est le cas du tutorat et du travail de groupe. Avec d'autres élèves, il osera demander de répéter, ses interlocuteurs ajusteront leur langage (leur débit, leur vocabulaire) à ses capacités de compréhension. Il s'agit d'un étayage langagier*

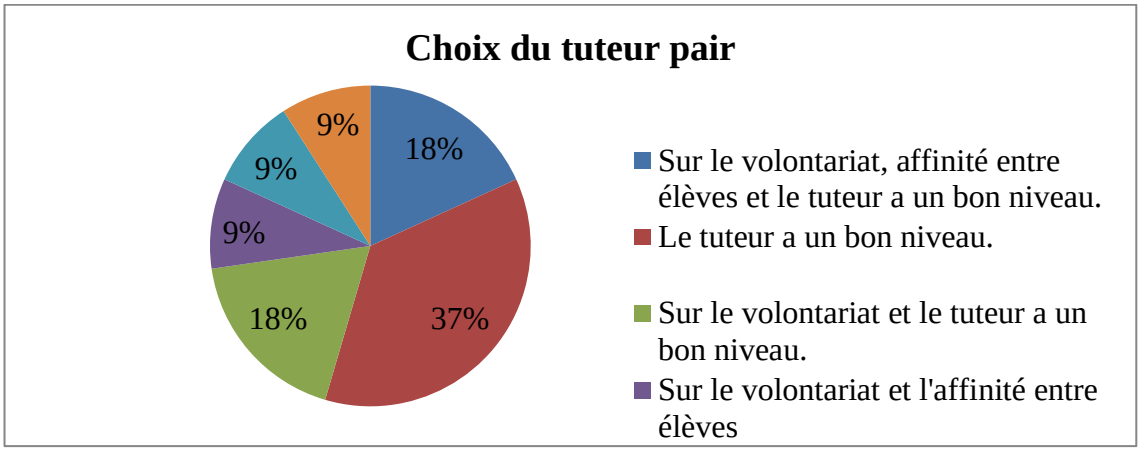
dans lequel il mobilise à la fois des compétences orales en production et en compréhension. Le travail de groupe en particulier permet de multiplier les interactions entre pairs autour d'un même objet, ce qui favorise la compréhension... pour tous les élèves. »[27]

Ainsi, les interactions entre les élèves notamment favorisées par le tutorat entre pairs permettent à l'élève allophone de mieux s'approprier la langue de scolarisation.

III.2. Hypothèse #2 : l'intégration en classe de l'élève allophone grâce au tutorat

Afin d'analyser les réponses aux questions de la rubrique concernant la seconde hypothèse, nous allons tout d'abord observer les pourcentages de réponses pour chaque question.

La question 11 « Comment avez-vous choisi le tuteur-pair de l'élève allophone ? » était une question à choix multiple où l'enseignant pouvait cocher plusieurs réponses. Les 3 possibilités étaient : « sur le volontariat », « l'affinité entre les élèves » et « le tuteur a un bon niveau ». Ainsi, sur 11 réponses, 37% des enseignants ont choisi le tuteur seulement selon son niveau. 18 % selon les trois critères et 18 % sur le volontariat et le fait que le tuteur a un bon niveau. Les 27% restants ont choisi le tuteur selon les critères « volontariat » et « affinité entre élèves » seuls ou combinés.



Graphique 5 : Pourcentage de chaque réponses pour la question 11 concernant le choix du tuteur-pair

[27] Citation vue en partie I.

Pour déterminer le critère le plus important selon les enseignants, j'ai additionné le nombre de réponses où chaque critère revient. Nous observons que l'affinité entre les élèves est présente dans 36% des réponses et le volontariat dans 55 %.

La réponse « le tuteur a un bon niveau » revient dans 73 % des cas. C'est donc le critère le plus utilisé par les enseignants du premier degré pour choisir le tuteur pair de l'élève allophone.

La question 12 « le tuteur-pairs de l'élève allophone intervient… ? » présentait trois réponses (un seul choix possible). Sur 10 réponses à cette question, 70% des tuteurs interviennent dans toutes les disciplines, 20 % dans deux disciplines au moins et 10 % seulement en français. Il apparait donc que la grande majorité des enseignants utilise le tutorat pas seulement en français mais pour l'ensemble des enseignements.

A la question 13 « L'élève allophone semble-t-il plus à l'aise avec ses camarades depuis qu'il a commencé le tutorat ? » sur un total de 10 réponses, 90% des enseignants ont répondu « oui » contre 10 % de « non ».

