



HAL
open science

Le tutorat pour favoriser la production orale du français chez les élèves allophones : expérimentation dans une classe de moyenne section

Mélodie Le Poulain

► To cite this version:

Mélodie Le Poulain. Le tutorat pour favoriser la production orale du français chez les élèves allophones : expérimentation dans une classe de moyenne section. Education. 2022. dumas-03868033

HAL Id: dumas-03868033

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03868033>

Submitted on 23 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire soutenu publiquement par

LE POULAIN Mélodie

**Le tutorat pour favoriser la production
orale du français chez les élèves allophones :
expérimentation dans une classe de
moyenne section**

**Mémoire présenté dans le cadre du
Master 2 MEEF mention 1er degré**

2021-2022

En présence d'un jury composé de :

Tutrice à l'INSPE : Prof. Dr. ROMERO Margarida. Margarida.Romero@univ-cotedazur.fr

Directrice du Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Education (LINE).

Tuteur à l'INSPE : M. BRACCO Christian

Directeur adjoint au premier degré de l'Inspé de Nice

Tutrice Éducation Nationale : Mme JOBRANI Mélanie

Professeure des écoles



Table des matières

Le tutorat pour favoriser la production orale du français chez les élèves allophones : expérimentation dans une classe de moyenne section

Remerciements

Résumé

Abstract

Déclaration anti plagiat

Partie 1 : Cadre théorique	1
Introduction	1
Cadre théorique	2
I. L'école maternelle, une école du langage : un enjeu majeur pour les élèves allophones	2
a) Français Langue Seconde ou langue de scolarisation : quelles différences ?	3
b) Le transfert d'une langue à l'autre et les activités métalinguistiques : l'importance de la langue maternelle pour l'apprentissage d'une langue seconde	5
c) Les conditions et les démarches d'apprentissage d'une nouvelle langue	8
II. Le tutorat, un dispositif pour apprendre une nouvelle langue	11
a) Qu'est-ce que le tutorat et quelles sont ses fonctions ?	12
b) Le tutorat : ses effets positifs et négatifs	13
c) Mise en place du tutorat et modalités	15
Problématisation et questions de recherche	17
Partie 2 : Méthodologie	18
Démarche méthodologique	18
Participants	21
Instruments de recherche	21
Recueil de données	22
Démarche d'analyse	24

Partie 3 : Résultats	26
Analyse des résultats	26
Partie 4 : Discussion	31
Discussion :	31
Conclusion	34
BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAPHIE	36
ANNEXES	1
Annexe A	1
Album La chenille qui fait des trous, Eric Carle	1
Annexe B	1
Flashcards provenant du site “dessine moi une histoire”	1
Annexe C	2
Flashcards créées spécifiquement pour cette expérimentation	2
Annexe D	3
Tableau 7. Grille d’observation des compétences en production orale	3
Annexe E	5
Tableau 8. Grille d’observation des compétences en production orale	5
Annexe F	6
Tableau 8. Verbatim 1, retranscription de la première mesure avant la mise en place du tutorat	6
Annexe G	8
Tableau 9. Verbatim 2, retranscription de la troisième mesure après la mise en place du tutorat	8
Annexe H	10
Tableau 10. Grilles d’observation des compétences de production orale et d’engagement de l’élève 1	10
Annexe I	12
Tableau 11. Grilles d’observation des compétences de production orale et d’engagement de l’élève 2	12

Annexe J	14
Tableau 12. Grilles d'observation des compétences de production orale et d'engagement de l'élève 3	14
Annexe K	15
Séance de tutorat sur le lexique - jour 8	15

Résumé

Étant dans une classe de moyenne section avec plusieurs élèves allophones, il a été primordial lors de cette année scolaire, d'aider les élèves à progresser et acquérir les bases de la langue française, afin de garantir leur réussite scolaire et leur intégration dans la classe.

Ainsi, ce mémoire de recherche a pour but d'étudier les bénéfices du tutorat d'une part dans l'apprentissage du français et d'autre part dans l'engagement des élèves allophones dans les activités de langage.

Par conséquent, nous nous attacherons à présenter les principaux éléments de la recherche concernant les élèves allophones, mais aussi les bénéfices du tutorat. Puis, nous pourrons présenter l'observation menée dans une classe de moyenne section auprès des élèves allophones.

Celle-ci consiste à déterminer les différentes compétences acquises en production orale des élèves allophones grâce à la mise en place du tutorat, mais également à mesurer leur engagement tout au long de l'expérience. Effectivement, il s'agit de comparer les données recueillies avant et après la mise en place du tutorat.

Ainsi, nous pourrons constater les évolutions de nos élèves grâce à l'analyse des résultats. Enfin, nous pourrons confronter nos résultats aux différents éléments de la recherche cités dans la partie théorique de ce mémoire.

Mots clés: élèves allophones, langage, compétences orales, tutorat, maternelle.

Abstract

Being in a middle section class with several allophone students, it was essential during this school year to help these students to progress and acquire the basics of the French language, in order to guarantee their academic success and their integration in the class.

Thus, the purpose of this research paper is to study the benefits of tutoring in learning French on the one hand and in engaging allophone students in language activities on the other.

Therefore, we will focus on presenting the main elements of the research concerning allophone students, but also the benefits of tutoring. Then, we will present the observation carried out in a middle section class with allophone students.

This consists in determining the different skills acquired in oral production by the allophone students thanks to the tutoring, but also in measuring their commitment throughout the experience. In fact, the aim is to compare the data collected before and after the tutoring was set up.

Thus, we will be able to see the evolution of our students thanks to the analysis of the results. Finally, we will be able to compare our results with the different elements of the research mentioned in the theoretical part of this thesis.

Key words: allophone students, language, oral skills, tutoring, kindergarten.

Partie 1 : Cadre théorique

Introduction

Lors de cette première année en tant que professeure des écoles, j'ai pu enseigner en maternelle dans une classe de moyenne section. Celle-ci étant devenue « l'école du langage » en 2019, je devais accorder une place particulière au langage.

L'Éducation Nationale, à travers la loi *Pour une école de la confiance* (2019), en a fait une priorité, car le langage constitue un enjeu majeur pour les élèves, et plus spécifiquement pour les élèves allophones. Effectivement, il est un facteur de réussite scolaire, en développant plusieurs compétences, à savoir la compréhension et la production orale, d'une part ; et d'autre part, il est également un facteur d'intégration, permettant aux élèves d'être pleinement associés à la vie de la classe.

Face à cette priorité et ayant trois élèves allophones dans ma classe, j'ai été confrontée à une question courante dans le monde de l'éducation, qui est comment intégrer et faire progresser des élèves allophones dans l'apprentissage du français, et plus particulièrement, pour mes élèves dans la production orale. De ce fait, il était primordial pour moi de réfléchir, par quels moyens venir en aide à ces élèves pour qu'ils soient amenés à développer davantage cette compétence de production orale.

De plus, ces élèves sont dits "à besoins particuliers", c'est-à-dire dont les apprentissages nécessitent un accompagnement spécifique. Les propos, de Wihlidal et Hauwelle (2001) dans l'ouvrage L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère, rejoignent cette idée : *“cette situation est complexe et nécessite un effort d'adaptation et d'innovation pédagogique”* (p.7). Ainsi, cet accompagnement peut se traduire par une différenciation pédagogique, notamment le tutorat.

C'est en ce sens que j'ai choisi d'orienter la thématique de mon mémoire, sur les élèves allophones et plus particulièrement, sur la mise en place du tutorat pour aider ces derniers. En

effet, l'apprentissage d'une langue passe nécessairement par l'interaction et les échanges entre individus, favorisant son intégration. Par conséquent, la mise en place du tutorat entre les élèves français et les élèves allophones m'a semblé être un bon moyen pour que mes élèves puissent développer des compétences.

Ainsi, afin d'établir un lien entre le tutorat et les élèves allophones, la problématique de ce mémoire sera : “La mise en place du tutorat peut-elle favoriser la production orale du français chez les élèves allophones ?”. Plusieurs hypothèses sont alors envisageables pour répondre à celle-ci. Tout d'abord, le tutorat peut favoriser la production orale du français en développant des compétences langagières chez les élèves allophones. Puis, le tutorat peut favoriser la production orale du français car c'est un facteur d'engagement pour les élèves allophones.

Afin d'apporter des éléments de réponse, j'ai orienté mes recherches sur l'apprentissage d'une nouvelle langue et les différentes démarches intellectuelles, c'est pourquoi, nous allons dans un premier temps, développer cet aspect. Nous aborderons ensuite, la question du tutorat et les éventuels effets positifs et négatifs de ce dispositif. Enfin, nous pourrons présenter en détail l'expérimentation mise en place en classe, ainsi que les résultats obtenus, que nous pourrons alors confronter au cadre théorique.

Cadre théorique

I. L'école maternelle, une école du langage : un enjeu majeur pour les élèves allophones

Le mot allophone est composé du préfixe "allo" “*qui désigne une nature différente*” et "phone" “*qui se rapporte à la parole*”, selon le dictionnaire en ligne Linternaute. Ainsi, en sociologie et selon la définition du dictionnaire en ligne de la Langue Française, le terme allophone désigne : “*une personne dont la langue d'usage, soit la langue maternelle, n'est pas la langue officielle du pays où elle vit*”. La langue maternelle, quant à elle, se définit selon

Frisa (2014) comme : *“la langue apprise par le sujet dans son milieu familial, dès la petite enfance, de façon non formelle”* (p.11).

Plusieurs difficultés liées à ce statut particulier peuvent alors se présenter pour ces élèves, notamment des difficultés de communication et d'intégration. En effet, Wihlidal et Hauwelle (2001) insistent sur la situation difficile d'un allophone : *“il se retrouve privé d'un outil essentiel dont il disposait jusqu'alors : la communication orale”* (p.7).

Il sera alors primordial pour lui d'assimiler la langue du pays où il vit. L'apprentissage de cette nouvelle langue pour ces élèves nous invite à distinguer dans ce mémoire, le français comme langue seconde, dont l'acronyme est FLS, et la langue de scolarisation.

a) Français Langue Seconde ou langue de scolarisation : quelles différences ?

Comme nous avons pu le définir auparavant, lorsqu'une personne est allophone, elle est confrontée à la langue du pays où elle vit, une langue qui lui est donc étrangère. Il est ainsi fondamental de saisir le sens de la définition d'une langue étrangère, dont l'acronyme est FLE, ce que Frisa (2014) définit comme : *“une langue qui n'est ni une langue maternelle ou d'origine ni une langue dite seconde”* (p.11). Pour Hélot (2001), ce qui distingue la langue étrangère des autres types de langue, c'est son contexte d'apprentissage. Effectivement, une langue étrangère s'apprend à l'école, pour une durée moyenne d'une heure voire de deux heures par semaine. Dès lors, il s'agira pour nous de différencier les autres concepts, soit la langue dite seconde et la langue de scolarisation lorsque l'on évoque l'apprentissage d'une nouvelle langue pour un allophone.

Concernant le français comme langue seconde, il s'agit pour Cuq (1989) d'un concept très complexe, qui appartient en réalité au concept de français comme langue étrangère. C'est ainsi, qu'il le conçoit dans Français langue seconde : essai de conceptualisation : *“le premier de ces traits est l'appartenance du F.L.S. au domaine du F.L.E. J'entends ici L.E. au sens de langue d'un groupe social qui n'est pas la communauté familiale de l'apprenant”* (p 37). En revanche, pour Cuq (1989) si le français langue seconde appartient à la catégorie de français langue étrangère, il se distingue grâce à son statut particulier : *“il s'agit d'une langue*

étrangère à statut privilégié [...] chaque communauté qui l'utilise peut cependant, et à juste titre, revendiquer un droit de propriété sur cette langue” (p. 39). Pour le linguiste, le français langue seconde est étranger à la langue maternelle, mais il a un statut particulier, en raison de son degré d'appartenance et de maîtrise de la langue, qui est plus élevé qu'une simple langue étrangère.

