

## **Dans quelles conditions le tutorat entre pairs peut-il soutenir l'apprentissage du français en 1re secondaire pour des élèves bilingues de la communauté germanophone ?**

**Auteur :** Mellet, Laetitia

**Promoteur(s) :** Poumay, Marianne

**Faculté :** Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

**Diplôme :** Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

**Année académique :** 2020-2021

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/12422>

---

### *Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---



---

UNIVERSITÉ DE LIÈGE  
MASTER EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA  
FORMATION

---

Mémoire

Dans quelles conditions le tutorat entre pairs peut-il soutenir l'apprentissage du français en 1<sup>re</sup> secondaire pour des élèves bilingues de la communauté germanophone ?

Réalisé par :  
MELLET Laetitia  
S181673

Promotrice :  
POUMAY Marianne  
Assistante :  
JAMIN Virginie  
Lecteurs :  
DANSE Cédric  
DUPONT Bernard

Année scolaire 2020 – 2021



# *Remerciements*

Je voulais exprimer toute ma gratitude à ces personnes qui m'ont aidée, conseillée et qui ont permis la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, un immense merci à ma promotrice Madame Marianne Poumay et son assistante Madame Virginie Jamin. Merci pour leur patience, leur empathie, leurs précieux conseils, leurs encouragements et leurs nombreuses relectures. Nos entretiens ont dépassé les simples discussions et ont permis de nombreux questionnements qui ont fait de moi la chercheuse que je suis aujourd'hui.

Ensuite, je tenais à remercier mes lecteurs, Monsieur Cédric Danse et Monsieur Bernard Dupont pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche et pour le temps consacré à la lecture de cette dernière.

Je remercie également mes collègues professeurs de français, Delphine Goemans et Alexander Mülhing, qui se sont investis corps et âme dans une chasse à la faute d'orthographe. Merci également à la direction de l'Athénée Royal d'Eupen d'avoir autorisé la mise en place du projet et de m'avoir accordé sa confiance.

Un merci tout particulier à mon binôme qui m'accompagne depuis plus de six ans, Gwendoline Attisano. Sans elle, tout aurait été plus difficile. Je la remercie pour toutes ces heures de collaboration et de dur labeur et pour nos conflits sociocognitifs qui nous ont fait grandir. Elle a fait de moi une personne meilleure tant au niveau personnel que professionnel.

Pour mes élèves qui se sont montrés si enthousiastes et dévoués à l'annonce de ce projet, un immense merci. Ils sont à l'origine de mon questionnement et ont permis à celui-ci de se concrétiser.

J'adresse un merci plus particulier à ma maman pour son soutien et ses encouragements. Depuis mon plus jeune âge, elle a été la première à s'investir et à m'encourager dans mes projets. Je la remercie de m'avoir encouragée à entreprendre ce master et surtout à le terminer sans baisser les bras. Sans elle, tout ceci n'aurait pas été réalisable.

Je remercie également mon collègue et ami Gregory Beaulieu qui ne cesse de m'encourager au quotidien ainsi que ma famille et belle-famille qui mobilisent toute leur énergie pour me remonter le moral lors des moments difficiles.

Enfin je remercie mon fiancé pour son aide, son soutien, pour les heures qu'il a passées à écouter mes plaintes et pour ses mots qui m'ont apporté amour et réconfort. Il me supporte au quotidien et fait de moi une personne meilleure, réfléchie, déterminée et parée à toute épreuve.

## Table des matières

<b>1</b>	<b>Introduction.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Revue de la littérature .....</b>	<b>10</b>
2.1	<i>Les théories de référence sur le tutorat entre pairs .....</i>	<i>10</i>
2.1.1	La définition de la notion .....	10
2.1.2	Les théories fondatrices.....	11
2.1.3	Le tutorat au cœur des pédagogies actuelles.....	15
2.2	<i>Tuteur et tutoré : les tenants et aboutissants d'un rôle complexe .....</i>	<i>16</i>
2.2.1	L'enrôlement du tuteur.....	16
2.2.2	La composition de dyades efficaces.....	18
2.2.3	L'asymétrie au sein des dyades .....	19
2.2.4	La zone d'interaction de tutelle.....	21
2.3	<i>Le tutorat : un dispositif qui s'apprend .....</i>	<i>21</i>
2.3.1	Tuteur et tutoré : un comportement à adopter .....	21
2.3.2	Les deux types de tutorat et la formation des tuteurs .....	23
2.3.3	Le rôle du professeur .....	25
2.3.4	Le tutorat et la formation à la coopération .....	26
2.4	<i>Les limites du tutorat.....</i>	<i>27</i>
2.5	<i>Les stratégies d'apprentissage.....</i>	<i>28</i>
2.5.1	La définition de la notion de stratégie .....	28
2.5.2	La taxonomie des stratégies d'apprentissage .....	29
2.5.3	Les conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage .....	30
<b>3</b>	<b>Hypothèses ou questions de recherche .....</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>Méthodologie.....</b>	<b>32</b>
4.1	<i>Une démarche qualitative au cœur de la recherche-action .....</i>	<i>32</i>
4.2	<i>L'enseignante et la chercheuse : des rôles qui vont de paire .....</i>	<i>33</i>
4.3	<i>Le public cible .....</i>	<i>33</i>
4.4	<i>La pratique pédagogique .....</i>	<i>34</i>
4.4.1	La mise à jour du calendrier .....	34
4.4.2	La présentation du projet aux élèves .....	35
4.4.3	La composition des dyades.....	36

4.4.4	La planification des séances de tutorat .....	37
4.4.5	La mise en place des séances de tutorat selon les différentes modalités.....	37
4.4.6	Les séances de tutorat spontané .....	40
4.4.7	La formation à la méthode <i>Pause, Prompt and Praise</i> .....	42
4.4.8	Les séances de tutorat structuré.....	43
4.4.9	Le mot de la fin .....	45
4.5	<i>La méthode d'observation et de traitement des données récoltées.....</i>	45
4.5.1	Le journal de bord tuteur/tutoré .....	45
4.5.2	Les observations de la chercheuse.....	49
4.5.3	La grille d'observation des stratégies d'apprentissage.....	50
4.6	<i>La rédaction des résultats.....</i>	51
<b>5</b>	<b>Présentation des résultats et interprétation .....</b>	<b>52</b>
5.1	<i>Les conditions pour composer des dyades efficaces .....</i>	52
5.1.1	La question des dyades mixtes ou non .....	53
5.1.2	La question du tutorat réciproque ou non réciproque .....	55
5.1.3	La question de la place de l'asymétrie .....	56
5.2	<i>Les effets de la formation des tuteurs.....</i>	58
5.2.1	La question de la nécessité des formations .....	58
5.2.2	La question du tutorat spontané ou structuré .....	59
5.3	<i>Les conditions favorisant l'apparition des stratégies d'apprentissage .....</i>	62
5.3.1	Des stratégies définies par le rôle .....	62
5.3.2	La récurrence de certaines stratégies .....	63
5.3.3	Le manque de récurrence de certaines stratégies .....	63
5.3.4	L'évolution de l'apparition des stratégies.....	64
5.4	<i>Les conditions d'efficacité du dispositif dans son intégralité.....</i>	65
5.4.1	Les élèves non répondants .....	65
5.4.2	L'effet-tuteur ou l'effet-tutoré .....	66
5.4.3	La position inconfortable du tuteur .....	67
5.4.4	Les propres limites des élèves .....	67
<b>6</b>	<b>Discussion et perspective d'avenir .....</b>	<b>69</b>
6.1	<i>La discussion au sujet des résultats obtenus .....</i>	69
6.2	<i>La discussion au sujet de la posture de chercheuse .....</i>	71
6.3	<i>La discussion au sujet de la méthodologie.....</i>	73
6.4	<i>Les perspectives d'avenir .....</i>	76