La dernière question avait pour but que les enseignants qui le souhaitent puissent donner une anecdote sur le changement (progressif) de l'élève allophone après le tutorat. Quatre professeurs ont souhaité répondre et parmi les réponses c'est « la prise de parole » qui est revenue le plus souvent.

Trois enseignants décrivent le fait que leur élève allophone est plus à l'aise avec ses camarades du fait qu'il y a « un meilleur dialogue » ou qu'il « ose s'exprimer ». Deux enseignants insistent également sur une prise de parole améliorée en classe et parlent de « timides progrès » ou d' « élèves plus participatifs à l'oral ».

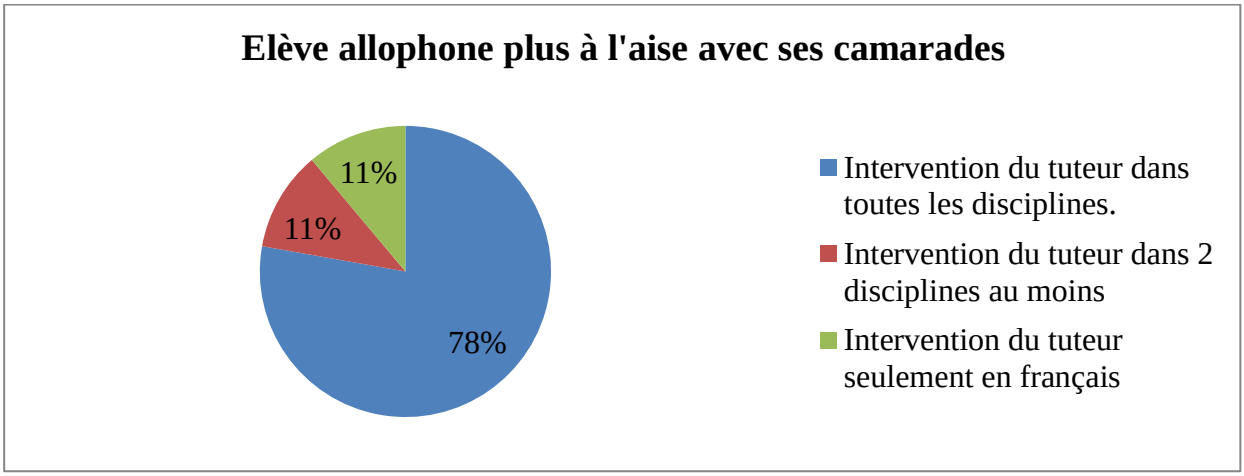
De plus, un enseignant évoque le fait que son élève allophone a également des « problèmes dans sa langue maternelle » et qu' « une demande de SEGPA[28] est en cours ».

[28] Au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien. (Source : eduscol, 2018).

Lors du croisement des variables, j'ai regardé s'il y avait un lien entre le fait que l'élève se sente plus à l'aise avec ses camarades et les critères permettant de choisir le tuteur pair. Un seul enseignant a répondu « non » sur le fait que son élève ne soit pas plus à l'aise. Il s'avère qu'il est également le seul a avoir choisi le tuteur sur les critères « sur le volontariat et l'affinité entre élèves ». On peut donc penser que le tuteur avait déjà une bonne entente avec l'allophone au début du tutorat, celle-ci n'aurait pas permis une meilleure intégration avec ses autres camarades.

Les neuf enseignants ayant répondu « oui » sur le fait que l'élève allophone soit plus à l'aise ont choisi le tuteur selon toutes les autres combinaisons de critères.

J'ai observé le lien entre le nombre de disciplines dans lesquels le tuteur intervient et l'intégration de l'élève allophone. Lorsque l'élève allophone semble être mieux intégré le tutorat est mis en place dans 78 % des cas dans toutes les disciplines et dans 22 % des cas dans une seule ou quelques disciplines seulement. L'accompagnement du tuteur pair de façon fréquente pourrait donc aider l'enfant à se sentir plus à l'aise dans le groupe classe.