Afin de donner une définition plus explicite du français langue seconde, nous pouvons de nouveau mentionner la définition de Frisa (2014) qui est : *“la langue seconde désigne une langue apprise dans un second temps, après l'apprentissage de la langue maternelle, et qui sert à un degré ou à un autre dans différents domaines de la vie”* (p.11). Une idée qui rejoint celle de Tagliante (1994), qui évoque dans son ouvrage, La classe de langue, la langue seconde à travers la définition d'Henri Besse : *“on considère qu'il y a apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent ou encore de la pratiquer quotidiennement”* (p.17).

La langue de scolarisation, quant à elle, a une définition beaucoup plus précise et restreinte. Ainsi, Verdelhan-Bourgade (2002) définit la langue de scolarisation comme : *“le français de scolarisation sert à la mise en place des savoirs dans les autres disciplines.”* (p.225). Par cette définition Verdelhan-Bourgade, dans son étude Le français de scolarisation pour une didactique réaliste (2002), différencie trois rôles fondamentaux de la langue de scolarisation :

- *“Elle est matière d'enseignement : elle devra faire l'objet d'un apprentissage spécifique, inscrit dans le temps, cadré par des textes, utilisant des supports particuliers*
- *Elle a pour rôle de permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines*
- *Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire”* (p.29-30).

Pour résumer, les propos de Verdelhan-Bourgade, la fonction principale de la langue de scolarisation est donc *“une fonction sociale”* (p 79).

L'apprentissage du langage oral doit être une priorité avant l'apprentissage de l'écrit, puisqu'il permet d'entrer en communication avec son enseignant et ses pairs, mais aussi de participer à la vie de la classe à travers des projets de classe ou de groupe. Ces exemples démontrent la nécessité d'une pratique langagière solide et efficace, ce qui met l'accent une fois de plus sur les difficultés que peuvent rencontrer les élèves allophones.

C'est ainsi que l'auteure définit les différents objectifs d'une langue de scolarisation en quatre catégories : *“faire apprendre une langue pour permettre la réussite scolaire, faire apprendre à communiquer à l'école avec le maître et les camarades, soit apprendre les différentes règles et usages du langage, faire apprendre à penser, à réfléchir, à construire des méthodes, et enfin former l'élève par le langage pour former le futur citoyen”* (p.161-162).

De par ces différentes définitions citées, nous pouvons nous rendre compte que l'apprentissage d'une langue de scolarisation concerne principalement et strictement le domaine scolaire, c'est-à-dire la langue utilisée en situation scolaire. Tandis qu'une langue seconde a une définition beaucoup plus large puisqu'elle ne s'arrête pas au domaine scolaire, et elle permet une acquisition courante de la langue.

Ainsi, les deux distinctions étant établies, plusieurs questions s'offrent à nous : comment un élève allophone peut-il apprendre une nouvelle langue ? Mais surtout doit-il l'apprendre au détriment de sa langue maternelle ? Des questions auxquelles nous pouvons répondre grâce aux différentes recherches et lectures menées pour ce mémoire. L'étude des différentes activités métalinguistiques, qui s'opèrent lors de l'apprentissage d'une langue, notamment lors du transfert d'une langue à une autre, nous éclairera sur ces différentes questions.

b) Le transfert d'une langue à l'autre et les activités métalinguistiques : l'importance de la langue maternelle pour l'apprentissage d'une langue seconde

En apprenant une nouvelle langue, les élèves allophones seront confrontés au plurilinguisme, qui consiste à pouvoir parler plusieurs langues. Le plurilinguisme pour le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est : *“la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à*

des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier culturel” (p.20), une définition citée par Frisa dans son ouvrage Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire (2014).

Dès lors, nous pouvons parler pour ces élèves de bilinguisme, puisque selon la définition du dictionnaire en ligne Larousse, le bilinguisme désigne : *“la situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes”*. Pour être plus précis, nous pouvons nommer ce bilinguisme : le bilinguisme additif, une notion développée par Lambert. Ce concept de Lambert, Auger et Le Pichon-Vorstman (2021) nous l'explique : *“le bilinguisme additif consiste à ajouter la langue de l'école aux langues déjà connues et à continuer de développer ce répertoire langagier”* (p.35). Un bilinguisme additif s'oppose ainsi au bilinguisme soustractif qui consiste selon Auger et Le Pichon-Vorstman à : *“le bilinguisme soustractif implique la perte de la langue maternelle à mesure que la langue de l'école se développe”* (p.35). Ce bilinguisme additif permet ainsi une pleine inclusion des élèves allophones, comme le soulignent Auger et Le Pichon-Vorstman (2021) : *“l'inclusion cible la diversité”* (p.123), ils démontrent que les différences sont un enrichissement plutôt qu'une difficulté et qu'elles permettent la diversité des langues et des cultures, au sein d'une classe. Ainsi, pour un élève allophone, il ne s'agit pas de perdre l'usage de sa langue maternelle lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, mais bel et bien de continuer à parler dans sa langue maternelle tout en apprenant une autre langue, à savoir le français.

Selon les idées préconçues, de nombreux enseignants voient la langue maternelle comme un obstacle, pour la plupart d'entre eux, la perte de celle-ci faciliterait l'apprentissage et l'usage d'une nouvelle langue. Or Cummins (2001), pédagogue et linguiste qui travaille sur le développement du langage, démontre que la perte de la langue maternelle n'est pas bénéfique pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, au contraire : *“Le niveau de développement de la langue maternelle est un indicateur du développement de la deuxième langue”*. En effet, selon lui, l'apprentissage de la nouvelle langue sera beaucoup plus lent si l'apprenant ne peut pas s'appuyer sur sa langue maternelle. Par l'apprentissage de la langue maternelle, des compétences ont été développées, celles-ci pourront alors être utilisées à

nouveau, par un élève allophone pour pouvoir s'engager pleinement dans l'apprentissage de sa nouvelle langue.

Par conséquent, il y a une notion de transfert des compétences, qui s'opère d'une langue à l'autre, c'est pourquoi Auger et Le Pichon-Vorstman insistent sur cette idée à travers l'exemple de la lecture dans leur ouvrage Défis et richesses des classes multilingues (2021) : *“cette compétence est ce qui permet aux élèves de prendre appui sur l'une ou l'autre langue pour comprendre et apprendre mieux l'autre. [...] On ne réapprend pas à lire en entrant dans une nouvelle langue, mais on transfère cette compétence en lecture d'une langue à l'autre”* (p.38). Nous pouvons par ailleurs citer les propos de Verdelhan-Bourgade (2002) qui démontrent aussi cette notion de transfert de compétences : *“ce n'est pas une deuxième compétence de communication, radicalement nouvelle, que l'apprenant va devoir développer : c'est sa compétence initiale qui va devoir s'assouplir, se varier, s'accroître”* (p.82). En définitive, il est fondamental de ne pas priver l'enfant de sa langue maternelle pour qu'il puisse bénéficier de toutes ses capacités et compétences. Il est important de ne pas la remplacer, car elle constitue un véritable outil dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

De plus, pour apprendre une langue, un élève allophone va apprendre des mots et des concepts. Cette idée est soutenue par Haeffele et Weiss (2001) ; tout d'abord, ils rappellent qu'un concept est : *“une représentation mentale qui associe le mot qui le désigne, les attributs essentiels qui le caractérisent et les exemples qui illustrent tout ou partie des attributs du concept”* (p.27). Puis, ils démontrent l'importance d'une langue maternelle bien développée, afin de pouvoir transférer les concepts appris dans celle-ci, dans la nouvelle langue : *“plus l'enfant sera avancé dans ses apprentissages, plus il sera facile de doubler la désignation du concept (le mot qui le désigne) en langue maternelle par le signifiant en langue française. Moins cette élaboration conceptuelle sera avancée, plus il sera difficile d'apprendre la langue seconde : il faudra à la fois continuer à construire tout en facilitant la mémorisation du nouveau signifiant”* (p.26-27).

À cette idée, s'ajoute le développement des comportements métalinguistiques. Haefele et Weiss (2001) soulignent la nécessité de ces comportements, pour apprendre une langue, nous pouvons citer : *«Qu'est-ce que ça veut dire pagaille ? Et comment ça s'appelle ça ? » sont deux comportements qui signalent une activité métalinguistique. Dans le premier exemple, l'enfant a relevé un mot dont il ignore le sens. Il veut construire un signe linguistique associant signifiant et signifié. Dans le deuxième exemple, on voit que l'enfant sait que chaque référent est désignable par un signe linguistique»* (p.31). Ainsi, pour résumer la pensée de ces auteurs, lors de l'apprentissage d'une langue maternelle, si un apprenant manifeste ces comportements métalinguistiques, de manière inconsciente, alors ces derniers seront en mesure d'être réutilisés pour l'apprentissage d'une nouvelle langue.

À travers ces différentes études, nous avons pu démontrer l'importance de la langue maternelle lors de l'apprentissage d'une langue. Il est fondamental de ne pas apprendre une nouvelle langue, au détriment de la langue maternelle, mais en les associant dans l'apprentissage. C'est par la langue maternelle et ses compétences, qu'un individu développera une nouvelle langue. De plus, avoir un bagage lexical solide pour produire à l'oral, s'avère être une nécessité lors de l'apprentissage d'une langue. Nous pouvons ainsi citer Tagliante (1994) qui souligne l'importance de l'approche communicative pour un élève apprenant une nouvelle langue : *«on doit lui donner les moyens de se constituer un bagage personnel d'outils linguistiques qui lui permettront d'atteindre ses objectifs d'apprentissage»* (p.31). Ces différentes compétences permettent aux élèves allophones de ma classe de progresser dans la production orale du français, notamment en passant par les interactions entre pairs. Mais tout d'abord, il est essentiel de déterminer les conditions requises et les démarches à suivre pour qu'un élève allophone puisse intégrer une nouvelle langue, ici le français.

c) Les conditions et les démarches d'apprentissage d'une nouvelle langue

Lorsqu'un individu apprend une nouvelle langue, plusieurs conditions sont nécessaires afin de faciliter cet apprentissage. C'est ainsi, que dans l'ouvrage L'enseignement du français

aux enfants d'origine étrangère (2001), les auteurs nous font part des différentes conditions nécessaires : *“tous les enfants [...] sont capables d'apprendre s'ils sont affectivement disponibles, motivés par ce qui se passe et intellectuellement actifs”* (p.25). En effet, rappelons que Wihlidal et Hauwelle démontrent qu'un élève allophone est déjà en difficulté, en étant privé de communication orale avec ses pairs. Or, si ce même élève évolue aussi dans un climat de classe avec lequel il ne se sent pas en confiance, cela pourrait entraver l'apprentissage du français. Dès lors, par la disponibilité affective, les auteurs sous-entendent que le climat de classe doit être serein. Pour ce faire, l'enfant doit être rassuré, se sentir en confiance, venir avec sérénité à l'école et surtout se sentir accepté par le groupe classe. De ce fait, il est important de créer des conditions favorables à l'apprentissage pour les élèves allophones. Par ailleurs, Auger et Le-Pichon-Vorstman (2021) soulignent l'expertise des élèves allophones, soit les nombreuses compétences langagières lorsqu'ils apprennent une langue. C'est ainsi qu'ils proposent de valoriser l'expertise des élèves : *“ils se sentent davantage en sécurité lorsque l'enseignant autorise, voire stimule l'utilisation des langues déjà connues en créant un environnement sécurisant”* (p. 78).

De surcroît, si la disponibilité affective de l'élève est essentielle, s'ajoutent la motivation et l'intérêt de l'élève pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. En effet, Haeffele et Weiss (2001) mettent l'accent sur le sens des activités proposées aux élèves allophones afin qu'ils puissent s'impliquer pleinement dans leur apprentissage : *“il est important que les activités proposées aux élèves primo-arrivants soient signifiantes, intéressantes, pour qu'ils acceptent de s'impliquer au prix de l'effort de compréhension qu'on imagine”* (p.26).