7	Conclusion .....	78
8	Bibliographie .....	81
9	Annexes .....	84
	1 Comparaison entre le tutorat structuré et spontané, Gillig (2001) .....	84
	2 Les stratégies métacognitives.....	85
	3 Les stratégies cognitives de traitement .....	86
	4 Les stratégies cognitives d'exécution .....	87
	5 L'apprentissage du FLE en 1 <sup>re</sup> secondaire dans la communauté germanophone .....	88
	6 Extrait du CECR.....	89
	7 Extrait du <i>Rahmenplan</i> .....	90
	8 Curriculum du cours français en 1 <sup>re</sup> bilingue francophone à l'Athénée d'Eupen.....	91
	9 Script de la vidéo d'annonce du projet.....	99
	10 Messages des élèves suite à l'annonce du projet.....	101
	11 Extraits sélectionnés et raisons.....	102
	12 Documents élèves liés aux extraits vidéo .....	105
	13 Observations du chercheur .....	118
	14 Table des matières de la farde mise à disposition des élèves .....	121
	15 Formation à la méthode PPP.....	122
	16 Transcription des enregistrements du chercheur.....	125
	17 Première version de la grille d'observation des stratégies d'apprentissage .....	126
	18 Seconde version de la grille d'observation des stratégies d'apprentissage .....	130
	19 Première version du journal de bord .....	135
	20 Seconde version du journal de bord .....	143

21 L’outil Teams et les salles de travail .....	147
22 Le « devoir » sur Teams reprenant l’avis des élèves sur le dispositif.....	148
23 Traitements des données pour les journaux de bord et observations du chercheur .....	149
24 Pré-rédaction des résultats .....	151
25 Schémas d’analyse thématique .....	154
26 Extrait d’analyse des grilles d’observations.....	164
27 Évolution de l’élève 11 .....	170
28 Journal de bord d’une élève souhaitant changer de rôle .....	172
29 Dossier d’exercices pour l’élève qui ne souhaite pas participer.....	173

Le tutorat est une pratique que beaucoup d'élèves utilisent sans le savoir. En effet, il n'est pas rare d'entrer dans une salle de classe ou une bibliothèque et de voir les élèves travailler en petits groupes, les uns donnant (ou recevant) des conseils aux (des) autres. Cette pratique informelle est souvent encouragée, même si certains professeurs restent réticents à l'idée de l'exploiter. Dans la culture anglo-saxonne, cette pratique est largement reconnue et s'appuie sur de nombreuses recherches (Bachelet, 2010).

Grâce au tutorat, tuteurs et tutorés s'améliorent à différents niveaux. Ainsi, selon Bachelet (2010), les tutorés s'impliquent davantage dans leur apprentissage grâce à un suivi plus individualisé. De plus, ils craignent moins de commettre une erreur car ils sont face à un pair et non un professeur. Ils acquièrent également de meilleures performances ainsi qu'une assimilation plus durable. Ces propos sont confirmés par les méta-analyses de Cohnen et ses collègues (Cohnen et al., 1982 cité par Buchs, Lerhaus, Crahay, 2012). En effet, les recherches ont montré que le tutorat développait l'estime de soi chez les élèves. De plus, les tuteurs, eux aussi, tirent profit du tutorat car celui-ci permet une augmentation de leur performance dans une matière qui était au préalable maîtrisée et une augmentation de leur intérêt pour cette matière.

Les enseignants et pédagogues ont bien compris que les élèves n'apprenaient ni de la même manière ni à la même vitesse : il semble aujourd'hui nécessaire de chercher à différencier. Cependant, la réalité du terrain (des classes nombreuses, peu d'espace et parfois peu de matériel) oblige les professionnels à redoubler d'efforts. Moi-même enseignante, je me suis alors demandé si le tutorat ne serait pas une bonne méthode pour différencier les apprentissages. Comme les élèves apprennent à des rythmes différents, les plus rapides aideront les moins rapides. De plus, les élèves bénéficieraient d'explications venant de leur pair, ce qui aide aussi à l'apprentissage comme l'explique Bruner à travers le concept d'étaillage. En effet, Berzin, reprenant les travaux de Bruner, a pu montrer dans ses recherches que le pair est un médiateur qui est là pour faciliter la compréhension du novice afin que celui-ci se centre sur ce qu'il sait faire (Berzin, 2012).

Dès lors, il convient de se demander comment faire pour mettre le tutorat en place dans nos classes. En tant qu'enseignante de français, le tutorat est une pratique que j'utilise souvent. Cependant, je n'ai pas encore pu situer cette pratique dans une démarche de recherche scientifique et je me demande quelles sont les conditions les plus favorables à mettre en œuvre pour soutenir au mieux l'apprentissage de tous les élèves. C'est là l'objet de ma recherche. Pour découvrir quelles sont les conditions qui rendent le tutorat bénéfique, je souhaite mettre celui-ci en place dans une de mes classes. Ainsi, durant une année scolaire, à raison de dix séances, des élèves de 1<sup>re</sup> année bilingue francophone de l'Athénée Royal de Eupen pourront s'essayer au dispositif de tutorat.

Ce travail a pour but d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : " Dans quelles conditions le tutorat entre pairs peut-il soutenir l'apprentissage du français en 1<sup>re</sup> secondaire pour des élèves bilingues de la communauté germanophone ? "

Pour baliser notre recherche, nous commencerons par l'écriture de la revue de littérature reprenant les théories de référence sur le tutorat entre pairs, les tenants et aboutissants de rôles complexes, l'apprentissage du dispositif, les limites du tutorat et les stratégies d'apprentissage pouvant être développées dans un dispositif tel que le nôtre.

Pour entrer dans le vif du sujet, nous détaillerons notre démarche dans une partie méthodologique. Cette dernière reprendra une description du type de recherche, du public et de la chercheuse. La pratique pédagogique ainsi que les méthodes d'observation et les outils utilisés y seront également expliqués.

Une partie de ce travail sera également dédiée à l'exposition des résultats, aux liens qu'ils entretiennent avec la revue de la littérature et à l'interprétation de ces derniers. L'interprétation sera réalisée sur bases des dires des élèves, des observations de la chercheuse.

Le volet « discussion » permettra de revenir sur certaines faiblesses de notre recherche concernant les résultats obtenus, la posture de chercheuse ou encore la méthodologie.

Nous tenterons également d'apporter des éléments de réponses à nos biais en nous questionnant sur les perspectives d'avenir de notre dispositif.

Nous terminerons notre travail par une conclusion reprenant les différents résultats obtenus en réponse à notre question de recherche.



### 2.1 Les théories de référence sur le tutorat entre pairs

#### 2.1.1 La définition de la notion

La notion de tutorat semble bien connue des professionnels de l'éducation mais qu'en disent les théories ?

Tout d'abord, rappelons que le dispositif s'inscrit dans la grande famille qu'est l'enseignement mutuel. C'est à la fois un moyen de coopérer car, comme le dit Connac (2017), il permet de mettre en place des situations d'échanges où les individus peuvent produire et apprendre ensemble, et à la fois un moyen d'individualiser. Il s'agit également d'un dispositif connu pour ses nombreux avantages comme l'amélioration des performances et de l'estime de soi des tuteurs et des tutorés, l'augmentation de l'intérêt des tuteurs pour la matière, la persévérance des élèves tutorés et la diminution de la crainte de commettre des erreurs pour les tutorés.

Potvin, Dion, Brodeur et Borri-Anadon (2012) ajoutent un avantage essentiel du tutorat : cette méthode est très peu coûteuse, élément auquel ne pensent pas toujours les chercheurs. En effet, dans ce cas-ci les participants sont déjà sur place et il est rare de ne pas observer de différences de niveaux dans les classes. C'est également grâce à cela que notre recherche est réalisable.

Ainsi, Buchs (2002) définit le tutorat de la manière suivante : « Le tutorat est caractérisé par des relations asymétriques entre pairs, certains apprenants jouant le rôle de tuteurs ou de guides du fait d'une disparité des informations et des compétences sur la base d'un modèle de transmission linéaire des savoirs. » (Buchs et al., 2012, p. 425) Il n'est pas le seul auteur à avoir fait la démarche de préciser ce procédé. En effet, Baudrit (2003) quant à lui, explique la thématique de cette manière : « Associer un élève tuteur avec un élève tutoré, c'est compter sur les aptitudes du premier pour favoriser les apprentissages du second ». (Baudrit, 2003, p.120)

En lisant ces deux définitions, nous comprenons que l'asymétrie de la relation est un élément essentiel du dispositif de tutorat.

Le second auteur n'insiste pas sur le fait que les étudiants soient des pairs, c'est-à-dire qu'ils aient les mêmes caractéristiques, mais cela sera pourtant le cas dans les théories qui suivront. À présent, nous en connaissons davantage sur la notion mais qui est à l'origine de ce dispositif ?