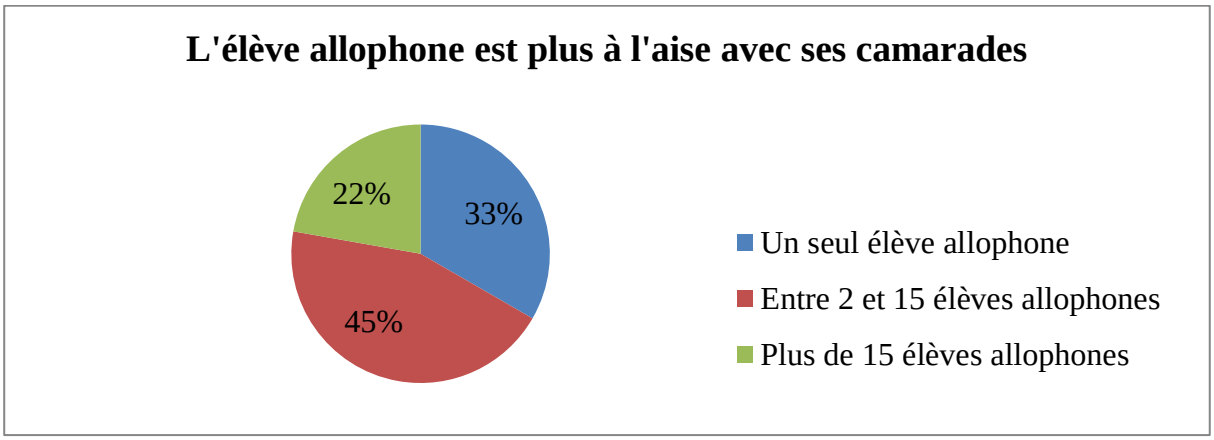
Graphique 6 : Pourcentages d'intervention du tuteur pair dans diverses disciplines lorsque l'on constate que l'élève allophone est plus à l'aise avec ses camarades

Au cours de l'analyse, je me suis demandé s'il pouvait exister un lien entre le fait que l'élève allophone soit plus à l'aise et le nombre d'élèves allophones présents dans l'école pour deux raisons :

- La première étant que si l'élève allophone est en contact avec d'autres enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, alors il se peut qu'il se sente moins isolé face à la situation.

- La seconde étant que si les enfants de l'école (dont le tuteur pair) dont la langue maternelle est le français sont souvent en contact avec des enfants allophones, alors il se peut qu'ils aient l'habitude de les accueillir ou qu'ils développent des stratégies pour faciliter leur communication.

D'après les résultats, parmis les élèves qui sont plus à l'aise avec leur camarades, 45% se trouvent dans une école où il y a entre 2 et 15 élèves allophones, 33 % sont seuls dans leur école et 22% sont dans des écoles comptabilisant plus de 15 élèves allophones. Ainsi, 67% des élèves se sentant plus à l'aise avec leur camarades sont dans des écoles où se trouve au moins un autre élève allophone.



Graphique 7 : Pourcentage indiquant le nombre d'élèves allophones dans l'école lorsqu'il est constaté que l'élève allophone est plus à l'aise avec ses camarades

C'est ainsi que nous validons l'hypothèse que l'intégration en classe de l'élève allophone s'améliore grâce au tutorat. D'ailleurs Alain Baudrit (Ibid, 2003 : 131) décrit les interactions entre les élèves durant le tutorat et montre que pour mieux se connaître les élèves vont mettre en place diverses stratégies :

> *« Des stratégies de compensation ont été identifiées chez des tuteurs de tous âges, peu au fait des difficultés que pouvaient rencontrer de jeunes tutorés. En général, comment s'y prennent-ils ? Ils essaient de se faire comprendre d'eux par différents moyens : la parole, le geste, le regard. Ils utilisent un maximum de stratagèmes pour leur venir en aide. En la circonstance, c'est le mode expérientiel*

qui est privilégié ; mode d'échanges que nous avons bien repéré lorsque les jeunes interactants ne se connaissent pas au départ (Baudrit, 1997, p. 128). Pour mieux se connaître, les partenaires privilégient alors la variété interactive. Ils tentent de voir comment l'autre réagit, fonctionne ou travaille. »[29]

L'élève allophone pourra ainsi mieux s'intégrer à la classe grâce à cette variété interactive liée au tutorat.

III.3. Discussion

Au vu des résultats de cette recherche menée grâce à un questionnaire, nous pouvons valider les hypothèses suivantes :

- Hypothèse #1 : La mise en place d'un tutorat permet à l'élève allophone de s'approprier plus efficacement la langue.
- Hypothèse #2 : La mise en place d'un tutorat permet à l'élève allophone de s'intégrer plus facilement au groupe classe.

D'autres éléments viennent compléter les résultats. En effet, il apparait que si l'hypothèse #1 est validée et que l'élève s'approprie plus facilement la langue, il y a une différence d'acquisition entre l'oral et l'écrit. Les enseignants ont plus souvent remarqué une amélioration de la maîtrise orale de la langue de scolarisation chez leurs élèves allophones. Cependant, il n'est pas simple d'évaluer la progression d'un élève et son évaluation peut dépendre des divers facteurs (perceptions de l'enseignant, ancienneté de l'élève allophone dans l'école…). Des critères plus précis concernant l'évaluation des améliorations (exemples : l'élève distingue des graphèmes particuliers, il sait lire et comprendre un texte d'une demi-page en cycle 2…) auraient permis une analyse plus fine de la maîtrise écrite et orale de la langue.