Si la disponibilité affective et la motivation sont deux facteurs essentiels pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, il est également important d'éclaircir les différentes démarches à mettre en place pour faciliter cet apprentissage.

En premier lieu, nous pouvons développer l'idée de la répétitivité des situations pour apprendre une nouvelle langue. Lorsque l'on parle de répétitivité, il faut entendre la rencontre des situations, des mots, des contextes entendus et employés plusieurs fois par les apprenants. Cette notion de répétitivité est mise en avant par Haeffele et Weiss (2001), qui disent que,

lorsqu'on apprend une langue maternelle, c'est grâce à la fréquence des rencontres que l'on assimile cette langue ; il en est de même pour l'apprentissage d'une nouvelle langue : *“apprendre sa langue maternelle, c'est pour l'essentiel grâce à la fréquence des rencontres de structures de la langue. Apprendre une langue seconde peut se faire de la même manière”* (p.27). Par conséquent, les deux auteurs donnent plusieurs recommandations à mener en classe :

- *“des situations diversifiées nécessitant le recours à des fonctions de langage différentes;*
- *des possibilités d'activités réelles verbalisées;*
- *des possibilités de reprise fréquente.”* (p.35).

Vigner, dans Le français langue seconde (2009), quant à lui, parle d'activités de systématisation, en nous expliquant les intérêts de celles-ci : *“La systématisation revient, en contexte proprement scolaire, à faire apparaître le système de règles qui sous-tend l'organisation de la phrase et à en favoriser la mémorisation par un dispositif de reprise de la même forme dans différents contextes”* (p.132-133).

Cette notion de répétitivité est également mise en évidence par les programmes de la maternelle (2021), en démontrant l'importance de stimuler et de structurer le langage oral, chez les élèves par un enseignement régulier : *“En situation scolaire, l'appropriation par les élèves d'une langue orale riche, organisée et compréhensible requiert la mise en œuvre d'un enseignement structuré et régulier.”*

Si la rencontre fréquente de situations et la répétitivité des structures sont essentielles, la recherche a également pu démontrer le rôle important de la communication et des interactions entre pairs. Auger et Le Pichon-Vorstman (2021) nous en expliquent les raisons, en démontrant que les interactions permettent aux apprenants, dans un premier temps de comprendre, d'abord à l'oral puis à l'écrit, pour ensuite pouvoir produire, une nouvelle fois en passant d'abord par l'oral puis l'écrit. Cette idée est reprise par Verdelhan-Bourgade (2002) qui souligne que la démarche de communication est bénéfique : *“c'est par et à travers la communication que s'acquièrent le plus sûrement les langues, maternelle ou non. La communication, objectif premier des classes de langue, est aussi le moyen privilégié de*

l'apprentissage, parce qu'il accroît la motivation et l'intérêt, et permet l'action immédiate, donc le réinvestissement des connaissances enseignées” (p.81). Par conséquent, le but pour les élèves allophones est d'entrer dans les apprentissages par l'oral et plus particulièrement par la communication, permettant au langage de se développer au mieux, ce que constatent Auger et Le Pichon-Vorstman (2021) : *“plus l'élève est exposée à la nouvelle langue et est engagé dans des tâches pour la parler, plus il développe des compétences”* (p.38).

En prenant en considération ces différents éléments, la répétitivité et l'importance de la communication, cela nous amène à penser que le tutorat peut être un moyen bénéfique pour les élèves allophones de produire à l'oral dans la nouvelle langue, soit le français. De plus, le tutorat permettrait de répondre à une autre problématique de la classe, à savoir l'intégration des élèves allophones. En effet, par le tutorat les élèves pourront alors tisser des liens et être davantage intégrés au groupe classe. Cependant, plusieurs questions peuvent émerger avec la mise en place du tutorat. Quelles sont les véritables fonctions du tutorat ? Quels en sont les bénéfices ? Et surtout, comment le mettre en place ? Nous pouvons apporter des réponses à ces différentes questions dans la seconde partie qui compose ce mémoire de recherche.

II. Le tutorat, un dispositif pour apprendre une nouvelle langue

L'une des exigences pour un(e) professeur(e) des écoles est la capacité à pouvoir prendre en compte l'hétérogénéité qui compose une classe. C'est pourquoi, cette compétence est inscrite dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, mis en place par le ministère de l'Éducation Nationale, à savoir : *“Prendre en compte la diversité des élèves.”* Dès lors, prendre en compte les difficultés de langage que peut rencontrer un élève allophone fait partie intégrante de ces exigences, puisque un élève allophone est un élève “à besoins particuliers” nécessitant un enseignement spécifique.

Dès lors, la différenciation pédagogique, qui consiste pour les élèves en difficultés à travailler selon leurs besoins, en personnalisant les apprentissages, est le meilleur moyen pour un enseignant d'appréhender les différences dans une classe. L'un des principaux objectifs pour

les élèves allophones de ma classe étant de produire à l'oral, le tutorat s'offre alors comme un moyen efficace de différenciation pédagogique.

a) Qu'est-ce que le tutorat et quelles sont ses fonctions ?

Dans un premier temps, il semble légitime de rapprocher le tutorat de la coopération. La coopération consiste, selon le dictionnaire en ligne Larousse : *“à agir et participer ensemble pour une œuvre commune.”*

C'est Connac (2017), enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, qui rapproche le tutorat de la coopération : *“on distingue quatre formes de relations coopératives entre pairs : l'aide, l'entraide, le travail en groupe et le tutorat”* (p.23). De plus, l'auteur démontre que la coopération a de multiples objectifs puisqu'elle permet :

- *“d'optimiser l'engagement des élèves dans les activités qui leur sont proposées*
- *participer à une prise en compte inclusive de la diversité des élèves*
- *développer la promotion des valeurs liées à la solidarité, l'altruisme et la responsabilité”* (p.13).

Ainsi, afin de mettre en place ce moyen de différenciation pédagogique, il nous paraît important d'en donner une définition pour saisir le sens. Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), son étymologie latine désigne : *“protéger, garder”*, mais dans le milieu de l'éducation, son sens est différent, puisqu'il renvoie à l'aide que peut apporter un élève à un autre. C'est ainsi que Connac le définit dans son ouvrage La coopération entre élèves (2017) comme : *“un dispositif d'apprentissage et d'aide qui induit l'interaction communicative entre un tuteur et un tutoré”* (p.36).

Nous pouvons également préciser qu'il y a nécessairement une relation dissymétrique entre un tuteur et un tutoré. En effet, pour qu'un tuteur puisse venir en aide à un tutoré, il faut impérativement qu'il ait les connaissances préalables, ce que Connac atteste : *“le tutorat réunit deux personnes de niveaux de compétences inégales, ou celui qui sait accompagne celui qui ne sait pas encore”* (p.36). Bien qu'il y ait une relation dissymétrique entre les élèves, le tutorat a pour volonté que : *“chaque élève développe au maximum ses compétences*

et favorise ses apprentissages”, selon les propos de Michèle Colin-Michaux et Françoise Cros. Ainsi, le but du tutorat, pour Bensalah (2009), est d’atténuer cette dissymétrie.

Le sens du terme tutorat étant donné, nous pouvons dès lors aborder ses différentes fonctions. En effet, le tutorat a principalement pour but de réguler les différents niveaux des élèves, notamment pour les élèves ayant des besoins spécifiques comme les troubles dys ou les allophones. De plus, le tutorat a pour fonction d'éducation, puisqu'il permet aux élèves d'apprendre et d'expérimenter des valeurs essentielles, à savoir la solidarité, la fraternité, mais également la bienveillance, l'écoute et le respect de l'autre.

En définissant le tutorat, nous pouvons nous rendre compte que cette différenciation pédagogique pourrait être un moyen efficace pour nos élèves allophones. Cependant, deux questions centrales se présentent. En effet, quels sont les réels bénéfices du tutorat ? Et existe-t'il des inconvénients ? Ces différents éléments sont essentiels à prendre en compte pour sa mise en place dans une classe.

b) Le tutorat : ses effets positifs et négatifs

De nombreuses recherches ont pu démontrer les effets que pouvait apporter le tutorat chez les élèves tutorés et les élèves tuteurs. Cependant, il faut noter que ces effets peuvent être à la fois positifs et négatifs pour les élèves.

Les effets positifs de cette pratique pédagogique pour les élèves tutorés sont multiples. En effet, en bénéficiant du tutorat, les élèves tutorés reçoivent les informations qu'ils leur manquaient et renforcent leurs apprentissages selon Connac (2017). De plus, le tutorat favorise l'engagement des élèves tutorés, cela désigne *“l'acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose”*, selon la définition en ligne du dictionnaire Larousse. L'engagement des élèves tutorés est beaucoup plus important car ils sont motivés par leurs pairs et par le partage des savoirs. Ainsi, si les élèves tutorés sont beaucoup plus engagés dans leur apprentissage, ils sont en mesure d’acquérir davantage de notions manquantes.

Par ailleurs, le tutorat apporte également des effets positifs communs aux tutorés et tuteurs, ainsi Connac souligne les intérêts sociaux que peuvent apporter le tutorat dans une classe, puisque selon lui, le tutorat permet pour les deux élèves de : *“favoriser le développement personnel et social, soit l’émancipation éducative et la responsabilisation”* (p.62). Connac (2017) cite également l’étude Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels d'Olivier Houdé et Fayda Winnykamen : *“le travail à deux permet à chacun des partenaires, sous certaines conditions, de progresser davantage qu'ils ne l'auraient fait en travaillant seuls”* (p.62).

Le tutorat comporte de nombreux aspects positifs, il est cependant judicieux d’en souligner les aspects négatifs de cette pratique pédagogique, afin de l’appréhender au mieux. Nous pouvons dès lors citer Baudrit (2007), qui dans son étude Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique, met en garde contre la possibilité d'une hiérarchie qui s'instaure entre les élèves, notamment une hiérarchie cognitive. C'est pourquoi, Connac (2017) cite cet auteur, afin de montrer cette possible hiérarchie : *“le tuteur se prend pour le maître et instaure un rapport de domination avec le tutoré”* (p.65). De plus, il est souhaitable pour qu'un élève soit tuteur, qu'il ait les compétences et les connaissances requises dans le domaine qu'il doit partager au tutoré. Connac (2017) met également en garde les enseignants sur la manière d'aborder le tutorat avec les élèves. Effectivement, si un élève est forcé de faire le tutorat, il peut y avoir un double risque selon l'auteur, à savoir : *“celui de voir l'aidant « rechigner » à donner de son temps sans son assentiment, et surtout celui de voir l'aidé se sentir dévalorisé parce que présenté publiquement comme incompetent”* (p.67).

Enfin, il est important que le tuteur ait conscience de son rôle afin de l’exercer au mieux, une théorie mise en évidence par Bensalah (2009). Pour l’auteure, soit le tuteur n’a pas conscience de son rôle et le tutoré va reproduire la tâche sans y mettre du sens et par seul volonté d’imiter le tuteur, soit le tuteur a conscience de son rôle et guidera seulement le tutoré dans la tâche à accomplir, sans le faire à sa place. Pour Bensalah, le tuteur : *“s’adapte ainsi aux besoins occasionnés par le novice et intervient de moins en moins à mesure que le novice acquiert de nouveaux savoirs.”*

En revanche, les différentes recherches concernant le tutorat ont pu montrer les effets tout aussi bénéfiques pour les tuteurs. Connac (2009) fait part de cette idée en montrant que le tuteur est : *“amené à remobiliser ses connaissances pour les rendre accessibles à celui qui le sollicite”* (p.53). En mobilisant et en partageant ses savoirs et ses connaissances, un élève tuteur va donc pouvoir renforcer ses connaissances et ses compétences. Cailler (2007), va beaucoup plus loin en parlant d'effet paradoxal du tutorat, dans la mesure où le tutorat serait beaucoup plus bénéfique aux élèves tuteurs qu'aux élèves tutorés. En effet, un tuteur doit à nouveau mobiliser ses connaissances et surtout les rendre compréhensibles pour les tutorés, c'est ainsi que Cailler explique dans un article (2007) qu'il s'agit d'un : *“apprentissage par la reformulation en amenant l'élève tuteur à revisiter des connaissances, à les réorganiser, à mieux voir l'essentiel. [...] Ce processus d'étayage que l'élève tuteur met en place pour le tutoré crée une situation d'apprentissage où s'articulent parole, pensée et action.”*

Allen et Feldman rejoignent Cailler dans cette théorie en nommant ce phénomène « l'effet tuteur ». Connac (2017) cite leur théorie dans son ouvrage : *“Les bénéfices du tutorat sur le tuteur sont alors le renforcement cognitif par le transfert. Il est d'abord conduit à une réactivation de ses connaissances et compétences pré-acquises. Il est ensuite amené à mettre en mot ce qu'il s'est construit mentalement. Puis il doit se faire comprendre et travailler sa communication”* (p.64).