### 2.1.2 Les théories fondatrices

Si la notion est si bien connue des enseignants et des pédagogues c'est sans doute parce qu'elle traverse des décennies et pourtant, elle est toujours au cœur des questionnements actuels. Les psychologues Vygotski et Bruner sont considérés comme les précurseurs des pratiques de tutorat et sont toujours cités par les auteurs actuels.

Tout d'abord, il est intéressant de savoir que Lev Vygotsky (1896-1934) est un psychologue russe qui est connu pour grand nombre de ses publications. Publié dans les années 30, il ne se fera connaître de notre côté du globe qu'à titre posthume.

Vygotsky, après avoir analysé les travaux de Piaget, les critique en avançant l'argument suivant : trop peu d'importance est accordée à l'environnement social et culturel dans lequel se font les apprentissages.

Or, ce chercheur en psychologie du développement insiste sur le fait qu'il n'y a pas de développement intellectuel sans apport culturel de la société (Bodrova & Leong, 2011).

En amenant ces nouveaux éléments, le constructivisme de Piaget devient alors le socioconstructivisme (Collet, 2017-2018). Il énonce donc deux aspects centraux dans le développement de l'individu : l'interaction sociale et la culture transmise par le biais d'outils tels que le langage ou l'écriture. En effet, le psychologue accorde énormément d'importance au rôle du langage dans le développement mental.

En suivant sa logique, il est donc normal que Vygotski avance que les connaissances apportées par des adultes à l'enfant ont des effets importants sur les progrès de ce dernier (Yvon & Zinchenko, 2011).

C'est ainsi que Vygotski introduit le concept de zone proximale de développement, concept intéressant pour répondre à la problématique envisagée.

« Ce concept caractérise deux périodes distinctes dans l'apprentissage. La première période se déroule sur un plan interpsychique quand un adulte (ou un membre plus expert

de la communauté) ayant construit avec un enfant un contexte intersubjectif, s'efforce de mettre à sa disposition des contenus culturels nouveaux.

La seconde période est intrapsychique. Lorsque la situation d'enseignement a pris fin, le processus d'appropriation des concepts par les élèves est loin d'être achevé : ces concepts appris scolairement vont encore faire l'objet d'un développement interne. » (Vygotski, 1985 cité par Guichard, 2005, p. 74). Autrement dit, c'est le chemin qui sépare ce que l'apprenant peut faire seul de ce qu'il peut faire avec l'aide de personnes ressources.

Selon Vygotsky et plusieurs chercheurs qui ont poursuivi ses recherches, il ne faut pas oublier que la zone proximale de développement est propre à chaque apprenant. Celle-ci est mouvante : elle se déplace en fonction des nouveaux acquis des apprenants.

Par exemple, si un apprentissage se situe au début de la zone, il peut être réalisé seul ou avec peu d'aide.

Cela va entraîner le fait que l'apprenant aura une meilleure perception de ses capacités et davantage confiance en lui (principe de la motivation scolaire de Viau). Cette confiance est nécessaire pour réaliser des défis plus grands. (Renaud et al., 2017)

Au sujet de défis plus difficiles, si l'apprenant les réalise plusieurs fois, ils vont devenir plus faciles et se situer au début de la zone. Par conséquent, l'apprenant pourra réaliser des défis qui étaient auparavant hors de sa zone proximale de développement. Cela prouve bien que celle-ci est mouvante.

Cela dit, il est important que l'expert veille à maintenir le novice dans sa zone proximale de développement. S'il demande au novice de réaliser des tâches qui se trouvent en dessous de celle-ci, l'apprenti les trouvera trop faciles et n'y accordera pas beaucoup d'intérêt. Il n'y aura pas d'apprentissage. Si les tâches se trouvent au-delà de la zone, elles seront trop difficiles et mettront le novice en situation d'échec. Il faut donc que l'expert trouve un juste milieu. En effet, il est conseillé, pour commencer, de donner une tâche facile à l'apprenti. Cette dernière lui permettra de prendre confiance en lui puisqu'il l'aura réalisée seul (Yvon & Zinchenko, 2011).

Ensuite, l'expert donnera une tâche plus difficile et aidera le novice jusqu'à ce qu'il y arrive seul. Une fois que le novice pourra réaliser plusieurs fois la tâche sans aide et qu'elle sera devenue facile, nous recommencerons le processus car la zone proximale de développement aura évolué.

Nous pouvons donc déduire que l'aide apportée par l'enseignante n'est en réalité que temporaire, le but étant que l'élève réalise les tâches seul. Yvon et Zinchenko (2011, p.238) qui expliquaient la théorie de Vygotski ont d'ailleurs dit : « Ce que l'enfant peut accomplir aujourd'hui avec de l'aide, il sera en mesure de le faire demain de façon indépendante. »

Un élément qui est également important dans la théorie de Vygotsky est l'évaluation des prérequis. Il est intéressant de les évaluer pour deux raisons (Yvon & Zinchenko, 2011) :

1. du point de vue de l'expert, les prérequis servent de points d'appui pour construire les nouveaux savoirs ;
2. du point de vue du novice, il pourra prendre conscience de ce qu'il connaît, ce qui va le rassurer et lui permettre de s'éloigner de ses connaissances.

Avec l'évaluation des prérequis, l'expert va permettre au novice de déplacer sa zone proximale de développement et de construire de nouveaux apprentissages. Nous observons ici une médiation entre l'expert et le novice. « La médiation est l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne de manière à rendre un savoir plus accessible. » (Capra & Arpin, 2002, p.69) C'est donc déjà une forme d'étayage, concept que nous définirons avec les apports de Bruner.

Grâce à ces apports, nous remarquons qu'il n'est pas simple d'être un bon tuteur ni de donner les éléments nécessaires pour que les tutorés apprennent. C'est pourquoi, dans le but de compléter cette théorie, nous nous tournons vers les recherches de Bruner sur l'étayage. Ce dernier est l'un des premiers auteurs à découvrir les travaux de Vygotsky. D'ailleurs, les deux psychologues semblaient partager les mêmes idées.

En effet, pour Bruner, la culture<sup>1</sup> dans laquelle se développe l'enfant est également très importante. Selon lui, « la culture donne forme à l'esprit », c'est-à-dire que l'intelligence d'un individu se développe grâce aux interactions constantes qu'il a avec la culture.

Le psychologue souligne aussi que l'apprentissage est un processus actif où l'apprenant construit des savoirs sur base de ses connaissances et expériences antérieures (Wiki-TEDia, 2020).

On comprend donc que, comme Vygotsky, il accorde de l'importance aux prérequis. Bruner explique que les enfants peuvent apprendre des savoirs qui sortent de leur zone de confort, du moment où ceux-ci sont abordés de façon adaptée. Il argumente en disant que l'enfant a une curiosité naturelle.

Cependant, il souligne le fait que, si une activité est trop difficile, elle provoque l'ennui. Rejoignant la zone proximale de développement de Vygotsky, Bruner développe la notion « d'étayage ».

L'étayage est défini comme « la facilité exercée par autrui lorsqu'il prend en charge temporairement un aspect de l'activité du sujet ». (Berzin, 2001, p.125)

C'est donc un processus de guidage dirigé par un expert adulte ou un pair. Il peut être vu comme une médiation ou un tutorat. Selon Bruner, l'adulte est le médiateur de la culture. Il est vrai que le principe est fort proche de celui de Vygotsky, mais il diffère en un point significatif.

La zone proximale de développement	L'étayage
Distance entre ce qu'un novice peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un expert.	Les moyens mis en place par l'expert pour aider le novice à résoudre un problème.

Tableau 1 : comparaison entre la ZPD et l'étayage

L'expert va traiter ce qui est hors de portée du novice. Autrement dit, il va s'occuper de tout ce qui est en dehors de sa zone proximale de développement afin que le novice se centre sur ce qu'il sait faire, sur ce qui se trouve dans sa zone proximale de développement. Bruner énonce six fonctions mises en place par l'expert (Berzin, 2001, p.125) :

1. l'enrôlement : comportement adopté par l'expert afin que le novice s'engage dans la tâche et réponde aux exigences de celle-ci ;

---

<sup>1</sup> La culture reprend l'environnement, la société et les interactions avec celle-ci.