Au cours de l'analyse des résultats, je me suis aperçue qu'une question de l'hypothèse 2 pouvait apporter des résultats intéressants pour l'hypothèse 1. Ainsi, d'après les résultats, plus l'intervention du tuteur pair est fréquente, plus le nombre d'élèves s'améliorant à l'écrit et à l'oral augmente. Il ne s'agit donc pas de mettre en place un tutorat seulement en français

[29] Citation vue en partie I.

d'autant que le domaine 1 du socle commun concernant la langue intervient dans tous les enseignements.[30]

Concernant la formation enseignante, il semblerait qu'il y ait plus d'élèves allophones qui améliorent leur maîtrise de la langue si l'enseignant a été formé sur ce sujet dans les 5 ans. Si les ESPE incluent l'accueil des enfants allophones dans les enseignements «gestion de la diversité »[31] et « les méthodes de différenciation pédagogique et de soutien aux élèves en difficulté », tous les professeurs titulaires n'ont pas accès à cette formation. Pour prolonger mon enquête sur l'influence de cet enseignement, j'aurais pu ajouter la question « Avez-vous décidé de mettre en place un tutorat suite à la formation que vous avez reçue ? » et savoir l'influence qu'elle a pu avoir par rapport à d'autres facteurs (exemple : conseil d'un collègue, lectures sur le sujet …).

Si les progrès en maîtrise de la langue des élèves étaient variables selon les professeurs, l'intégration de l'élève allophone avec ses camarades semble beaucoup plus concluante dans la grande majorité des cas. Même si le critère privilégié par les enseignants pour choisir le tuteur pair est « qu'il a un bon niveau », les critères influenceraient peu l'intégration de l'élève allophone sauf peut-être la combinaison « sur le volontariat et l'affinité entre élèves » qui n'a pas fonctionné. Cette combinaison n'ayant été choisie que par un seul enseignant, il est difficile de dire si elle influence réellement son intégration (l'élève ne s'est peut-être pas intégré avec ses camarades pour d'autres raisons).

L'accompagnement du tuteur pair de façon fréquente pourrait lui aussi aider l'enfant à se sentir plus à l'aise dans le groupe classe.

La majorité des élèves dont l'intégration avec ses camarades s'est bien déroulée se trouve dans des écoles où sont présents d'autres enfants allophones. Cette information aurait pu être complétée par une question concernant les interactions entre ses élèves (« Votre élève allophone semble-t-il plus à l'aise avec les autres élèves allophones de l'école ? ») ou concernant l'attitude des autres élèves (« Pensez-vous que le contact fréquent avec des élèves allophones modifie la façon qu'ont vos élèves de les accueillir ? »).

[30] Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture) décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015.
[31] Les enseignements dans les ESPE.

Cette recherche concernant l'expérience de professeurs a permis de réaliser l'importance que pouvait avoir le tutorat pour l'intégration linguistique et sociale des élèves allophones.

Les résultats auraient été plus représentatifs avec un plus grand nombre de participants. Lors du croisement des résultats de recherche, j'ai décidé de ne pas croiser certaines variables comme le sexe de l'enseignant car seul un homme est représenté, il est donc difficile de tirer des conclusions.

Cette recherche pourrait également être enrichie par un entretien semi-directif mené avec des élèves impliqués dans une relation de tutorat pour relever leurs impressions, celles-ci pouvant différer de celles de l'enseignant.

Conclusion générale

L’intégration des élèves allophones est un enjeu auquel doivent se confronter de nombreux enseignants. Cette intégration est accompagnée par des centres d’accueil, les UPE2A. Une fois dans sa classe de rattachement, l’élève peut être accompagné de diverses façons passant par une différenciation pédagogique. Le tutorat entre pairs peut constituer l’une des réponses.

Il est essentiel que l’enfant s’intègre le mieux possible d’un point de vue linguistique et social pour favoriser son épanouissement. Le tutorat entre pairs permet de favoriser ses interactions avec la langue de scolarisation mais aussi avec ses camarades.

Le défi de l’école inclusive porté par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République est aujourd’hui d’assurer le bien-être de tous les élèves dans l’enseignement public en France.