En définitive, le tutorat est une méthode pédagogique très riche dont les effets, à la fois positifs et négatifs, sont multiples et qu'il est indispensable de prendre en compte, afin de mettre en place cette démarche dans une classe, pour aider les élèves allophones. Nous pourrions ainsi nous concentrer dans ce mémoire à la question de la mise en place du tutorat.

c) Mise en place du tutorat et modalités

Pour mettre en place le tutorat dans une classe, plusieurs conditions sont nécessaires afin que ce dispositif soit suffisamment efficace. Vedder Paul, cité dans l'ouvrage de Connac (2017), explique deux conditions fondamentales afin qu'il s'avère réellement profitable : *“l'aide doit tout d'abord être pertinente (répondre précisément à un problème) et d'un niveau*

d'élaboration approprié à la demande (l'hétérogénéité des niveaux scolaires) et l'aide doit pouvoir être utilisée par l'apprenant dans et hors contexte” (p.68).

De plus, pour que le tutorat soit efficient les élèves doivent être préparés, Connac expose alors les différentes préparations que l'élève, qu'il soit tuteur ou tutoré, doit suivre. Il donne plusieurs exemples pour l'élève tuteur, qui doit tout d'abord accepter le rôle qu'on lui propose, en effet le rôle de tuteur ne doit en aucun cas être imposé. Puis, le tuteur doit venir en aide au tutoré seulement quand il a terminé son travail.

Quant à l'élève tutoré, celui-ci doit d'abord essayer par lui-même avant d'avoir recours au tuteur, il doit veiller à ce que son tuteur soit amplement disponible et il doit être attentif et mettre de la bonne volonté dans son travail. Ces différentes conditions doivent être expliquées aux élèves et ils doivent pouvoir être en mesure de respecter ces différents points énoncés pour mettre en place le tutorat. Connac, cite par ailleurs Bensalah (2009), qui dans son étude Que savons-nous du rôle de tuteur chez le jeune enfant, explique que : *“les élèves tuteurs, pour être efficaces, doivent être suffisamment bien formés à ce rôle et être supervisés régulièrement” (p.71).* Ainsi, l'enseignant devra encadrer et veiller au bon fonctionnement de ce dispositif.

Enfin, nous pouvons évoquer la place de l'enseignant lors d'un tutorat entre élèves. Tout d'abord, son premier rôle est de préparer en amont le matériel et de donner la consigne aux élèves, tout en s'assurant que celle-ci soit comprise de tous. De plus, il doit valoriser les progrès et encourager les élèves, particulièrement pour les tutorés afin que ces derniers soient en confiance et en situation de réussite. Enfin, le dernier rôle de l'enseignant est de mettre fin au tutorat, en passant par une phase de bilan.

En revanche, lors du tutorat, l'enseignant ne doit pas interférer dans les échanges entre les élèves, mais il peut les accompagner dans les apprentissages notamment lors des phases de transfert de connaissances et de mémorisation. Ces différentes recommandations sur le rôle et la place de l'enseignant lors du tutorat sont extraites de l'étude de Connac (2017). Ainsi, nous pouvons remarquer que la place de l'enseignant est minime, puisque l'essentiel du travail est réalisé par les élèves, tout en étant disponible en cas de besoin, comme le souligne Connac (2017) : *“son retrait pédagogique n'est que momentané et mesuré” (p.83).*

Problématisation et questions de recherche

Les nombreuses références citées et les recherches menées pour ce mémoire, nous ont permis de montrer l'importance et les bénéfices que pourraient apporter le tutorat, notamment dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Par ce constat, notre question de recherche principale sera la suivante :

"La mise en place du tutorat peut-elle favoriser la production orale du français chez les élèves allophones ?"

À partir de cette question, nous avons pu émettre deux hypothèses principales :

- 1) le tutorat peut favoriser la production orale du français, en développant des compétences langagières chez les élèves allophones. On peut supposer que le tutorat permet aux élèves allophones d'avoir une consolidation lexicale pour pouvoir communiquer et apprendre une langue.
- 2) le tutorat peut favoriser la production orale du français, car c'est un facteur d'engagement pour les élèves allophones. On peut alors supposer que le tutorat offre pour les élèves allophones, une opportunité d'apprentissage efficace et motivante.

Afin d'apporter des réponses concrètes à notre question de recherche, une expérimentation sera conduite dans une classe de moyenne section. C'est pourquoi, la seconde partie de ce mémoire sera consacrée à la description méthodologique de l'expérimentation envisagée, afin de permettre à tous de pouvoir la mettre en œuvre dans une classe.

Partie 2 : Méthodologie

Démarche méthodologique

L'expérimentation, décrite ci-dessous, n'est pas issue directement de la recherche, mais a été conçue afin de réaliser ce mémoire. Néanmoins, plusieurs paramètres ont été pris en compte pour cette observation. En effet, le paramètre principal de ce dispositif est la mise en place du tutorat au cours de l'expérimentation. De plus, d'autres modalités, que nous avons pu exposer dans le cadre théorique, ont également été prises en compte comme l'importance des structures répétitives au cours de l'apprentissage d'une nouvelle langue, mais aussi le facteur d'engagement. L'objectif principal s'articule ainsi, autour des compétences de productions orales, il s'agit pour nous de confronter nos élèves allophones à des situations de langages, en les amenant à produire davantage. Par conséquent, il sera nécessaire d'enrichir et d'apporter du nouveau lexique aux élèves allophones afin qu'ils soient en mesure de pouvoir produire. Ainsi, tel est l'objectif principal de cette expérience puisqu'il s'agit pour les élèves tuteurs d'apprendre aux élèves tutorés du nouveau vocabulaire.

Tout d'abord, il est nécessaire de préciser sur quelle durée sera menée l'observation afin de rendre compte des différents moments de celle-ci. Effectivement, l'expérience sera mise en place en classe, lors de la quatrième période scolaire, soit du lundi 21 février au mardi 15 mars 2022, de telle sorte que nous disposons de quatorze jours de classe pour mettre en place, mesurer et recueillir les données de l'observation. Par ailleurs, cette expérience sera conduite en plusieurs temps, pour nous permettre de rendre compte des progrès et des évolutions, dans la production orale chez les élèves allophones. C'est pourquoi, trois temps spécifiques, que nous nous attacherons à présenter, seront à distinguer dans cette expérience.

Premier temps de l'expérience :

Afin de mesurer les progrès des élèves allophones dans leur production orale, il est fondamental de pouvoir rendre compte de leur niveau en amont de l'expérience. C'est pourquoi, une première mesure aura lieu avant de mettre en place le tutorat, sous forme d'une évaluation diagnostique.

Lors de ce premier temps, l'objectif pour l'enseignant est de lire l'album étudié La chenille qui fait des trous d'Éric Carle (1969, Édition Mijade) aux élèves allophones, puis de leur demander ce qu'ils ont compris de l'histoire. Il est nécessaire de laisser les élèves s'exprimer librement et avec leurs propres mots afin de rendre le plus objective possible la restitution des données. Par exemple, si les élèves ne connaissent pas un mot mais qu'ils miment le mot, il faut les laisser faire. Ainsi, ce premier temps a pour objectif de mesurer la qualité, mais surtout la quantité lexicale des élèves allophones de la classe.

Enfin, cette première mesure se déroule pendant environ vingt minutes et avec un groupe restreint d'élèves, puisque ce premier temps ne concerne que les élèves allophones. Les autres élèves de la classe pourront être pris en charge pendant ce temps par l'ATSEM (Agent territorial spécialisé en école maternelle) pour lire une histoire.

Deuxième temps de l'expérience :

Durant ce deuxième temps de l'expérimentation, l'enseignant mettra en place le tutorat entre les élèves parlant le français couramment et les élèves allophones. L'objectif principal pour les tuteurs est d'apprendre du nouveau vocabulaire aux tutorés, en passant par le biais de flashcards, les tuteurs nomment l'image et les élèves tutorés répètent le mot.

Comme nous avons pu le décrire précédemment dans le cadre théorique, la recherche recommande à l'enseignant de ne pas intervenir dans le tutorat entre les élèves. C'est pourquoi, lors de ce tutorat, le rôle du professeur ne sera que minime. Il s'agira pour lui de présenter le matériel, de s'assurer du bon déroulement du tutorat, notamment en s'assurant que les élèves soient bien en activité et de donner la consigne aux élèves tuteurs, qui sera : “Vous avez des flashcards avec des images dessus. Vous devez montrer une image, dire quel est le mot correspondant et vos camarades répètent ce mot. Vous devez prendre une image après l'autre et bien laisser le temps à vos camarades de répéter le vocabulaire.”

Contrairement, au premier temps de l'observation, ce deuxième moment se déroule sur un laps de temps beaucoup plus court, mais qui se répétera lors de la période de classe. Il s'agira de répéter ce processus pour permettre aux allophones de pouvoir mémoriser le vocabulaire.

Troisième temps de l'expérience :

Enfin, l'expérience se termine par un troisième temps, où il s'agit pour nous de mesurer les effets du tutorat sur les élèves allophones. L'objectif étant d'analyser les progrès des élèves, cette période sera identique au premier temps de l'expérience, cette fois-ci sous la forme d'une évaluation formative.

En effet, il s'agira pour l'enseignant de lire le même album et de poser la même question : “Qu’avez-vous compris dans cette histoire ?”. En reprenant le même dispositif, nous pourrions nous rendre compte plus facilement si les élèves ont progressé et sont en capacité de raconter l'histoire. En effet, le tutorat ayant pour objectif d'apprendre du nouveau vocabulaire aux élèves allophones, il devrait ainsi leur permettre de décrire l'histoire plus aisément avec le bon vocabulaire. Le dispositif étant le même, ce dernier moment de l'observation durera le même temps, soit environ vingt minutes et avec le même groupe restreint d'élèves. Quant aux autres élèves, ils pourront encore une fois être pris en charge par l'ATSEM.

Pour résumer, les différents temps de l'expérience se dérouleront aux dates suivantes :

- le premier temps de l'expérience : le jour 1, soit le lundi 21 février 2022
- le deuxième temps : du jour 2 au jour 13, soit du mardi 22 février au lundi 14 mars 2022
- le troisième temps : le jour 14, soit le mardi 15 mars 2022

Ainsi, le dispositif de mesure est identique lors du premier et du troisième temps car il nous permet d'établir une comparaison entre “avant et après” la mise en place du tutorat. Effectivement, en comparant ce que les élèves allophones diront lors du premier temps et lors du troisième temps, nous pourrions nous rendre compte si les élèves ont réussi à s'exprimer plus aisément pour raconter le déroulement de l'histoire.

Participants

L'observation se déroule dans une classe de moyenne section, au nombre de vingt-huit élèves, avec 16 filles et 12 garçons tous âgés entre quatre et cinq ans. L'école est un environnement urbain non classé en Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP), celle-ci est dans une zone où la classe sociale relève de la classe moyenne. En revanche, il nous faut noter quelques difficultés de certains élèves, puisque parmi les vingt-huit il y a trois élèves allophones, deux russes et un anglais.