2. la réduction des degrés de liberté : l'expert simplifie la tâche en réduisant le nombre d'étapes à franchir avant d'arriver à la solution, le but étant d'éviter les surcharges cognitives ;
3. le maintien de l'orientation : il rejoint l'enrôlement dans le sens où l'expert doit garder le novice engagé dans la tâche. Si ce n'est plus le cas, l'expert doit le remotiver ;
4. la signalisation des caractéristiques déterminantes : le tuteur met en évidence les caractéristiques importantes pour réaliser la tâche ;
5. le contrôle de la frustration : l'expert doit faire en sorte qu'à aucun moment le novice ne voit l'erreur comme un échec dont il est impossible de se détacher ;
6. la démonstration/ présentation de modèles : le tuteur donne des exemples à l'élève afin que celui-ci agisse selon un « mode d'emploi ».

Une fois qu'un expert réalise un « étayage » pour un novice, il ne s'arrête pas uniquement aux six fonctions citées ci-dessus. Effectivement, autour de cela, il faudra créer des routines et un contexte qui permettront aux pairs d'établir une relation de confiance mais nous reviendrons sur ce point par la suite.

Depuis le départ, l'expert est très présent par rapport au novice. Cependant, il ne doit pas oublier la part d'autonomie de celui-ci. En effet, l'élève ne pourra pas toujours être en situation de tutorat car rappelons-le, le but est tout de même qu'il finisse par pouvoir accomplir sa tâche seul.

En conclusion, nous retenons que le tutorat est un dispositif qui a évolué dans le temps grâce aux apports des différents chercheurs mais qu'en est-il aujourd'hui ?

### 2.1.3 Le tutorat au cœur des pédagogies actuelles

Nous comprenons que le tutorat s'est développé au fil des années et est encore utilisé de nos jours. Il est alors légitime de se demander pourquoi cette méthode brave les années mais ne vieillit pas. Gillig (2001) a une réponse toute simple à cette question. En effet, selon lui, le constat le plus important qui a été fait en éducation est qu'il faut individualiser les apprentissages. Il semble évident que les élèves apprennent davantage si l'enseignement est adapté à leur méthode d'apprentissage, à leur langage et leur personnalité.

Pour ce faire, il faudrait que chaque élève dispose de son propre professeur ce qui n'est pas réalisable.

Gillig (2001) nous explique donc que sur base de ces constats, les professeurs ont trouvé des alternatives où, dans le but de différencier les apprentissages, ils demandaient aux élèves de coopérer et de s'entraider. Le mélange des deux notions n'est pas si surprenant car rappelons-le, des auteurs comme Bruner et Vygotski mettaient déjà en avant ce besoin d'apprentissage social (Bodrova & Leong, 2011).

Suite à cela, le tutorat s'est présenté comme une évidence pour mettre en place à la fois de la différenciation et de la coopération. Comme nous le dit Gillig (2001), le tutorat engendre une organisation de classe qui permet de corriger certains défauts de l'enseignement simultané. De plus, en introduisant des notions de préceptorat, il devient une forme d'apprentissage individualisé qui remplit les conditions nécessaires pour différencier les apprentissages. Bien que face à la réalité du terrain, la différenciation pédagogique est difficile à mettre en place, elle est tout de même indispensable pour répondre à l'hétérogénéité grandissante du public à laquelle les professeurs sont confrontés quotidiennement. Ainsi, des dispositifs comme le tutorat, représentent une aide réelle pour le professeur. Alors, comment mettre en place un tel dispositif pour qu'il soit porteur pour tous les élèves ?

## **2.2 Tuteur et tutoré : les tenants et aboutissants d'un rôle complexe**

### **2.2.1 L'enrôlement du tuteur**

La chercheuse Berzin (2012) s'appuie sur les travaux de Vygotsky et Bruner pour poursuivre ses recherches commencées en 1997 car elle remarque que l'intérêt pour les méthodes de tutelle ne fait qu'accroître, surtout du côté anglo-saxon. Elle se questionne une nouvelle fois sur le lien entre le tutorat entre pairs et l'enseignement explicite. En reprenant les théories fondatrices, elle explique que ces auteurs se sont intéressés davantage à une médiation allant d'un adulte à un enfant plutôt que d'un enfant à un enfant. Elle décide dans sa recherche de se centrer sur la relation entre les pairs et le rôle de ceux-ci et cite Shute, Foot et Morgan (1992) qui disaient qu'il y a un certain nombre de points communs mais également de différences entre la relation adulte-enfant et la relation enfant-enfant.

Adultes et enfants sont tous deux capables de décrire une tâche, de donner des directives, de rendre des feedbacks et de s'adapter à l'âge de l'enfant.

Le point de divergence vient surtout du fait que les enfants se centrent sur un but immédiat : résoudre la tâche sans réellement ni se soucier ni s'adapter aux besoins du novice.

Pour expliquer les différences, Berzin (2012) pose l'hypothèse selon laquelle chaque enfant a ses théories implicites d'enseignement, c'est-à-dire ses propres représentations de l'enseignement. Selon elle, les enfants s'imaginent davantage un enseignement de type traditionnel et tendent à reproduire celui-ci.

Elle attire l'attention en disant que sa recherche a été effectuée dans le primaire et que les représentations ont tendance à évoluer avec l'âge. Baudrit (2003), docteur en sciences de l'éducation, s'intéresse aux premiers travaux de Berzin (1997, cité par Berzin, 2012) et tente de compléter son hypothèse en ajoutant d'autres éléments.

Baudrit (2003) explique que, contrairement aux adultes, les enfants éprouvent des difficultés à faire preuve de congruence cognitive.

En effet, la **congruence cognitive** est la capacité des tuteurs à s'exprimer dans le langage des apprenants ; elle peut se définir comme étant l'association de compétences académiques (expertise) et de qualités personnelles (congruence sociale) (Schmidt & Moust cités par Baudrit, 2003). Le tuteur doit donc avoir une double compétence : d'une part, il doit maîtriser suffisamment le contenu et d'autre part, il doit se montrer proche de ses tutorés et faire preuve d'empathie. La tâche semble difficile et il est légitime de se demander si des enfants ou même des adolescents sont capables d'endosser un tel rôle. C'est un point important auquel il faudra être attentif lors de la mise en place des ateliers de tutorat avec le public adolescent. En consultant la littérature à ce sujet, Baudrit lit les travaux de Guichard (2005) qui explicite, lui aussi, qu'il est difficile pour un enfant de faire preuve de congruence pour différentes raisons. En effet, si un élève est en surcharge cognitive car la tâche qu'on lui demande est trop complexe, il ne pourra pas faire preuve de congruence. Par conséquent, il est difficile de penser que le tutorat sera efficace dans ces conditions. Alors pourquoi continuer à faire travailler de jeunes gens avec leurs pairs ?



Et bien malgré tout, les enfants se comprennent mieux car ils traversent les mêmes difficultés ce qui permet, même avec de moins bonnes compétences communicatives, de réussir à endosser le rôle de tuteur de manière efficace.

Suite à cela, Berzin a continué ses recherches sur le tutorat (2012) et elle s'est demandé si, lorsqu'un élève est informé de son rôle de tuteur, il agit différemment. Elle observe et compare deux groupes d'élèves : le premier dont les élèves sont avertis de leur rôle de tuteur et le second dont les élèves ignorent le rôle qu'ils ont à tenir.

Une fois les résultats obtenus, Berzin (2012) reprend les termes de Bruner et explique qu'un élève, lorsqu'il n'est pas conscient de son rôle de tuteur, se soucie peu de l'enrôlement. L'élève va identifier le problème que rencontre le novice et va tenter d'être efficace et d'atteindre le but sans trop se soucier des lacunes de son partenaire.

Lorsque l'élève sait qu'il est tuteur, il devient plus directif dans ses propos mais la chercheuse remarque que ce n'est pas une tâche facile pour lui et affirme que c'est pour cette raison qu'il y a encore beaucoup d'énoncés constatifs.

En effet, le tuteur constate davantage les faits plutôt que de réellement guider son novice comme il le devrait.

L'enfant veut à tout prix réussir la tâche plutôt que donner des méthodes à long terme que le novice pourra réutiliser seul quand il aura déplacé sa zone proximale de développement. Avec cette recherche, l'auteure met en lumière que le tuteur, même s'il a conscience de son rôle, rencontre un certain nombre de difficultés et soumet l'idée d'une éventuelle formation pour ces derniers. Elle ajoute également que même en situation de tutorat, il ne faut pas oublier que le professeur a lui aussi un rôle à jouer et doit créer l'occasion pour les élèves d'avoir des situations d'interactions fructueuses. Dans le cadre de cette recherche, il sera donc nécessaire d'adapter les méthodes didactiques utilisées, comme les corrections en grand groupe, pour des méthodes qui favorisent davantage le tutorat comme le travail en duo.