Assurer une formation complète sur ce sujet peut aboutir à un premier pas vers l’autonomie des élèves que nous formons.

Bibliographie

FRISA, Jean-Marie, Canopé éditions, 2014, Besançon, Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire. (Partie I, pages 11, 19, 32 et 33).

CAMBRONE-LASNES, Stella, Transversales Editions, 2015, Pratiques et représentations sociales des langues en contexte scolaire plurilingue. (Partie II, Langues et systèmes de représentation, page 181).

BUGEJA-BLOCH, Fanny et COUTO Marie-Paule, Presses Universitaires de France, 2015, Les méthodes quantitatives. (Chapitre III : l'élaboration d'un questionnaire, pages 56 et 57 et chapitre V : panorama des techniques quantitatives, pages 79, 86 et 88.)

BOUCHET Tania, MARCHAND Corinne, LANIER Valérie. « Quelle scolarisation pour les élèves allophones ? » Cahiers pédagogiques, janvier 2016, N° 526, p 24-25.

BAUDRIT, Alain. Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? , Carrefours de l'éducation, vol. 15, no. 1, 2003, p 118-134.

MENDONÇA DIAS, Catherine. Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants, Les cahiers de la LCD, vol. 2, no. 2, 2016, p 47-62.

LANCHON, Anne. Enfants d'ailleurs, élèves en France, L'école des parents, vol. 608, no. 3, 2014, p 30-31.

DESLANDES Rollande & BERTRAND Richard (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. Revue des sciences de l'éducation, 30(2), 2004, p 411–433.

DUMAS, Rachida. « L'enseignement de l'arabe dans le système éducatif français ». Cahiers pédagogiques, janvier 2017, N° 534, p 53-54.

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.).

Cahiers pédagogiques, [en ligne]. CRAP, mai 2009, [consulté le 6 janvier 2019]. FRANCOLS Nathalie « Avec un Enaf en classe ordinaire », Dossier "Enfants d'ailleurs, élèves en France". Disponible sur : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Avec-un-Enaf-en-classe-ordinaire

Emploipublic.fr, [en ligne]. Novembre 2016, [consulté le 26 avril Julie Krazowsky 2019]. « Trop de femmes à l'Education nationale? ». Disponible sur : https://infos.emploipublic.fr/article/trop-de-femmes-a-l-education-nationale-eea-6365

Eduscol. [en ligne]. Février 2017, [consulté le 26 avril 2019]. Disponible sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/39/7/Guide_direction_ecole_1_fiche_l-education_prioritaire_360397.pdf

Note d'information de la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) Juliette Robin et Mustapha Touahir, n° 35 – Octobre 2015, page 3. [consulté le 4 janvier 2019]. Disponible sur : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr

Annexes

Questionnaire : l'intégration scolaire des élèves allophones

Je m'appelle Laura Stuyvers et je suis étudiante en Master MEEF 2ème année pour devenir professeur des écoles. J'étudie actuellement l'intégration scolaire des élèves allophones. Dans le cadre de ma recherche, j'aimerais recueillir des données. Merci d'y participer en répondant à ce court questionnaire dont le traitement est anonyme.

a) Informations personnelles

1) Statut :

- ☐ Professeur des écoles stagiaire,
- ☐ Professeur des écoles titulaire depuis moins de 5 ans,
- ☐ Professeur des écoles titulaire depuis plus de 5 ans,

2) Sexe :

- ☐ Homme
- ☐ Femme

3) Cycle d'enseignement :

- ☐ en cycle 1
- ☐ en cycle 2
- ☐ en cycle 3

4) Lieu d'exercice :

- ☐ Classe ordinaire,
- ☐ Classée REP (Réseau d'Education Prioritaire),
- ☐ Classée REP+ (Réseau d'Education Prioritaire +).

5) Contact avec les élèves allophones :

- ☐ Vous n'avez jamais eu d'élève allophone avant cette année,
- ☐ Vous avez déjà eu quelques élèves allophones (moins de 5),
- ☐ Vous avez été régulièrement en contact avec des élèves allophones.

6) Avez-vous reçu une formation récente relative à l'accueil des élèves allophones durant ces 5 dernières années ?

- ☐ Oui, précisez :

  ……..... .....
- ☐ Non.

7) Effectif d'élèves allophones dans l'école où vous exercez :

- ☐ Un seul élève allophone,
- ☐ Entre 2 et 15 élèves allophones,
- ☐ Plus de 15 élèves allophones,
- ☐ Je ne sais pas.

b) Questions ciblées pour l'hypothèse #1 : La mise en place d'un tutorat permet à l'élève allophone de s'approprier plus efficacement la langue.