Cette observation se consacre spécifiquement sur les trois élèves allophones de cette classe, et quelques élèves tuteurs participeront à l'expérience. En effet, tous les élèves ne pourront pas participer car il faut que les élèves tuteurs aient un niveau de français approprié, qu'il n'ait pas de bégaiement et qu'ils connaissent tout le vocabulaire à apprendre aux élèves allophones.

Instruments de recherche

Les différents instruments utilisés pour cette expérimentation ont été évoqués brièvement, en conséquence nous allons les présenter de manière plus explicite.

Simultanément à notre expérimentation, un projet de classe sera mis en place autour des papillons. Effectivement, lors de la quatrième période scolaire, nous allons étudier dans le domaine "Explorer le monde" des programmes de maternelle (2021), le cycle de vie : de la chenille au papillon.

C'est pourquoi, pour permettre à nos élèves allophones de pouvoir produire à l'oral, notre recherche se base sur l'étude d'un album : La chenille qui fait des trous d'Éric Carle (1969, Édition Mijade). Cet album a été choisi spécifiquement pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous pouvons souligner que les albums de cet auteur sont écrits avec des structures répétitives, or, nous avons pu démontrer dans le cadre théorique, toute l'importance des répétitions pour l'apprentissage d'une nouvelle langue.

De plus, cet album comporte un double intérêt, d'une part un intérêt pédagogique et d'autre part un intérêt expérimental. L'intérêt pédagogique est permis grâce à la thématique de l'album puisqu'il conte l'histoire d'une chenille qui mange, puis qui se transforme en cocon

afin de devenir un papillon. Ainsi, l'album permettra à nos élèves allophones d'établir des liens directs et concrets avec le projet mené sur les papillons. Cette possibilité de créer des liens avec un autre projet, permet aux élèves allophones de donner du sens à leur apprentissage, une des recommandations que nous avons citée dans le cadre théorique. Concernant, l'intérêt expérimental, l'album se base sur une structure répétitive et est écrit avec un vocabulaire extrêmement riche, des paramètres essentiels pour l'apprentissage d'une nouvelle langue.

L'observation proposée s'appuie sur un deuxième outil : les flashcards de lexique. Celles-ci seront utilisées par les élèves tuteurs afin d'apprendre le vocabulaire aux élèves allophones. Les tuteurs montrent une flashcard aux allophones, qui énoncent le mot correspondant, puis les tutorés le répètent. Le lexique, qui compose ces flashcards, concerne l'album La chenille qui fait des trous, la majorité de ces cartes proviennent d'un site pédagogique. Cependant, certaines cartes de vocabulaire, majoritairement des verbes, ont été créées spécifiquement pour l'expérimentation afin que les élèves allophones apprennent de nouveau mot et soient en mesure de s'exprimer plus aisément par la suite.

Recueil de données

Lors du recueil des données, nous avons bénéficié d'une aide humaine avec l'ATSEM de la classe, notamment lors du premier et du troisième temps de l'observation. Effectivement, ces deux temps devaient se dérouler uniquement avec les élèves allophones, ainsi les autres élèves de la classe ont été pris en charge par l'ATSEM, qui leur a lu une histoire.

De plus, le recueil de données est une observation binaire, c'est-à-dire qu'elle a été réalisée de manière directe et indirecte. Tout d'abord, celle-ci est directe car le but principal était d'observer les élèves à partir des différentes activités mises en place. Mais, elle est aussi indirecte car nous nous appuyons aussi sur trois documents complémentaires : les verbatims, une grille d'observation des compétences en production orale et une grille d'observation de l'engagement des élèves.

Les verbatims :

Les verbatims sont une technique qui consiste à retranscrire les propos d'une personne, mot à mot et le plus fidèlement possible. Cette observation utilise donc les verbatims, notamment lors du premier et troisième temps de l'expérience. Pour ce faire, nous utilisons un dictaphone afin d'enregistrer les élèves allophones parler lors des deux temps. Les verbatims sont essentiels dans cette expérience afin d'établir une comparaison de données entre "avant et après" la mise en place du tutorat, mais également pour nous aider à remplir la grille d'observation.

Grille d'observation de compétences en production orale

Afin de rendre compte des progrès des élèves allophones dans leur compétence de production orale, nous nous appuyons sur une grille d'observation. Celle-ci a été créée spécifiquement pour l'observation ; à l'aide d'un document fourni par l'Éducation Nationale nommé "*Propositions d'observables d'indicateurs de progrès*", cette ressource est spécifique au cycle 1 afin d'observer et d'évaluer les élèves de maternelle.

Toutes les compétences orales de ce document n'ont pas été sélectionnées pour notre grille. Effectivement, nous avons extrait seulement quelques compétences, qui nous semblaient en adéquation avec l'activité proposée, à savoir la lecture d'un album. De plus, cette grille est composée de différentes catégories, issues des programmes du cycle 1, parmi ces catégories, liées à l'oral, nous retrouvons :

- "oser entrer en communication";
- "comprendre et apprendre";
- "échanger et réfléchir avec les autres";
- "enrichir le vocabulaire";
- "acquérir et développer la syntaxe."

Pour ces différentes catégories, il y a plusieurs lignes qui correspondent chacune à des critères et des compétences spécifiques du langage oral, et deux colonnes désignées : "avant la mise en place du tutorat" et "après la mise en place du tutorat".

Grille d'observation de l'engagement des élèves

Cette grille nous permettra de mesurer l'impact que peut avoir le tutorat sur l'engagement des tutorés dans leur apprentissage. Ainsi, il y aura une mesure de l'engagement avant et après la mise en place du tutorat. Cette grille a été créée à l'aide d'un document de l'académie de Paris. Elle est composée de différents items, qui permettent d'évaluer si l'élève est distrait, concentré, impliqué et engagé dans la tâche. De plus, cette grille sera remplie à partir de l'observation des élèves et non pas à l'aide des verbatims, comme la grille précédente.

En résumé, trois outils sont utilisés pour recueillir les données de l'expérience. Deux outils principaux, la grille d'observation de compétences orales et la grille d'observation de l'engagement, qui constituent notre évaluation en amont et en aval de l'expérience. Et un outil secondaire : les verbatims qui nous aideront à compléter et illustrer les différentes catégories de la grille d'observation.

Démarche d'analyse

Enfin, lorsque toutes les données auront été recueillies, il s'agira pour nous d'analyser les verbatims du premier et du troisième temps, afin de remplir informatiquement les différentes catégories de la grille d'observation des compétences en production orale.

Il suffira pour chaque compétence, de renseigner ce qui a été acquis par l'élève avec une coche verte et ce qui n'a pas été acquis ou réussi par l'élève avec une croix rouge. Par exemple, pour la catégorie "enrichir le vocabulaire", si l'élève a réussi à "s'emparer du vocabulaire donné en classe et l'utiliser à bon escient dans les tâches langagières", alors il suffira d'indiquer une coche verte. Dans le cas contraire, une croix rouge montrera que l'élève n'a pas acquis cette compétence. Le procédé est identique pour chacune d'entre elles. En amont de l'observation, le niveau des élèves allophones dans la production orale du français n'étant pas le même d'un élève à l'autre, leur progression dans ces différentes compétences langagières sera naturellement différente. C'est pourquoi, il est nécessaire d'attribuer une grille pour chaque élève.

Enfin, lorsque la grille d'observation sera remplie, nous pourrons alors réaliser un pourcentage de compétences acquises par nos élèves allophones, grâce à la mise en place du tutorat. Le calcul de ce pourcentage se fera de la manière suivante : nous multiplions le nombre de compétences acquises par l'élève par cent, puis nous divisons le résultat par le nombre de compétences à observer, soit dix-sept. Ce ratio sera calculé avec les données du premier et du troisième temps de l'observation et il nous permettra de constater l'évolution des élèves allophones.

Pour la grille d'engagement des élèves, il s'agira pour chaque item de renseigner ce qui a été acquis par l'élève, avec une coche verte et ce qui n'a pas été acquis ou réussi par l'élève, avec une croix rouge pour chaque colonne de la grille : avant et après la mise en place du tutorat. À partir de cette check-list, nous pouvons réaliser de nouveau une moyenne : le nombre de critères acquis multiplié par cent, puis divisé le résultat par le nombre de critères total.

Ces deux ratios calculés à partir des deux synthèses, permettront dans un premier temps de comparer les résultats avant et après la mise en place du tutorat, puis les résultats analysés, maintiendront ou non les hypothèses de ce mémoire.

Partie 3 : Résultats

Analyse des résultats

Avant de concevoir un bilan de cette expérimentation, nous présenterons pour chaque élève les résultats obtenus, puis nous réaliserons un graphique général (cf graphique 1 et 2) où les données de chaque élève seront retranscrites. Ce graphique nous permettra d'analyser de manière globale, les résultats et d'envisager un premier bilan de l'observation.

Tout d'abord, nous présenterons les données concernant les compétences en productions orales, puis nous mettrons en évidence les résultats concernant l'engagement des élèves.

Analyse des compétences acquises en production orale

Nous rappelons que la première hypothèse de ce mémoire est : “le tutorat peut favoriser la production orale du français en développant des compétences langagières chez les élèves allophones”. Pour vérifier cette hypothèse, notre observation s'est basée sur dix-sept compétences en production orale, grâce à une grille d'observation. Celle-ci nous a permis de réaliser un ratio de compétences acquises en production orale pour chaque élève, nous permettant d'établir une comparaison plus facilement entre avant et après la mise en place du tutorat. Pour rappel, ce pourcentage a été calculé grâce à l'opération explicitée dans la partie “démarche d'analyse” de ce mémoire.

Tableau 1. Pourcentages de compétences en production orale acquise par l'élève n°1 (la réalisation de ce tableau s'appuie sur l'annexe n°8).

Élève 1	Nombres de compétences acquises par l'élève	Nombres de compétences à observer	Pourcentage de réussite (%)
Avant la mise en place du tutorat	5	17	29,41%
Après la mise en place du tutorat	14	17	82,35%

Tableau 2. Pourcentages de compétences en production orale acquise par l'élève n°2 (la réalisation de ce tableau s'appuie sur l'annexe n°9)

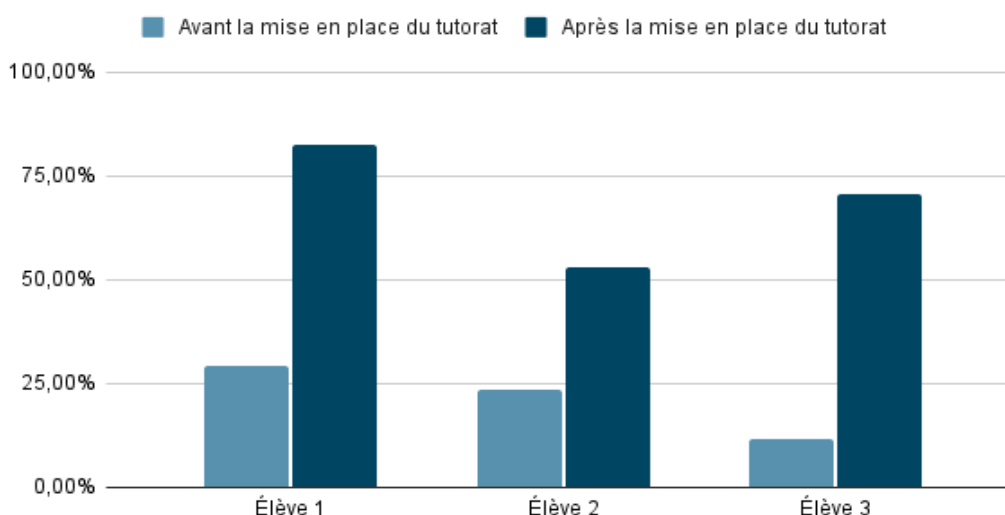
Élève 2	Nombres de compétences acquises par l'élève	Nombres de compétences à observer	Pourcentage de réussite (%)
Avant la mise en place du tutorat	4	17	23,53%
Après la mise en place du tutorat	9	17	52,94%

Tableau 3. Pourcentages de compétences en production orale acquise par l'élève n°3 (la réalisation de ce tableau s'appuie sur l'annexe n°10)

Élève 3	Nombres de compétences acquises par l'élève	Nombres de compétences à observer	Pourcentage de réussite (%)
Avant la mise en place du tutorat	2	17	11,76%
Après la mise en place du tutorat	12	17	70,58%

Graphique 1. Récapitulatif général des pourcentages de compétences en production orale acquises par nos élèves allophones avant et après la mise en place du tutorat.