#### 2.2.2 La composition de dyades efficaces

D'autres études se sont penchées sur le rôle de chacun et sur les conditions pour être tuteur ou tutoré ainsi que l'impact sur leurs compétences respectives. Ainsi, Kim Chau Kong (2018) a décidé de réaliser une méta-analyse dans le but de découvrir quels sont les gains des tuteurs.

En effet, la chercheuse explique que l'on se penche trop souvent vers les compétences des tutorés et non des tuteurs et qu'en plus, dans les articles où des chercheurs se sont questionnés sur le développement des compétences, il y a eu plusieurs biais.

Dans le but d'identifier certains déterminants des meilleures pratiques du tutorat sur les résultats scolaires des tuteurs (Chau Kong, 2018), la recherche décide de tester la théorie des rôles, théorie selon laquelle les personnes agissent selon les rôles attribués. En ce sens, elle rejoint Berzin (2012) qui a mis en évidence que les comportements des tuteurs changeaient lorsqu'ils étaient informés de leur rôle. Cependant, ici, Kim Chau Kong (2018) se demande si des dyades mixtes vont entraîner des iniquités. Cette dimension est sans doute culturelle mais la chercheuse s'est tournée vers des études venant de tous horizons et le résultat était souvent le même. Le tutorat permet d'avoir de meilleurs gains si la dyade est unisexe car selon elle, les femmes ont plus de difficultés à endosser un rôle plus autoritaire que celui de l'homme.

Elle s'est également penchée vers la théorie de l'équité dans le souci de savoir si tuteur ou tutoré ne trouvait pas la relation inéquitable. Pour le savoir, elle s'est demandé si le tutorat réciproque, tutorat dans lequel tuteur et tutoré changent de rôle était plus ou moins efficace que le tutorat non réciproque.

Contre toute attente, le tutorat non réciproque est plus porteur. Les élèves n'ont donc pas de problème avec l'asymétrie de la relation. Toujours dans l'optique de cette théorie, elle s'est également questionnée sur l'âge en analysant les recherches de Cohen (1982, cité par Chau Kong, 2018) et elle obtient les résultats suivants : les dyades d'âges différents fonctionnent mieux car les élèves trouvent légitime que le tuteur soit plus âgé, comme nous l'expliquons avec les théories implicites d'enseignement. De plus, la différence d'âge renforce l'asymétrie de la relation et les élèves se sentent moins en concurrence ce qui protège leur estime d'eux-mêmes.

### 2.2.3 L'asymétrie au sein des dyades

Un autre auteur, Guichard (2005), apporte lui aussi un élément nouveau sur les dyades et le rôle de chacun au sein de celles-ci. L'auteur explique que ce sont les compétences qui doivent être asymétriques au sein de dyades symétriques car ce sont les interventions des tuteurs plus compétents qui permettent aux tutorés de progresser.

Il apporte donc des nuances aux propos de Buchs et d'autres auteurs (2012) qui penchaient pour des dyades *cross-age*, des dyades où les tuteurs sont plus âgés que les tutorés, qui étaient déjà asymétriques. Ici, l'auteur met en évidence que les élèves peuvent avoir les mêmes caractéristiques (âge, sexe) tant que le niveau de compétence de l'un est plus élevé que celui de l'autre.

Il ajoute également que la situation de tutelle dépend de l'enrôlement des deux partenaires bien que ceux-ci aient des buts différents. Avec son étude, il relève des comportements types qu'adoptent parfois les tuteurs et nous met en garde. Parmi ceux-ci, nous allons à présent expliquer :

a) La situation de retrait

Si le tuteur se sent obligé de participer, il est possible qu'il reste passif ou qu'il commette des actions parasites pour saboter le moment de tutorat. En observant ce comportement, l'auteur a posé l'hypothèse selon laquelle le tuteur serait déconcerté par les difficultés du tutoré. En effet, l'expert se retrouve hors de sa **zone proximale d'enseignement**. Nous avons l'habitude de parler de la ZPD où le tutoré était hors de sa zone de confort. Ici, c'est le tuteur qui rencontre des difficultés.

Ce concept n'avait pas encore été abordé et est défini comme tel : « L'écart entre le savoir acquis d'une part et les connaissances susceptibles d'être transmises, communicables, transférables, d'autre part. » (Marchive, 1997, p.81)

L'auteur nous invite à prêter attention aux compétences verbales du tuteur qu'il est important de développer et de lui apprendre à réguler pour qu'il se situe dans sa ZPE.

b) Le guidage pas à pas

Pour éviter au tutoré de commettre des erreurs, le tuteur suit l'ordre dans lequel les difficultés apparaissent. Guichard (2005) fait ici écho aux recherches de Berzin (2012) qui expliquait que les tuteurs avaient comme but premier de résoudre la tâche sans réellement se soucier des difficultés éprouvées par le tutoré.

c) Des stratégies de tuteur adaptées aux besoins des tutorés

Parfois les tuteurs trouvent leur rôle artificiel et ne s'engagent pas réellement dans la tâche.

Cependant, avec le temps les chercheurs voient ce rôle se développer à tel point que les interventions du tuteur sont si intenses qu'elles laissent peu de place aux initiatives du tutoré. C'est pourquoi, une fois que le tutoré prend confiance, il est nécessaire de pratiquer le désétayage.

Il est alors légitime de se questionner : comment éviter que les élèves adoptent ces comportements ?

#### 2.2.4 La zone d'interaction de tutelle

Marchive (1997) nous met en garde quant à la composition de dyades qui représenterait un écart trop important.

En effet, il ajoute alors à la notion de ZPE, la zone d'interaction de tutelle (ZIT) qu'il définit comme la zone où nous lions d'une part les capacités de transmission du tuteur et d'autre part, les compétences du tutoré. L'auteur explique que lors de la composition des dyades, il faut prendre en compte la ZPD mais également la ZIT. Si cette dernière n'est pas prise en considération, il pourrait y avoir des dyades avec un écart trop important. Dans ce cas, le tutorat serait vain puisque tuteur et tutoré éprouveraient un sentiment d'inefficacité. Le tuteur se sentirait incapable de transmettre son savoir et le tutoré en échec permanent surtout lorsqu'il compare ses compétences à celles du tuteur.

Nous avons mis en lumière de nombreuses conditions pour que le tutorat soit porteur en soulignant que chaque rôle a son importance et impactera le dispositif mais comment faire pour que les élèves deviennent de bons tuteurs ou tutorés ?

### 2.3 Le tutorat : un dispositif qui s'apprend

#### 2.3.1 Tuteur et tutoré : un comportement à adopter

Tout au long de nos lectures, nous avons identifié des comportements à adopter ou non pour les tuteurs ou les tutorés. En effet, comme nous l'avons souligné, entrer dans un rôle n'est pas chose aisée. Pour remédier aux problèmes qui en découlent, Connac (2015) nous conseille de former les futurs tuteurs avant de mettre en place des séances de tutorat. Il explique que la coopération est une notion très importante pour les élèves car elle permet de développer des qualités essentielles pour le monde actuel mais que cette coopération doit être réalisée dans des conditions « précises et rigoureuses ». Il impose donc les règles citées ci-après.

« Celui qui aide :

- il termine d'abord ce qu'il est en train d'effectuer, pour se rendre vraiment disponible ;
- il est d'accord pour apporter son aide, cela ne lui est pas imposé ;
- il s'exprime en chuchotant ou en murmurant ;
- il a bien compris ce qu'on lui demande, de quoi il s'agit. Sinon, il renvoie vers quelqu'un d'autre ;
- il peut se servir des fiches-outils et de tous les autres documents à disposition ;
- il ne donne pas la réponse ou la solution et ne fait pas à la place de l'autre ;
- il ne se moque pas, il encourage et félicite ;
- il peut faire relire et expliquer la consigne, donner des exemples et montrer une technique, expliquer avec ses mots, dire ce qu'il faut faire, donner des trucs et astuces, faire des schémas, illustrer ce qui est dit, aider à lire, observer et comprendre les fiches-outils, laisser deviner, répondre aux questions, décider d'arrêter d'aider, ...