Rubrique : appropriation de la langue de scolarisation

8) Que pensez-vous du tutorat entre pairs (élève ordinaire et élève allophone) pour aider l'élève allophone ?

……
……
……

9) Au cours du tutorat, avez-vous constaté une amélioration de la maîtrise orale de la langue française chez l'élève allophone ?

- ☐ Oui, donnez un exemple (anecdote) de cas concret :…….....

  ……
- ☐ Non, aucune amélioration,
- ☐ Je ne sais pas.

10) Au cours du tutorat, avez-vous constaté une amélioration de la maîtrise écrite de langue française chez l'élève allophone ?

- ☐ Oui, donnez un exemple (anecdote) de cas concret :

……

- ☐ Non, aucune amélioration,
- ☐ Je ne sais pas.

c) <u>Questions ciblées pour l'hypothèse #2 : La mise en place d'un tutorat permet à l'élève allophone de s'intégrer plus facilement au groupe classe.</u>

Rubrique : intégration en classe

11) Comment avez-vous choisi le tuteur-pair de l'élève allophone ? (plusieurs réponses possibles)

- ☐ Sur le volontariat (toujours commencer de la même manière),
- ☐ Affinité entre élèves,
- ☐ Le tuteur a un bon niveau.

12) Le tuteur-pair de l'élève allophone intervient :

- ☐ Seulement en français,
- ☐ Dans 2 disciplines au moins,
- ☐ Dans toutes les disciplines.

13) L'élève allophone semble-t-il plus à l'aise avec ses camarades depuis qu'il a commencé le tutorat ?

- ☐ Oui,
- ☐ Non.

14) Avez-vous quelques anecdotes sur le changement (progressif) de l'élève allophone après la collaboration avec un tuteur pair ?

……

……

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire dont le traitement est anonyme.

Réponses des enquêtés

Questions 1 et 2 :

1	Horodateur	Statut :	Sexe :
2	21/03/2019 05:57:31	Professeur des écoles stagiaire	Femme
3	21/03/2019 07:47:47	Professeur des écoles stagiaire	Femme
4	21/03/2019 09:16:38		Homme
5	21/03/2019 13:23:29	Professeur des écoles stagiaire	Femme
6	21/03/2019 17:17:53	Professeur des écoles titulaire depuis plus de 5 ans	Femme
7	22/03/2019 14:43:32	Professeur des écoles stagiaire	Femme
8	23/03/2019 06:54:13	Professeur des écoles stagiaire	Femme
9	24/03/2019 07:19:23	Professeur des écoles stagiaire	Femme
10	26/03/2019 15:53:23	Professeur des écoles stagiaire	Femme
11	28/03/2019 21:14:27	Professeur des écoles titulaire depuis plus de 5 ans	Femme
12	03/04/2019 08:34:22	Professeur des écoles stagiaire	Femme
13	03/04/2019 08:38:20	Professeur des écoles stagiaire	Femme
14	07/04/2019 18:03:01	Professeur des écoles titulaire depuis moins de 5 ans	Femme
15	09/04/2019 07:15:02	Professeur des écoles titulaire depuis plus de 5 ans	Femme
16	rempli manuellement	Professeur des écoles titulaire depuis moins de 5 ans	Femme

Questions 3 et 4 :

1	Cycle d'enseignement :	Lieu d'exercice :
2	en cycle 2	Classe ordinaire
3	en cycle 2	Classe ordinaire
4		Classe ordinaire
5	en cycle 1	Classe ordinaire
6	en cycle 2	Classe ordinaire
7	en cycle 3	Classe ordinaire
8	en cycle 2	Classe ordinaire
9	en cycle 1	Classe ordinaire
10	en cycle 2	Classe ordinaire
11	en cycle 3	Classe ordinaire
12	en cycle 1	Classe ordinaire
13	en cycle 3	Classée REP (Réseau d'Education Prioritaire)
14	en cycle 1, en cycle 2, en cycle 3	Classée REP+ (Réseau d'Education Prioritaire +)
15	en cycle 2	Classée REP+ (Réseau d'Education Prioritaire +)
16	en cycle 1, en cycle 2, en cycle 3	Classée REP+ (Réseau d'Education Prioritaire +)

Question 5 :