Évolution des compétences en production orale



Au premier abord, à la lecture de ce tableau et en établissant une comparaison entre avant et après la mise en place du tutorat, nous constatons une croissance des compétences acquises en production orale. Cette progression nous permet de maintenir notre première hypothèse, soit “le tutorat peut favoriser la production orale du français en développant des compétences langagières chez les élèves allophones”.

Effectivement, nous avons mis en place le tutorat pendant douze jours de classe, où les élèves tuteurs ont été amenés à transmettre du vocabulaire (lexique et verbes d'action) aux élèves allophones. De manière générale, lors de la première mesure, les élèves bénéficient déjà de certaines compétences en production orale, mais le nombre de ces compétences est largement inférieur à la moyenne de compétences observées. A contrario, après avoir été confrontés pendant douze jours consécutifs à des situations répétitives, nous constatons cette fois-ci que le nombre de compétences acquises par les élèves est supérieur à la moyenne de compétences observées. Ainsi, le tutorat, en passant par des situations répétitives, permet de développer des compétences de productions orales chez les élèves allophones.

Analyse de l'engagement des élèves

La deuxième hypothèse de ce mémoire est : “le tutorat peut favoriser la production orale du français car c'est un facteur d'engagement pour les élèves allophones”. Afin de maintenir ou non cette hypothèse, nous nous sommes appuyés sur une grille d'observation de l'engagement des élèves, durant la première et la troisième mesure. En revanche, contrairement à la grille d'observation, celle-ci a été complétée à partir de l'observation des élèves, durant l'activité. Ainsi, comme pour l'hypothèse 1, nous avons pu réaliser un pourcentage, afin de comparer nos données avant et après la mise en place du tutorat.

Tableau 4. Pourcentages d'engagement dans l'activité par l'élève n°1 (la réalisation de ce tableau s'appuie sur l'annexe n°8)

Élève 1	Nombre de critères d'engagement observé chez l'élève	Nombre de critères total	Pourcentage de réussite (%)
Avant la mise en place du tutorat	3	6	50,00%
Après la mise en place du tutorat	5	6	83,33%

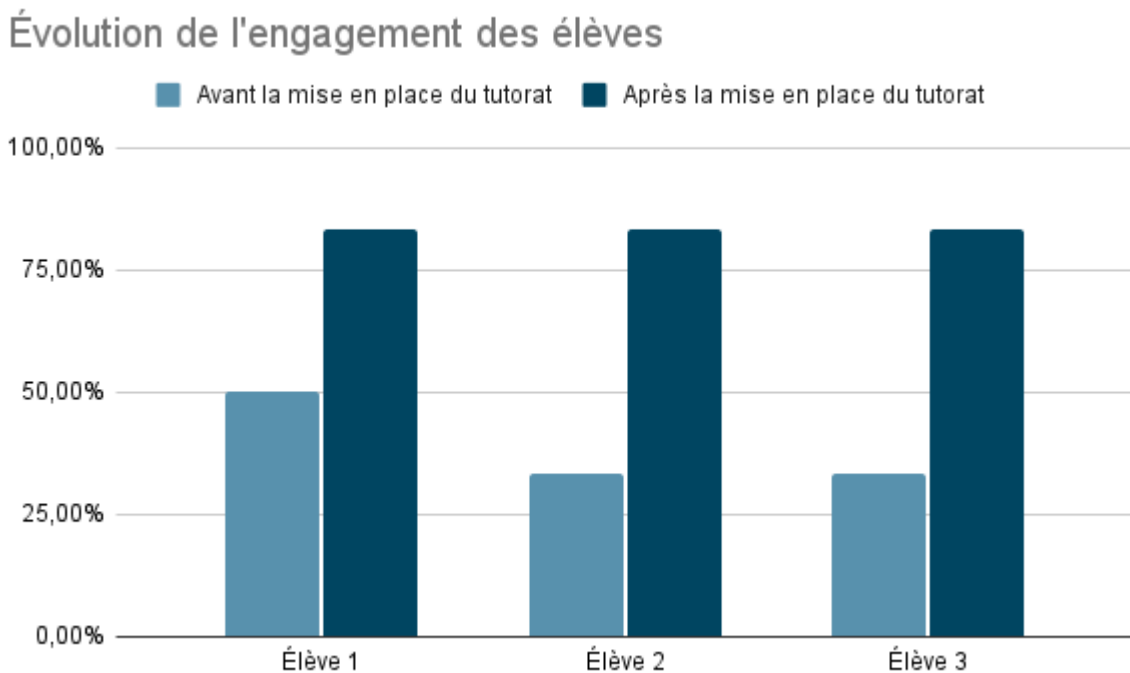
Tableau 5. Pourcentages d'engagement dans l'activité par l'élève n°2 (la réalisation de ce tableau s'appuie sur l'annexe n°9)

Élève 2	Nombre de critères d'engagement observé chez l'élève	Nombre de critères total	Pourcentage de réussite (%)
Avant la mise en place du tutorat	2	6	33,33%
Après la mise en place du tutorat	5	6	83,33%

Tableau 6. Pourcentages d'engagement dans l'activité par l'élève n°3 (la réalisation de ce tableau s'appuie sur l'annexe n°10)

Élève 3	Nombre de critères d'engagement observé chez l'élève	Nombre de critères total	Pourcentage de réussite (%)
Avant la mise en place du tutorat	2	6	33,33%
Après la mise en place du tutorat	5	6	83,33%

Graphique 2. Récapitulatif général des pourcentages d'engagement des élèves avant et après la mise en place du tutorat.



Au vu des résultats, nous constatons de nouveau une progression sur l'engagement des élèves, durant la lecture de l'album. Dès lors, nous pouvons maintenir notre seconde hypothèse : “le tutorat peut favoriser la production orale du français car c'est un facteur d'engagement pour les élèves allophones”.

Durant cette observation, nous avons pu constater qu'avant la mise en place du tutorat les élèves écoutaient attentivement mais ils n'étaient pas impliqués activement et n'étaient pas absorbés par la tâche. Certains ont même eu un comportement d'évitement, face à l'activité. En revanche, après la mise en place du tutorat, nous observons une tendance inverse avec une implication active et une absorption dans l'activité. Par conséquent, nous supposons que l'augmentation de cet engagement a été favorisée par le tutorat. Ainsi, si les élèves allophones sont dans des situations de confiance et d'engagement, leur apprentissage est renforcé. Le tutorat permet donc de favoriser la production orale chez des élèves allophones car il est un facteur d'engagement.

Partie 4 : Discussion

Discussion :

Dans cette dernière partie de ce mémoire de recherche, nous interpréterons dans un premier temps, les résultats tout en les confrontant à la recherche, portant sur les élèves allophones et le tutorat. Puis, nous nous attacherons à considérer les limites de l'expérimentation, ainsi que les éventuelles remédiations à apporter, afin d'améliorer le protocole.

Discussion des résultats

Concernant, la première hypothèse de ce mémoire, les résultats de l'expérimentation nous ont permis de maintenir que le tutorat peut développer des compétences langagières en production orale. À travers celui-ci, plusieurs facteurs ont permis à nos élèves allophones de progresser dans la production orale.

Le premier facteur que nous pouvons citer est la notion de répétitivité, effectivement les élèves allophones ont été confrontés à des situations répétitives, pendant douze jours consécutifs, afin de mémoriser du vocabulaire. Ces répétitions leur ont permis, par la suite, d'être en capacité de produire à l'oral, en racontant le déroulement de l'histoire.

Par conséquent, nous pouvons d'ores et déjà établir un lien entre les résultats observés sur le terrain et les différentes lectures mentionnées dans la partie théorique de ce mémoire.

De cette manière, nos résultats concordent avec les propos de Haeffele et Weiss (2001) qui, rappelons-le, soulignent l'importance des situations et des structures répétitives pour l'apprentissage et l'assimilation d'une nouvelle langue.

De plus, l'un des facteurs qui a facilité les apprentissages est la communication. Effectivement, durant cette expérimentation les élèves ont été confrontés à des situations de communication grâce au tutorat. Or, parmi nos lectures nous avons pu citer la démarche de communication qui, comme le suggère Verdelhan-Bourgade (2002), comporte de nombreux

bénéfices pour acquérir une nouvelle langue chez les élèves allophones. En effet, la communication a de multiples bénéfices car elle permet aux élèves allophones de réinvestir leurs connaissances dans la langue, d'apprendre du nouveau vocabulaire grâce à leurs pairs et d'être motivés dans les échanges avec eux. C'est pourquoi, le tutorat est un réel atout pour un élève allophone, en alliant l'apprentissage d'une nouvelle langue par la communication et l'intérêt et la motivation qu'il peut trouver dans les partages.

Enfin, le sens donné entre les différentes activités, a aussi permis aux élèves allophones de progresser en production orale. En effet, notre protocole s'appuie sur un album qui établit un lien direct avec la séquence menée en parallèle de l'expérimentation, à savoir l'étude du cycle de vie de la chenille au papillon. Ce constat nous rappelle ainsi les préconisations données par Haeffele et Weiss (2001) qui mettent l'accent sur le sens des activités proposées aux allophones, pour que les élèves s'impliquent dans leur apprentissage. Dès lors, nous nous sommes aperçus que les élèves étaient beaucoup plus impliqués et actifs, lors des séances sur l'étude du papillon. Ainsi, les différents liens donnés aux activités donnent l'opportunité aux élèves allophones de produire, ce que les auteurs, Auger et Le Pichon-Vorstman (2021), ont mis en évidence en montrant que si les élèves sont engagés dans des tâches pour parler alors ils développent davantage de compétences.

La deuxième hypothèse de ce mémoire, portant sur le tutorat comme un facteur d'engagement pour les élèves allophones, a été maintenue à travers nos résultats. Selon Connac (2017), les élèves allophones sont beaucoup plus engagés dans leur apprentissage grâce au tutorat, car ils sont motivés par leurs pairs qui partagent leurs savoirs. Effectivement, la transmission des savoirs permet de créer un lien de confiance entre le tuteur et les tutorés. Le tutorat permet de donner des moyens et des outils langagiers aux élèves allophones, pour qu'ils puissent produire à l'oral. Cet accroissement de l'engagement permet ainsi aux élèves allophones, d'acquérir plus rapidement des compétences. Ainsi, notre hypothèse étant confirmée, nous pouvons affirmer qu'il y a une concordance entre notre cadre théorique et les résultats obtenus.

En définitive, les résultats ne sont pas surprenants car d'une part ils sont totalement en corrélation avec les prédictions et la recherche mentionnées dans notre cadre théorique, et d'autre part, ils confirment les différentes hypothèses que nous avons formulées.

Limite(s) de cette expérimentation

Toutefois, si les résultats mis en évidence ont été satisfaisants, par rapport à nos hypothèses, ce protocole comporte plusieurs limites, qui sont à relever et à prendre en compte. Tout d'abord, la durée limitée du protocole ne nous permet pas d'avoir des données rationnelles et représentatives du progrès des élèves allophones.

En effet, nous avons disposé pour cette observation de quatorze jours consécutifs pour les trois temps de l'expérimentation. Or, si notre protocole était réparti sur plusieurs mois, voire sur plusieurs années scolaires, nous pourrions alors envisager des données totalement différentes. Pour donner un exemple, dans notre grille portant sur l'engagement, on observe chez nos élèves qu'une compétence n'a pas été acquise, à savoir “Demande de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin”. Le manque de temps peut être la cause ; il est vrai que les élèves n'ont pas eu le temps d'adopter et d'automatiser tous les gestes nécessaires relatifs au tutorat.