Celui qui se fait aider :

- d'abord, il essaie tout seul ;
- il choisit celui qui peut l'aider ;
- il attend qu'il se soit rendu disponible ;
- il pose une question précise ;
- il écoute avec attention ;
- il y met de la bonne volonté ;
- il remercie celui/celle qui l'a aidé(e) ;
- il peut poser des questions, demander de réexpliquer, écrire, prendre des notes, décider d'arrêter de se faire aider, ... » (Connac, 2015)

L'auteur nous explique ensuite qu'exposer ces règles de manière *ex cathedra* aux élèves serait vain. C'est pourquoi, il propose aux futurs tuteurs et tutorés de jouer des saynètes en se mettant dans la peau d'un tuteur ou d'un tutoré. Dans le même temps, les élèves qui ne sont pas acteurs, jouent le rôle d'observateur et notent ce qu'ils voient. À la fin des saynètes, acteurs et observateurs discutent afin d'élaborer une charte du tutorat.

Dans cette recherche, les saynètes serviront de base à la formation des tuteurs mais ce point sera expliqué ultérieurement.

### 2.3.2 Les deux types de tutorat et la formation des tuteurs

Former un élève au rôle de tuteur permet de distinguer deux types de tutorat : le tutorat structuré et le tutorat spontané.

En effet, Baudrit (2007) en se basant sur les travaux de Filippaki, Barniet et Papamichaël (2001) distingue les tuteurs formés à la méthode *Pause, Prompt and Praise* (PPP) qui dispensent un tutorat structuré, de ceux non formés qui exercent un tutorat spontané.

Ainsi, pour former les futurs tuteurs, Baudrit (2007) fait référence au modèle de McNaughton, aussi connu sous le nom de méthode *Pause, Prompt and Praise*. La 1<sup>re</sup> étape demande au tuteur de ne pas intervenir et de laisser le temps au tutoré de corriger seul ses erreurs. Ensuite, la 2<sup>e</sup> étape permet au tuteur d'intervenir pour aider le tutoré à résoudre la tâche qui lui résiste. Le tuteur doit donc adopter certaines méthodes comme donner une marche à suivre, expliquer les erreurs, etc. Enfin, la 3<sup>e</sup> étape consiste à encourager, à féliciter le tutoré pendant et après la résolution de la tâche. Le tuteur doit également veiller à encourager le tutoré à se corriger seul autant que possible.

Avec cette méthode, lorsque le tuteur intervient dans le 2<sup>e</sup> temps, on ne lui explique pas réellement quel comportement adopter. C'est pourquoi, Armand (2013) ajoute un complément d'informations sur l'intervention du tuteur. Rejoignant les travaux de Berzin (2012) sur l'enseignement explicite, Joëlle Armand conseille la mise en place de la démarche IMA : Identification du problème, Modelage et Accompagnement.

Ici, il est demandé au tuteur, dans un premier temps, d'identifier le problème avec le tutoré. Ensuite, le tuteur, fidèlement à l'enseignement explicite, doit se poser comme modèle et oraliser toutes ses démarches afin que le tutoré puisse les reproduire. Enfin, lorsque le tutoré réalise l'exercice, le tuteur l'accompagne, le guide et l'observe.

Enfin pour compléter ces méthodes, Baudrit (1999, cité par Cantali, 2015) se base sur les travaux de Gartner qui encouragent les tuteurs à personnaliser leur technique d'apprentissage.

Les tuteurs doivent donc créer leurs outils de travail, les maîtriser pour être plus efficaces une fois dans l'interaction. Nous pouvons aisément comparer cette méthode à celle d'un professeur qui prépare son cours seul avec un professeur qui reprend le cours d'un collègue. Un professeur qui aura pris le temps de concevoir un cours, de se l'approprier, sera beaucoup plus à l'aise et le maîtrisera davantage qu'un professeur ayant simplement copié-collé le travail d'un autre. Il en est donc de même pour le tuteur. N'oublions simplement pas leur jeune âge et leur manque d'expérience en la matière qui demande que leur enseignant vérifie leur travail et les conseille.

Comme expliqué précédemment, le tutorat spontané bénéficie surtout aux tutorés grâce à un tâtonnement où tuteurs et tutorés cherchent ensemble l'erreur que Mesnier et Omont (1995, cités par Baudrit 2007) appellent le dialogue d'errance.

Face à ces résultats divergents, les auteurs se sont donc demandé quelle méthode adopter pour qu'elle soit profitable à tous. Baudrit (2007) répond qu'il n'y a pas de méthode infaillible et qu'elles présentent toutes des richesses et des faiblesses différentes.

Ces propos peuvent être confirmés par la recherche d'autres auteurs comme Gillig (2001), qui lorsqu'il compare les deux méthodes, ne cherche pas à vanter les mérites ou les faiblesses de l'une d'entre elles, mais explique simplement qu'elles répondent à des objectifs différents. Pour le chercheur, le tutorat spontané est avant tout une forme de coopération et d'entraide qui n'implique pas que ce soit forcément un plus fort qui aide un plus faible. Ainsi, cette méthode correspondrait davantage à une entraide où tous les élèves ont le même âge et sont censés répondre aux mêmes compétences. Le tutorat spontané permet également d'échanger les rôles au sein des dyades lorsque nous passons d'un apprentissage à un autre. Les rôles sont donc moins importants mais doivent néanmoins rester sous la supervision du professeur.

Concernant le tutorat structuré ou fermé, Gillig (2001) explique que le but est avant tout de combler les lacunes des plus faibles. Cette méthode est un complément à l'enseignement et permet de placer les élèves en situation de réussite.

Généralement, le rôle du tuteur est endossé par un élève plus âgé et la méthode répond à des conditions plus strictes comme la formation des tuteurs, la supervision par l'enseignement qui est adepte de la différenciation pédagogique, un aménagement du planning et du matériel, des consignes claires pour les tuteurs et une feuille de route tenue par l'enseignant pour recenser les apprentissages des tutorés. L'auteur a listé les différences entre ces méthodes dans un tableau consultable en annexe 1.

L'enjeu du professeur sera donc de décider quelle méthode sera la plus efficace pour sa classe et d'adapter celle-ci de séance en séance. Nous l'avons compris, le dispositif de tutorat met en scène les élèves pour que ceux-ci apprennent les uns des autres. Il est alors légitime de se demander quelle est la place laissée au professeur.

### 2.3.3 Le rôle du professeur

Lorsqu'un professeur plonge ses élèves en situation de tutorat, il ne disparaît pas simplement en laissant sa place aux tuteurs. Le rôle du professeur est important et complexe.

Tout d'abord, selon Cattonar (2001) le professeur doit avoir confiance en ses pratiques professionnelles pour oser mettre en place de nouveaux dispositifs pédagogiques tels que le tutorat. L'auteur voit également l'enseignant comme « un praticien réflexif » capable de remettre en question ses pratiques pédagogiques pour en créer d'autres plus efficaces. Ainsi, lorsque les professeurs s'essaient à de nouvelles pratiques pédagogiques, ils font un pari risqué et sont conscients qu'ils devront rebondir à tout moment en cas d'échecs.

Par le biais du tutorat, le professeur accepte de laisser davantage de place à l'élève et pratique ce que Brousseau (1990) appelle la dévolution.

« La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. »

Par cette définition, nous comprenons que l'enseignant est prêt à passer le flambeau et à en assumer les conséquences qu'elles soient bonnes ou mauvaises. En effet, comme nous l'avons vu, le tutorat peut présenter de nombreux avantages mais aussi des inconvénients.



Le professeur doit également accepter que l'enseignement dispensé par les tuteurs ne sera pas toujours parfait et qu'il y aura parfois des lacunes à combler. Ainsi, l'enseignant se positionne comme un accompagnateur qui aiguille les dyades tout au long des séances de tutorat. Son rôle consiste donc à composer les dyades, à nommer les tuteurs et à créer un climat de coopération en classe. Une fois chose faite, il se doit d'être présent pendant les séances de tutorat afin d'amener son aide que ce soit pour des explications ou pour du matériel supplémentaire. (Connac, 2015)

En tant que bon praticien réflexif, le professeur sera également un observateur qui pourra remettre en question l'efficacité de cette pratique et les conditions dans lesquelles elle se déroule le mieux. C'est l'essence même de notre recherche. Pour ce faire et afin de n'oublier aucun détail, l'enseignant s'enregistrera ou prendra des notes « à chaud » de toutes ses observations dans le but de guider sa pratique de séance en séance. Si tuteurs et tutorés ont des comportements à adopter ou à proscrire, il en est de même pour le professeur.