	Contact avec les élèves allophones :
2	Vous n'avez jamais eu d'élève allophone avant cette année
3	Vous n'avez jamais eu d'élève allophone avant cette année
4	Vous avez déjà eu quelques élèves allophones (moins de 5)
5	Vous avez déjà eu quelques élèves allophones (moins de 5)
6	Vous avez déjà eu quelques élèves allophones (moins de 5)
7	Vous avez été régulièrement en contact avec des élèves allophones.
8	Vous n'avez jamais eu d'élève allophone avant cette année
9	Vous n'avez jamais eu d'élève allophone avant cette année
10	Vous avez été régulièrement en contact avec des élèves allophones.
11	Vous avez été régulièrement en contact avec des élèves allophones.
12	Vous avez déjà eu quelques élèves allophones (moins de 5)
13	Vous avez déjà eu quelques élèves allophones (moins de 5)
14	Vous avez déjà eu quelques élèves allophones (moins de 5)
15	Vous avez été régulièrement en contact avec des élèves allophones.
16	Vous avez déjà eu quelques élèves allophones (moins de 5)

Question 6 :

	Avez-vous reçu une formation relative à l'accueil des élèves allophones durant ces 5 dernières années ? Si oui, précisez
2	
3	Oui, l'ESPE a proposé un cours sur ce thème
4	Oui, une formation commune à l'ESPE.
5	Nous avons eu une journée formation commune mais rien de concrets à mettre en place dans nos classes.
6	non
7	oui à l'ESPé
8	
9	ESPE cours Master 2 MEEF
10	Une formation vide à l'espé
11	Français Langue Etrangère
12	Oui, dans le cadre du Master MEEF 1er degré
13	non
14	
15	conférence de Mme Adam-MAILLET
16	non

Question 7 :

1	Effectif d'élèves allophones dans l'école où vous exercez :
2	Un seul élève allophone
3	Un seul élève allophone
4	Entre 2 et 15 élèves allophones
5	Plus de 15 élèves allophones
6	Un seul élève allophone
7	Entre 2 et 15 élèves allophones
8	Un seul élève allophone
9	Entre 2 et 15 élèves allophones
10	Entre 2 et 15 élèves allophones
11	Plus de 15 élèves allophones
12	Entre 2 et 15 élèves allophones
13	Un seul élève allophone
14	Plus de 15 élèves allophones
15	Entre 2 et 15 élèves allophones
16	Entre 2 et 15 élèves allophones

Question 8 :

1	Que pensez-vous du tutorat entre pairs (élève ordinaire et élève allophone) pour aider l'élève allophone ?
2	C'est un échange constructif qui permet à l'enfant allophone de mieux saisir et comprendre ce qui lui est dit en terme d'apprentissage. Pas intimidé comme avec l'enseignant.
3	C'est une bonne idée.
4	Cela me semble être une bonne idée.
5	C'est une très bonne idée. Mais difficile en PS (mon niveau de classe) Néanmoins les interactions entre eux les font progresser.
6	cela me semble indispensable
7	oui il est indispensable ils reformulent et ont plus le temps que nous pour expliquer
8	Comme tout tutorat, paraît satisfaisant
9	Se réalise spontanément lors des ateliers de groupe restreint
10	Bonne idée mais toujours évident à mettre en œuvre
11	Très bon, cela encourage la coopération et permet un apprentissage plus rapide de l'enfant qui va imiter son camarade
12	Bonne idée mais difficilement applicable en maternelle
13	C'est tout de même compliqué, car l'élève non allophone doit aussi pouvoir suivre en classe, et c'est quelques fois une lourde tâche pour un enfant de cet âge
14	
15	Un bonus pour l'intégration de l'éléve dans la classe et un pas vers son autonomie.
16	L'élève tuteur apprécie aider son camarade.

Question 9 :

	Au cours du tutorat, avez-vous constaté une amélioration de la maîtrise orale de la langue française chez l'élève allophone ?
2	Oui
3	Je ne sais pas.
4	Oui
5	Oui
6	Je ne sais pas.
7	Oui
8	Je ne sais pas.
9	Je ne sais pas.
10	Oui
11	Oui
12	
13	Je ne sais pas.
14	Je ne sais pas.
15	Oui
16	Oui

Question 10 :

	Au cours du tutorat, avez-vous constaté une amélioration de la maîtrise écrite de langue française chez l'élève allophone ?
2	Non, aucune amélioration
3	Je ne sais pas.
4	Oui
5	Je ne sais pas.
6	Je ne sais pas.
7	Oui
8	Je ne sais pas.
9	Je ne sais pas.
10	Oui
11	Oui
12	
13	Non, aucune amélioration
14	Je ne sais pas.
15	Oui
16	Je ne sais pas.