Une deuxième limite, qui concerne l'échantillon de notre observation, vient s'ajouter à ce protocole. Ainsi, durant cette année scolaire seulement trois élèves allophones étaient inscrits dans la classe. Ce petit échantillon d'élèves ne peut être représentatif de notre étude. En effet, si un plus grand nombre d'allophones étaient présents, sur un laps de temps plus long, les résultats obtenus seraient de nouveau différents.

De plus, la diversité des origines de nos élèves n'était pas très large, parmi eux il y avait un anglais et deux russes, deux nationalités différentes, qui ne nous ont pas permis de vérifier les propos des auteurs, que nous avons cités, soit Cummins (2001), Verdelhan-Bourgade (2002), Auger et Le Pichon-Vorstman (2021). En effet, rappelons-le, ces auteurs démontrent que les élèves allophones s'appuient automatiquement sur les compétences acquises dans leur langue maternelle, pour apprendre une nouvelle langue.

Ainsi, si nous avons eu des élèves avec des langues maternelles diverses, nous aurions pu mettre en place un protocole, afin de vérifier si un élève, quelle que soit sa langue maternelle, s'appuie effectivement sur les compétences acquises dans sa langue d'origine, pour apprendre une nouvelle langue.

Enfin, en raison du contexte sanitaire et du protocole mis en place dans les écoles (avec les dispositions concernant les cas positifs et les cas contacts), les élèves ont été régulièrement absents, y compris les élèves allophones. Ainsi, les trois élèves allophones n'ont pas participé complètement au protocole. Durant le premier et le troisième temps de l'expérience, aucun élève n'a été absent, contrairement au deuxième temps où les absences se sont faites plus nombreuses. Dès lors, ces résultats ne peuvent pas être représentatifs, en raison des absences répétées, puisque si nos élèves avaient été présents durant tout le temps de l'expérience, les données seraient certainement différentes.

De par les nombreuses limites relevées, nous pouvons suggérer quelques remédiations à ce protocole expérimental. Effectivement, nous pouvons demander aux élèves allophones de faire découvrir l'histoire aux autres élèves de la classe, notamment en leur racontant l'histoire par l'intermédiaire de marottes. De plus, pour permettre à nos élèves allophones de continuer de progresser dans la production orale, d'autres situations pédagogiques peuvent être proposées. Par exemple, le jeu du "sac à objet mystère" qui consiste pour un élève à faire deviner à ses autres camarades l'objet caché dans le sac. Cette activité de langage permettrait aux élèves allophones de développer leurs compétences et l'acquisition du vocabulaire.

Conclusion

L'école de la République a pour principe la réussite, l'épanouissement et l'intégration scolaire de tous les élèves, y compris des élèves à besoins particuliers. Ainsi, à travers ce mémoire de recherche, nous nous sommes longuement interrogés sur la manière, dont nous

pouvions garantir ces principes pour les élèves à besoins particuliers de notre classe, à savoir nos élèves allophones.

De plus, le langage étant une priorité à l'école maternelle, il était fondamental pour ces élèves allophones de développer leurs compétences langagières, notamment en production orale. Le tutorat a été un dispositif pédagogique adéquat avec nos attentes, puisque celui-ci repose sur des critères qui permettent de développer le langage, en favorisant les interactions langagières et les échanges entre pairs. Par conséquent, ce mémoire nous a permis de comprendre les différents mécanismes et les bénéfices du tutorat pour l'apprentissage d'une langue, et plus particulièrement afin de favoriser la production orale chez des élèves allophones.

À partir des différents résultats obtenus lors de notre observation, nous avons pu maintenir notre hypothèse de départ, à savoir que le tutorat est un moyen de différenciation pédagogique efficace, afin d'aider les élèves allophones dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Effectivement, nous avons pu observer d'une part une progression des élèves, notamment en production orale. Les élèves ont pu acquérir du nouveau vocabulaire, tel que du lexique, des verbes, des connecteurs temporels, etc. Et d'autre part, nous avons pu constater un accroissement de l'engagement des élèves dans les différentes activités proposées. En effet, les élèves allophones, mais également les élèves tuteurs, ont su prendre du plaisir lors des séances de tutorat.

En définitive, la mise en place du tutorat dans une classe qui accueille des élèves allophones, peut être bénéfique pour ces derniers, afin de leur permettre une acquisition plus rapide des outils langagiers. De plus, le tutorat permet de créer des liens entre les élèves tuteurs et les élèves tutorés, ce dispositif a donc pour conséquence d'intégrer plus facilement les élèves allophones dans le groupe classe. En outre, cela nous amène à envisager une autre question de recherche concernant cette thématique. Effectivement, il serait intéressant de se poser la question, si l'intégration des élèves allophones dans une classe est réellement dépendante ou non de l'acquisition et de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAPHIE

Livres

- Auger, N., & LE PICHON-VORSTMAN, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*, Esf sciences humaines
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*, Canopé éditions
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Esf sciences humaines
- Frisa, JM. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*, Canopé éditions
- Haeffele, H., & WEISS, M. (2001). *L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère*, CRDP d'Alsace
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*, CLE international
- Verdelhan-Bourgade, V. (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Presses universitaires de France
- Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde*, Hachette éducation

Articles de revue

- Bensalah, L. (2009). Que savons-nous du rôle de tuteur chez le jeune enfant ?. *Carrefours de l'éducation*, 27, 69-81. En ligne sur Cairn.info. Consulté le 26 février 2022 sur <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-69.htm?contenu=article>
- Cailler, J. (2007). *Tutorat à l'école*, Actes de l'université d'automne du SNUIPP Lalonde, page 64
- Cummins, J., « La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? », *Sprogforum*, n° 19, 2001, p. 15-20. En ligne sur Famille langues cultures. Consulté le 18 décembre 2021 sur <http://www.famillelanguescultures.com/medias/files/cummins-2001-langue-maternelle-des-enfants-bilingues-1.pdf>
- Cuq, J-P. (1989). *Français langue seconde : essai de conceptualisation*, L'information

grammaticale, page 36-40. En ligne sur Persée. Consulté le 11 décembre 2021 sur https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1989_num_43_1_1981

- Hélot, C. (2001). *Apprendre à Parler et Parler pour Apprendre De la Langue de la Maison aux Langues de l'École*, Les Cahiers du CIRID n°11, page 17. En ligne sur Doczz. Consulté le 18 décembre 2021 sur <https://doczz.fr/doc/2067502/apprendre-%C3%A0-parler-et-parler-pour-apprendre--de-la-langue...>

Liens internet

- Ministère de l'Éducation nationale. (Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019). *L'école maternelle, école du langage*. En ligne sur education.gouv.fr. Consulté le 4 décembre 2021 sur <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale. (Bulletin Officiel n°25 du 24 juin 2021). *Programme du cycle 1*. En ligne sur Eduscol. Consulté le 4 décembre 2021 sur <https://eduscol.education.fr/document/7883/download>
- Ministère de l'Éducation nationale. *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. En ligne sur Eduscol. Consulté le 18 décembre 2021 sur <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- La Toupie. (s.d.). Intégration. Dans *La Toupie* en ligne. Consulté le 11 décembre 2021 sur <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Integration.htm>
- Linternaute. (s.d.). Allophone. Dans *linternaute* en ligne. Consulté le 11 décembre 2021 sur <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/allophone/>
- La langue française. (s.d.). Allophone. Dans *la langue française* en ligne. Consulté le 11 décembre 2021 sur <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/allophone#1>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). (s.d.). Tutorat. Dans *CNRTL* en ligne. Consulté le 26 février 2022 sur <https://www.cnrtl.fr/etymologie/tuteur>
- Larousse. (s.d.). Engagement. Dans *Larousse* en ligne. Consulté le 26 février 2022 sur

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/engagement/29510>

- Larousse. (s.d.). Verbatim. Dans *Larousse* en ligne. Consulté le 27 février 2022 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/verbatim/81475>
- Ministère de l'Éducation nationale. *Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle. Proposition d'observables d'indicateurs de progrès*. En ligne sur Eduscol. Consulté le 8 janvier 2022 sur <https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle>
- Académie de Paris. (17 juin 2016). *Grille d'observation de l'engagement dans l'apprentissage scolaire des élèves en classe*. En ligne sur le site de l'académie de Paris. Consulté le 8 janvier 2022 sur https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1362576/grille-d-observation-de-l-engagement-dans-l-apprentissage-scolaire-des-eleves-en-classe?details=true
- Flashcards lexique La chenille qui fait des trous. En ligne sur le site Dessine moi une histoire. Consulté le 16 février sur <https://dessinemoiunehistoire.net/la-chenille-qui-fait-des-trous-exploitation-pedagogique-ps-ms-gs/>

ANNEXES

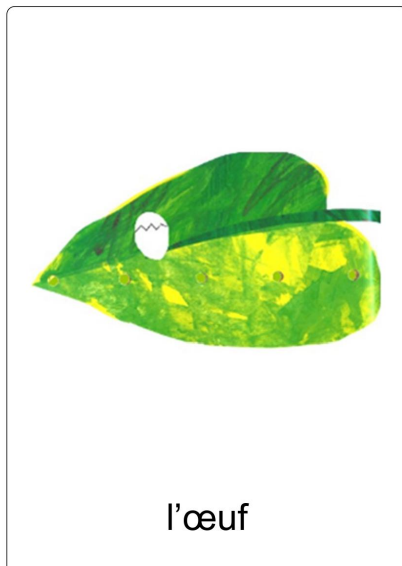
Annexe A

Album La chenille qui fait des trous, Eric Carle



Annexe B

Flashcards provenant du site "dessine moi une histoire"



Annexe C

Flashcards créées spécifiquement pour cette expérimentation



Annexe D

Tableau 7. Grille d'observation des compétences en production orale

L'enseignant observe que l'élève		Avant le tutorat	Après le tutorat
<i>Catégories</i>	<i>Compétences</i>		
Oser entrer en communication	Endosser des postures de locuteur / interlocuteur : accepter les tours de parole, attendre pour prendre la parole ; écouter ses pairs		
	Prendre la parole pour répondre à une question		
	Coopérer en complétant, en ajoutant des éléments, en s'opposant aux propos de ses pairs		
	Produit des mots-phrases		
	Produit des phrases		
	Répète, reformule, transforme, adapte pour se faire comprendre		
Comprendre et apprendre	Décrire- expliquer en relatant une succession d'événements organisés / en enchaînant le déroulement des actions		
	Décrire- expliquer en utilisant un lexique précis		
	Raconter des actions vécues par le personnage central		
Échanger et réfléchir avec les autres	Utiliser des mots phrases <u>ex</u> : « couper ! » pour : il faut couper l'orange avec le couteau		
	Juxtaposer deux mots pour se faire comprendre <u>ex</u> : « Ezio tombé » pour : je suis tombé ;		

	Utiliser des connecteurs logiques, temporels <u>ex</u> : parce que, alors, tout à coup, ensuite, enfin, etc		
Enrichir le vocabulaire	S'emparer du vocabulaire donné en classe et l'utiliser à bon escient dans les tâches langagières		
	Réutiliser dans un autre contexte les mots appris dans un certain contexte, en classe		
Acquérir et développer la syntaxe	Élaborer des phrases avec un groupe nominal simple (i pour il) et un groupe verbal simple ou dans des structures simples : il faut, c'est ... ex : i faut piquer.... ... i met son pantalon ...		
	Élaborer des phrases plus longues : avec expansion du groupe verbal : COD / COI », avec expansion du groupe nominal : adjectif / relative/ complément du nom, avec GN + GV + complément de phrases : compléments circonstanciels (temps, lieu, cause...)		
	Élaborer des phrases complexes avec propositions subordonnées		

Annexe E

Tableau 8. Grille d'observation des compétences en production orale

L'enseignant observe que	Avant le tutorat	Après le tutorat
Écoutent attentivement ce qui est exposé / enseigné		
Répondent aux questions posées par l'enseignant		
Sont impliqués activement dans l'activité		
Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées), pas distrait par autres choses		
Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles		
Demande de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin		