#### 2.3.4 Le tutorat et la formation à la coopération

Là encore, Connac (2017) insiste sur la nécessité d'une formation pour apprendre à coopérer et rejoint les dires du Ministère de l'éducation Nationale (2015), lors de l'élaboration d'un *Mémento pour Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée*, qui explicite clairement qu'il ne suffit pas de mettre les élèves devant une activité qui suscite la coopération pour que ceux-ci coopèrent. La notion est un peu plus complexe et demande la mise en place d'un climat coopératif qui développe des valeurs telles que la solidarité, l'entraide, le respect ou l'écoute. Il est également suggéré de mettre en place des dispositifs interactifs parmi lesquels nous retrouvons le tutorat mais également les travaux de groupe, l'aide ou encore l'entraide. Le tutorat contribue largement à la coopération car il permet à la classe de devenir un réseau d'échanges de savoirs, il augmente également le temps d'exposition au savoir pour chaque élève et assure une dévolution plus efficace. (Bouchareu, 2017). En plus de cela, il faut également apprendre aux élèves à être responsables d'eux-mêmes mais aussi des autres. Nous le comprenons, développer la coopération au sein d'une classe est donc un pari de taille pour un enseignant bien que porteur lorsqu'il est réussi.

En effet, la coopération présente de nombreux avantages comme l'amélioration du rapport au savoir, l'expérimentation des règles sociales et des valeurs qui dépassent les salles de classe mais aussi et surtout l'amélioration du climat de classe.

Nous interrogerons donc nos élèves sur l'évolution de leur relation au sein de la classe durant la mise en place du tutorat afin de vérifier si celui-ci, par le biais de la coopération permet aux élèves de travailler dans un climat de classe favorable.

## **2.4 Les limites du tutorat**

Bien que le tutorat représente de nombreux avantages, il trouve également ses limites. Potvin et d'autres auteurs (2012) attirent notre attention sur le fait qu'il y a parfois des élèves dits « non répondants ». Ces élèves sont reconnaissables par leur profil où nous observons des difficultés d'attention et d'implication : ils participent peu, sont désorganisés et présentent des problèmes relationnels avec le professeur.

Un désavantage auquel il faudra être également attentif est l'effet-tuteur. En effet, Sylvain Connac (2015), qui écrit sur les formations des tuteurs, rejoint l'avis de Chau Kong (2018) et nous explique que le tuteur est le rôle le plus porteur et que les élèves tuteurs progressent davantage que les élèves tutorés.

L'effet-tuteur est défini par le fait qu'un « tuteur, à travers son travail d'enseignement, apprend lui aussi » (Baudrit, 2007). Cet effet apparaît après la mise en place d'un module de tutorat et non pendant celui-ci. Il dépend également du degré de la structuration de la séance de tutorat. En effet, plus celle-ci est structurée, plus l'effet-tuteur sera rencontré (Baudrit, 2007)

Baudrit (2007) nous met également en garde face à l'effet-tutoré qui concerne les apprentissages du tutoré. Contrairement à l'effet-tuteur, celui-ci apparaît si le tutorat est spontané et faiblement structuré. Baudrit explique le caractère moins structuré par la présence d'un « dialogue d'errance » durant lequel la faute n'est pas forcément pointée et/ou expliquée.

Les deux effets cités précédemment semblent présenter de nombreux avantages mais l'auteur nous en avertit car ils peuvent rapidement se transformer en inconvénients si l'un

ou l'autre prend le dessus et creuse les inégalités. Si le tuteur progresse davantage, le tutoré, déjà plus faible, aura un niveau encore plus bas.

En revanche, si c'est le cas du tutoré, il rattrapera le niveau du tuteur, qui lui ne progressera plus et pour qui les séances de tutorat deviendront totalement inefficaces.

Enfin, pour ce qui est des inconvénients concernant les rôles, ils ont été précédemment explicités au point 2.2. Toutefois, un inconvénient s'ajoute aux autres : la position du tuteur. Selon Alain Baudrit (2007), les élèves tutorés vivent de plus en plus mal l'endossement de leur rôle.

Selon lui, ces derniers se sentent de moins en moins efficaces et progressent beaucoup moins. Pour pallier cette difficulté, l'auteur suggère de mettre en place un tutorat réciproque où les rôles seront échangés même si cela ne concerne que l'explication d'une consigne.

Dans ses mises en garde, Connac (2015) explique aussi que les élèves ont leurs limites et qu'ils ne doivent pas hésiter à se tourner vers le professeur lorsque la demande du tutoré dépasse leur compétence. Rappelons que même en situation de tutorat, le professeur a un rôle important à jouer.

## **2.5 Les stratégies d'apprentissage**

Dans le but de comprendre comment le tutorat soutient l'apprentissage, nous allons nous demander dans quelles conditions le dispositif permet de développer les stratégies d'apprentissage et quelles sont les stratégies qui se sont améliorées grâce à ce dernier. En effet, « l'apprentissage » étant une notion abstraite et difficilement observable, il est plus aisé d'observer les stratégies qui sont traduites par des actes concrets, des comportements adoptés par les élèves.

### **2.5.1 La définition de la notion de stratégie**

Selon Bégin (2008), la notion de stratégie d'apprentissage est devenue de plus en plus abstraite et ce à cause de deux facteurs de confusion : l'usage de la notion et la classification des stratégies.

Dû à cette confusion, il existe autant de définitions que d'auteurs. Nous avons donc choisi de retenir l'explication de Bégin (2008) qui correspondait davantage à nos attentes et à notre méthodologie.

Bégin (2008) définit les stratégies d'apprentissage de la manière suivante : « Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis. »

Dans cette définition, il y a plusieurs éléments importants. Pour commencer, les stratégies sont définies comme des catégories d'actions ce qui signifie que les stratégies peuvent être traduites par différentes actions concrètes. Ensuite, la notion de but est également importante. Ainsi, il est expliqué que les stratégies mises en place doivent permettre d'atteindre des objectifs précis.

#### 2.5.2 La taxonomie des stratégies d'apprentissage

Avec l'élaboration d'une nouvelle définition, nous voyons également apparaître une nouvelle taxonomie des objectifs d'apprentissage. L'auteur a scindé les stratégies en deux grandes catégories : les métacognitives et les cognitives. Ces dernières sont également subdivisées en deux sous-catégories : les stratégies cognitives de traitement et d'exécution.

##### a) Les stratégies métacognitives

L'auteur a choisi cette catégorie car il tient à souligner l'importance de la métacognition pour améliorer l'apprentissage. Selon Zimmerman et Weinstein (1995, cités par Bégin, 2008) la métacognition repose sur deux éléments importants : la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée. En retenant ces éléments, Bégin (2008) a proposé deux stratégies : l'anticipation et l'autorégulation. L'auteur rappelle qu'il ne choisit que deux catégories car elles englobent elles-mêmes plusieurs actions et comportements.

La première, la stratégie d'anticipation demande de l'observation et une bonne connaissance de ses prérequis.

La seconde, la stratégie d'autorégulation sous-entend qu'il faut s'adapter aux situations d'apprentissage et ajuster ses actions et ses comportements en cas d'échec face à la tâche. Comme nous l'avons dit, ces deux stratégies reprennent un ensemble d'actions, de techniques et de procédures que nous pouvons lister grâce au tableau en annexe 2.

#### b) Les stratégies cognitives de traitement

L'auteur met en avant six stratégies qui sont citées par la plupart des chercheurs qui s'intéressent aux stratégies d'apprentissage. Ainsi, celles qu'il propose sont les suivantes : la sélection, la répétition, la décomposition, la comparaison, l'élaboration et l'organisation. Selon Bégin ce sont les stratégies nécessaires à la résolution de plusieurs tâches scolaires. Une fois encore, ces stratégies se traduisent par le biais de différentes actions, techniques et procédures. Vous trouverez le tableau en annexe 3.

#### c) Les stratégies cognitives d'exécution

Les stratégies d'exécution comme évaluer, vérifier, produire ou traduire font référence à la performance, la production et l'exécution. Elles sont inspirées des travaux de Sternberg (1998) et Audy (1992) (cités par Bégin, 2008).