Précisions des question 9 et 10 :

	Si vous avez répondu "oui" à l'une des 2 questions précédentes, pouvez-vous donner un exemple (anecdote) de cas concret?
2	Avec l'élève tuteur, l'enfant allophone osé s'exprimer davantage car l'âge, la confiance sont sources d.extériorisation.
3	
4	Une élève avait des difficultés pour trouver le bon vocabulaire mathématique. Elle s'est beaucoup améliorée, notamment avec l'aide de ses camarades.
5	Je remarque simplement leur amélioration du fait qu'ils interagissent beaucoup ensemble.
6	
7	non
8	
9	
10	Jeu de mémorisation avec les mots et leurs écritures : meilleure maitrise
11	
12	
13	
14	
15	
16	Elève allophone (Roms) maintenu en CP => difficulté de la langue française

Question 11 et 12 :

	Comment avez-vous choisi le tuteur-pair de l'élève allophone ? (plusieurs réponses possibles)	Le tuteur-pair de l'élève allophone intervient :
2	Le tuteur a un bon niveau.	Dans toutes les disciplines.
3		
4	Sur le volontariat, Affinité entre élèves	Dans 2 disciplines au moins
5		
6	Sur le volontariat, Affinité entre élèves, Le tuteur a un bon niveau.	Dans toutes les disciplines.
7	Sur le volontariat, Affinité entre élèves, Le tuteur a un bon niveau.	Dans toutes les disciplines.
8		
9	Affinité entre élèves	Dans toutes les disciplines.
10	Le tuteur a un bon niveau.	Seulement en français
11	Sur le volontariat	Dans toutes les disciplines.
12		
13	Sur le volontariat, Le tuteur a un bon niveau.	Dans 2 disciplines au moins
14	Le tuteur a un bon niveau.	Dans toutes les disciplines.
15	Le tuteur a un bon niveau.	Dans toutes les disciplines.
16	Sur le volontariat, Le tuteur a un bon niveau.	

Question 13 :

1	**L'élève allophone semble-t-il plus à l'aise avec ses camarades depuis qu'il a commencé le tutorat ?**
2	Oui
3	
4	Non
5	
6	Oui
7	Oui
8	
9	Oui
10	Oui
11	Oui
12	
13	Oui
14	Oui
15	Oui
16	

Question 14 :

1	**Avez-vous quelques anecdotes sur le changement (progressif) de l'élève allophone après la collaboration avec un tuteur pair ?**
2	Ceci est visible par la parole: il ose s'exprimer avec les autres et de timides progrës de prise de parole sont visibles en classe.
3	
4	
5	
6	
7	non
8	
9	Trouve sa place spontanément dans le rang en identifiant ses camarades et peut faire un choix exprimé et libre Prend la parole en groupe langage sans peur du regard de ses camarades.
10	Meilleur dialogue avec ses camarades, élèves plus participatifs à l'oral
11	
12	
13	Remarque : mon élève allophone a également des problèmes dans sa langue maternelle, une demande de SEGPA est en cours
14	
15	
16	

Résumé du mémoire

L'intégration linguistique et sociale des élèves allophones par le tutorat

En France, en 2017, l'ensemble des enfants allophones représentait 0.56 % des effectifs par rapport à la population scolaire totale. Leur intégration dans le système scolaire est essentielle à leur réussite scolaire et professionnelle. Celle-ci passe par les dispositifs mis en place par les enseignants afin qu'ils puissent s'intégrer aussi bien d'un point de vue linguistique que sociale. C'est dans cette perspective que le tutorat entre pairs est ici étudié afin d'en connaître les avantages et les limites. Pour ce faire, une première partie aborde l'intégration des enfants allophones d'un point de vue théorique. La deuxième partie présente le questionnaire ayant permis cette recherche. Enfin, la dernière partie analyse ses résultats afin de comprendre l'effet du tutorat entre pairs chez l'élève allophone.

Mots clés

Allophone – tutorat entre pairs – intégration linguistique et sociale – langue de scolarisation

Abstract

Linguistic and social integration of allophone* students through tutoring

In 2017, in France, the allophone children represented 0,56% of the total school population. Their integration into the school system is essential to their educational and professional success. This is made possible thanks to different measures implemented by the teaching staff which allow the students to integrate themselves socially and linguistically. It is with that objective in mind that peer tutoring is analyzed here through defining its advantages and limitations. To that end, the first part addresses allophone students' integration from a theoretical perspective. The second part introduces the survey used in this study. Lastly, we will analyze the results in order to get a better understanding of the effects of peer tutoring among the allophone students.

* An immigrant child whose parents' mother tongue is not French.

Keywords

Allophone – peer tutoring – linguistic and social integration – language of instruction