Annexe F

Tableau 9. Verbatim 1, retranscription de la première mesure avant la mise en place du tutorat

Orateurs : La maîtresse, l'élève 1 (S= initiale prénom), l'élève 2 (M= initiale prénom) et l'élève 3 (T= initialé prénom)

Transcriptions :

Maîtresse	Est-ce que vous pouvez me dire ce que vous voyez ici ?
L'élève 1	Ça [<i>en montrant couverture de l'album</i>]
Maîtresse	[<i>Lecture de l'album</i>] Alors qu'avez-vous compris de l'histoire ? Que se passe-t-il dans cette histoire ? S. peux-tu me dire ce qui se passe dans cette histoire ?
L'élève 1	Petit garçon mange salade et dormir
Maîtresse	D'accord M, est-ce que tu peux me dire ce qui se passe dans cette histoire ?
L'élève 2	Manger ça [<i>en montrant chenille qui mange feuille</i>]
Maîtresse	Et toi, T tu veux bien me dire ce qui se passe ?
L'élève 3	Y'a lune et feuille
Maîtresse	Ensuite qu'est-ce qui se passe ?
L'élève 3	A faim
L'élève 2	Mangé ça, le soleil Mange 1, 2, 3, 4, 5 [<i>en montrant le nombre de trous que la chenille a fait</i>] Ça, ça, ça, ça, icecream, ça, ça, ça, ça, cheese, ça [<i>en montrant les éléments du livre : glace, gâteau, etc</i>]

L'élève 1	Glace, saucisson
Maîtresse	Qu'est-ce qui se passe ensuite ?
L'élève 1	Il devient le gros maison
Maîtresse	Et après qu'est-ce qu'elle devient la chenille ?
L'élève 2	Butterfly
L'élève 1	Devient papillon
L'élève 3	Papillon

Annexe G

Tableau 10. Verbatim 2, retranscription de la troisième mesure après la mise en place du tutorat

Orateurs : La maîtresse, l'élève 1 (S= initiale prénom), l'élève 2 (M= initiale prénom) et l'élève 3 (T= initialé prénom)

Transcriptions :

Maîtresse	Qu'est-ce que vous voyez sur cette image [<i>en montrant la couverture de l'album</i>]
Élève 3	Chenille
Maîtresse	Maintenant vous allez me dire ce que vous avez compris de l'histoire ?
Élève 3	L'œuf sur feuille et lune
Élève 1	Elle veut manger le soleil
Élève 3	Non mange pas soleil
Élève 1	Après chenille y mange encore
Maîtresse	Et qu'est-ce qu'elle mange ?
Élève 2	Mange 1
Élève 3	La pomme
Maîtresse	Et quoi d'autre ?
Élève 2	La poire
Élève 1	1,2,3 y manger la prune
Élève 2	Fraise 4 mange
Élève 1	mange la fraise, mange la fraise, mange la fraise, mange la fraise [<i>en montrant les trous dans les fraises</i>]

Élève 3	5 oranges
Maîtresse	Et ensuite qu'est-ce qu'il se passe après ?
Élève 1	Après il vient et manger
Élève 2	Cornichon, glace, fromage et pastèque
Élève 3	Croque dans sucette, saucisse, gâteau
Élève 1	Gâteau, glace, cornichon.
Élève 3	Tout elle mangé
Élève 1	Chenille manger tout
Maîtresse	Et qu'est-ce qu'elle devient la chenille quand elle a tout mangé ?
Élève 2	Grosse chenille, grande chenille
Élève 1	Chenille il est tombé
Maîtresse	Pourquoi est elle grande et grosse la chenille ?
Élève 2	Trop mangé
Maîtresse	Et après quand la chenille est devenue une grosse chenille, qu'est-ce qu'il se passe ?
Élève 1	Il a cocon. Chenille il a cocon, regardez le cocon
Maîtresse	Oui la chenille a fait son cocon
Élève 2	Le papillon
Élève 3	Après le papillon
Élève 1	Après il est trop papillon et après il est fini
Élève 3	La papillon toutes les couleurs

Annexe H

Tableau 11. Grilles d'observation des compétences de production orale et d'engagement de l'élève 1

L'enseignant observe que l'élève		Avant le tutorat	Après le tutorat
<i>Catégories</i>	<i>Compétences</i>		
Oser entrer en communication	Endosser des postures de locuteur / interlocuteur : accepter les tours de parole, attendre pour prendre la parole ; écouter ses pairs	✓	✓
	Prendre la parole pour répondre à une question	✓	✓
	Coopérer en complétant, en ajoutant des éléments, en s'opposant aux propos de ses pairs	✗	✓
	Produit des mots-phrases	✓	✓
	Produit des phrases	✗	✓
	Répète, reformule, transforme, adapte pour se faire comprendre	✗	✓
Comprendre et apprendre	Décrire- expliquer en relatant une succession d'événements organisés / en enchaînant le déroulement des actions	✗	✗
	Décrire- expliquer en utilisant un lexique précis	✗	✓
	Raconter des actions vécues par le personnage central	✗	✓
Échanger et réfléchir avec les autres	Utiliser des mots phrases ex : « couper ! » pour : il faut couper l'orange avec le couteau	✓	✓
	Juxtaposer deux mots pour se faire comprendre ex : « Ezio tombé » pour : je suis tombé ;	✓	✓
	Utiliser des connecteurs logiques, temporels ex : parce que, alors, tout à coup, ensuite, enfin, etc	✗	✓
Enrichir le vocabulaire	S'emparer du vocabulaire donné en classe et l'utiliser à bon escient dans les tâches langagières	✗	✓
	Réutiliser dans un autre contexte les mots appris dans un certain contexte, en classe	✗	✓
Acquérir et développer la syntaxe	Élaborer des phrases avec un groupe nominal simple (i pour il) et un groupe verbal simple ou dans des structures simples : il faut, c'est ... ex : i faut piquer.... .. i met son pantalon ...	✗	✓
	Élaborer des phrases plus longues : avec expansion du groupe verbal : COD / COI », avec expansion du groupe nominal : adjectif / relative/ complément du nom, avec GN + GV + complément de phrases : compléments circonstanciels (temps, lieu, cause...)	✗	✗
	Élaborer des phrases complexes avec propositions subordonnées	✗	✗

L'enseignant observe que	Avant le tutorat	Après le tutorat
Écoutent attentivement ce qui est exposé / enseigné	✓	✓
Répondent aux questions posées par l'enseignant	✓	✓
Sont impliqués activement dans les activités	✓	✓
Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées), pas distrait par autres choses	✗	✓
Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles	✗	✓
Demande de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin	✗	✗

Annexe I

Tableau 12. Grilles d'observation des compétences de production orale et d'engagement de

l'élève 2

L'enseignant observe que l'élève		Avant le tutorat	Après le tutorat
<i>Catégories</i>	<i>Compétences</i>		
Oser entrer en communication	Endosser des postures de locuteur / interlocuteur : accepter les tours de parole, attendre pour prendre la parole ; écouter ses pairs	✓	✓
	Prendre la parole pour répondre à une question	✓	✓
	Coopérer en complétant, en ajoutant des éléments, en s'opposant aux propos de ses pairs	✗	✗
	Produit des mots-phrases	✓	✓
	Produit des phrases	✗	✗
	Répète, reformule, transforme, adapte pour se faire comprendre	✗	✗
Comprendre et apprendre	Décrire- expliquer en relatant une succession d'événements organisés / en enchaînant le déroulement des actions	✗	✗
	Décrire- expliquer en utilisant un lexique précis	✗	✓
	Raconter des actions vécues par le personnage central	✗	✗
Échanger et réfléchir avec les autres	Utiliser des mots phrases <u>ex</u> : « couper ! » pour : il faut couper l'orange avec le couteau	✓	✓
	Juxtaposer deux mots pour se faire comprendre <u>ex</u> : « Ezio tombé » pour : je suis tombé ;	✗	✓
	Utiliser des connecteurs logiques, temporels <u>ex</u> : parce que, alors, tout à coup, ensuite, enfin, etc	✗	✗
Enrichir le vocabulaire	S'emparer du vocabulaire donné en classe et l'utiliser à bon escient dans les tâches langagières	✗	✓
	Réutiliser dans un autre contexte les mots appris dans un certain contexte, en classe	✗	✓
Acquérir et développer la syntaxe	Élaborer des phrases avec un groupe nominal simple (i pour il) et un groupe verbal simple ou dans des structures simples : il faut, c'est ... <u>ex</u> : i faut piquer.... ... i met son pantalon ...	✗	✓
	Élaborer des phrases plus longues : avec expansion du groupe verbal : COD / COI », avec expansion du groupe nominal : adjectif / relative/ complément du nom, avec GN + GV + complément de phrases : compléments circonstanciels (temps, lieu, cause...)	✗	✗
	Élaborer des phrases complexes avec propositions subordonnées	✗	✗

L'enseignant observe que	Avant le tutorat	Après le tutorat
Écoutent attentivement ce qui est exposé / enseigné	✓	✓
Répondent aux questions posées par l'enseignant	✓	✓
Sont impliqués activement dans les activités	✗	✓
Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées), pas distrait par autres choses	✗	✓
Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles	✗	✓
Demande de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin	✗	✗

Annexe J

Tableau 13. Grilles d'observation des compétences de production orale et d'engagement de

l'élève 3

L'enseignant observe que l'élève		Avant le tutorat	Après le tutorat
<i>Catégories</i>	<i>Compétences</i>		
Oser entrer en communication	Endosser des postures de locuteur / interlocuteur : accepter les tours de parole, attendre pour prendre la parole ; écouter ses pairs	✓	✓
	Prendre la parole pour répondre à une question	✓	✓
	Coopérer en complétant, en ajoutant des éléments, en s'opposant aux propos de ses pairs	✗	✓
	Produit des mots-phrases	✗	✓
	Produit des phrases	✗	✗
	Répète, reformule, transforme, adapte pour se faire comprendre	✗	✓
Comprendre et apprendre	Décrire- expliquer en relatant une succession d'événements organisés / en enchaînant le déroulement des actions	✗	✗
	Décrire- expliquer en utilisant un lexique précis	✗	✓
	Raconter des actions vécues par le personnage central	✗	✓
Échanger et réfléchir avec les autres	Utiliser des mots phrases <u>ex</u> : « couper ! » pour : il faut couper l'orange avec le couteau	✗	✓
	Juxtaposer deux mots pour se faire comprendre <u>ex</u> : « Ezio tombé » pour : je suis tombé ;	✗	✓
	Utiliser des connecteurs logiques, temporels <u>ex</u> : parce que, alors, tout à coup, ensuite, enfin, etc	✗	✗
Enrichir le vocabulaire	S'emparer du vocabulaire donné en classe et l'utiliser à bon escient dans les tâches langagières	✗	✓
	Réutiliser dans un autre contexte les mots appris dans un certain contexte, en classe	✗	✓
Acquérir et développer la syntaxe	Élaborer des phrases avec un groupe nominal simple (i pour il) et un groupe verbal simple ou dans des structures simples : il faut, c'est ... ex : i faut piquer.... .. i met son pantalon ...	✗	✓
	Élaborer des phrases plus longues : avec expansion du groupe verbal : COD / COI », avec expansion du groupe nominal : adjectif / relative/ complément du nom, avec GN + GV + complément de phrases : compléments circonstanciels (temps, lieu, cause...)	✗	✗
	Élaborer des phrases complexes avec propositions subordonnées	✗	✗

L'enseignant observe que	Avant le tutorat	Après le tutorat
Écotent attentivement ce qui est exposé / enseigné	✓	✓
Répondent aux questions posées par l'enseignant	✗	✓
Sont impliqués activement dans les activités	✗	✓
Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées), pas distrait par autres choses	✓	✓
Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles	✗	✓
Demande de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin	✗	✗

Annexe K

Séance de tutorat sur le lexique - jour 8



Quatrième de couverture