Les stratégies cognitives d'exécution insistent sur tout ce qui doit être utilisé par les élèves pour mettre en application tout ce qui a été précédemment appris. Nous retrouvons les différentes actions observables dans le tableau en annexe 4.

### 2.5.3 Les conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage

Afin que les élèves puissent utiliser les stratégies d'apprentissage, il faut répondre à différentes conditions (Bégin, 2008).

Tout d'abord, il y a des conditions temporelles. Il est conseillé que les tâches ne soient pas trop longues et qu'il y ait un temps d'arrêt entre deux tâches. Il faut également prendre en compte le moment de la journée où la tâche est demandée. Ensuite, les conditions environnementales qui concernent les caractéristiques du milieu dans lequel se trouvent les apprenants. Ces caractéristiques concernent l'éclairage, le bruit, la disposition de la classe, l'accès au matériel, etc.

Enfin, il y a les conditions matérielles et de ressources qui reprennent tout le matériel dont pourraient avoir besoin les apprenants pour mener à bien leur tâche.

### 3 Hypothèses ou questions de recherche

---

Rappelons-le, le but de ce travail est de découvrir dans quelles conditions le tutorat entre pairs peut soutenir l'apprentissage du français. Par conséquent, nous avons décidé de parler d'objectifs de recherche plutôt que d'hypothèses. Il y a quatre grands objectifs qui guident notre recherche : comprendre les critères efficaces de la composition de dyades efficaces, comprendre les effets de la formation des tuteurs, favoriser le développement de stratégies d'apprentissage, comprendre les conditions d'efficacité du dispositif dans son intégralité.

Concernant la composition des dyades nous nous demandons quels sont, parmi les suivants, les critères qui composent des dyades efficaces :

- les dyades unisexes ou des dyades mixtes ;
- des dyades pratiquant le tutorat réciproque ou le tutorat non réciproque ;
- l'asymétrie de la dyade ou l'asymétrie des compétences.

Au sujet de la formation des tuteurs, nous nous demandons quels sont les critères, parmi les suivants, qui l'influencent :

- la mise en place ou non de séances de formation pour les tuteurs pendant le dispositif ;
- la formation à la méthode *Pause, Prompt and Praise* qui permet de dispenser un tutorat structuré ou l'absence de formation qui donne lieu à un tutorat spontané.

Ensuite, pour le développement des stratégies d'apprentissage, nous nous demandons :

- si le dispositif en tant que tel permet l'apparition des stratégies d'apprentissage ;
- quelles sont les stratégies développées grâce au dispositif.

Enfin, pour le dispositif dans son intégralité, nous tenterons de comprendre comment éviter les limites identifiées dans des situations de tutorat telles que :

- la présence d'élèves non répondants ;
- la présence d'un effet-tuteur ou un effet-tutoré ;
- la position inconfortable du tuteur ;
- les limites propres à chaque élève.

À l'heure actuelle, nous ignorons si les différents objectifs seront atteints et ce n'est qu'après la mise en place du dispositif que nous pourrons le vérifier.

Cependant, grâce à la littérature scientifique et la formulation de nos objectifs nous avons pu affiner notre question de recherche dans le but qu'elle soit plus précise. Notre problématique sera donc la suivante : « Dans quelles conditions le tutorat permet-il l'apparition de stratégies d'apprentissage qui soutiennent l'apprentissage du français dans une classe de 1<sup>re</sup> année bilingue de la communauté germanophone ? »

## **4 Méthodologie**

---

### **4.1 Une démarche qualitative au cœur de la recherche-action**

En tant qu'étudiante en Sciences de l'éducation, notre objectif est souvent de faire progresser des situations pédagogiques existantes ou d'en créer de nouvelles afin d'améliorer l'enseignement. Lorsque l'étudiante-chercheuse est également une enseignante ayant des classes à sa disposition pour améliorer ses pratiques, l'occasion semble idéale pour mêler les deux rôles et en faire une force.

C'est ainsi que nous nous sommes tournée vers une recherche-action. Si nous nous fions à la définition de Guay et Prud'homme (2018), la recherche-action vise la transformation finalisée d'une situation pédagogique pour y apporter des changements bénéfiques, pour permettre le développement professionnel des participants et pour améliorer les connaissances dont nous disposons sur la situation pédagogique.

Nous nous retrouvons dans cette définition car nous cherchons à améliorer le dispositif de tutorat tout en le rendant plus favorable pour les élèves qui y participent et pour les professeurs qui le mettent en place.

En tentant de répondre à la question « Comment ce dispositif pourrait-il améliorer l'apprentissage des élèves ? », nous avons rapidement compris que c'est la réflexion et non les chiffres qui allaient guider notre recherche. C'est pour cette raison que nous trouvons l'analyse de données qualitatives telles que des journaux de bord, des prises de notes ou des grilles d'analyse, plus porteuse.

En analysant les données de la chercheuse, nous permettons à l'enseignante d'être « une patricienne-chercheuse » qui, dans une quête de pertinence, cohérence et congruence, remet ses démarches et recherches en question dans le but de les améliorer. Le praticien-chercheur est une personne qui se questionne, réfléchit à ses stratégies, à son comportement et pratique l'autorégulation. C'est cette posture que nous voulions réellement adopter car à notre sens, comme la bonne enseignante, la bonne chercheuse est également celle qui remet ses pratiques et ses découvertes en question dans le but de les faire évoluer. (Guay & Prud'homme, 2018)

#### **4.2 L'enseignante et la chercheuse : des rôles qui vont de paire**

Tout d'abord, avant de poursuivre l'explication pratique et d'introduire le public cible, nous jugions intéressant de présenter la patricienne-chercheuse.

Vous l'avez compris, la chercheuse est en réalité une chercheuse doublée d'une enseignante. Diplômée en tant que professeure de français et français langue étrangère depuis 2018, cette dernière a fait ses débuts à l'Athénée Royal d'Eupen. Elle y est donc employée depuis trois ans et dispense essentiellement des cours de français<sup>2</sup> dans le secondaire inférieur, toutes filières confondues.

Bien que jeune professeure, elle essaie de diversifier et d'améliorer ses méthodes grâce aux recherches effectuées dans le cadre du master en Sciences de l'éducation.

Concernant cette recherche, c'est l'effet inverse qui s'est produit. En effet, ici c'est la chercheuse qui fait appel à l'enseignante. Elle a besoin de son expérience en tant que professeure, de sa connaissance des élèves et de la matière pour guider ses choix en tant que chercheuse. Ainsi, vous pourrez lire à plusieurs reprises que certaines décisions ont été prises non pas grâce à la littérature, bien qu'elle garde une place considérable, mais grâce à l'expérience de l'enseignante qui se développe depuis déjà trois ans.

#### **4.3 Le public cible**

Le dispositif de tutorat est implanté dans une classe de 1<sup>re</sup> année bilingue francophone de l'Athénée Royal d'Eupen.

---

<sup>2</sup> Vous pouvez trouver davantage d'informations sur la construction du cours de français en annexe 5.



Nous parlons d'une classe bilingue francophone car l'école étant germanophone, les élèves bénéficient de trois possibilités à l'inscription : la filière germanophone où tous les cours sont dispensés en allemand, la filière bilingue germanophone où la moitié des cours sont donnés en allemand et l'autre moitié en français. La filière bilingue se divise également en deux : la bilingue francophone et la bilingue germanophone. Les élèves issus de cette dernière bénéficient d'un renforcement en français alors que les élèves issus de la filière bilingue francophone disposent d'un renforcement en allemand, le but étant pour chaque section d'améliorer le niveau de la langue la moins maîtrisée. Une fois en 3<sup>e</sup> année, les élèves seront mélangés et pourront se diriger soit dans la filière bilingue soit dans la germanophone.

La classe qui a été choisie se compose de 23 élèves, dont 6 filles et 17 garçons, âgés de 11 à 12 ans.

Un élève, présentant des troubles de l'attention et des apprentissages a souhaité ne pas participer au projet. Par conséquent, durant les séances de tutorat, l'élève dispose de dossiers d'exercices donnés par l'enseignante qu'il réalise seul (annexe 29).

#### 4.4 La pratique pédagogique

##### 4.4.1 La mise à jour du calendrier

Lors de nos recherches dans le cadre du partim 1 du mémoire, il nous avait été demandé d'établir un calendrier fictif de manière à concevoir le dispositif l'année suivante.

Voilà le calendrier tel que nous l'avions imaginé à l'époque :

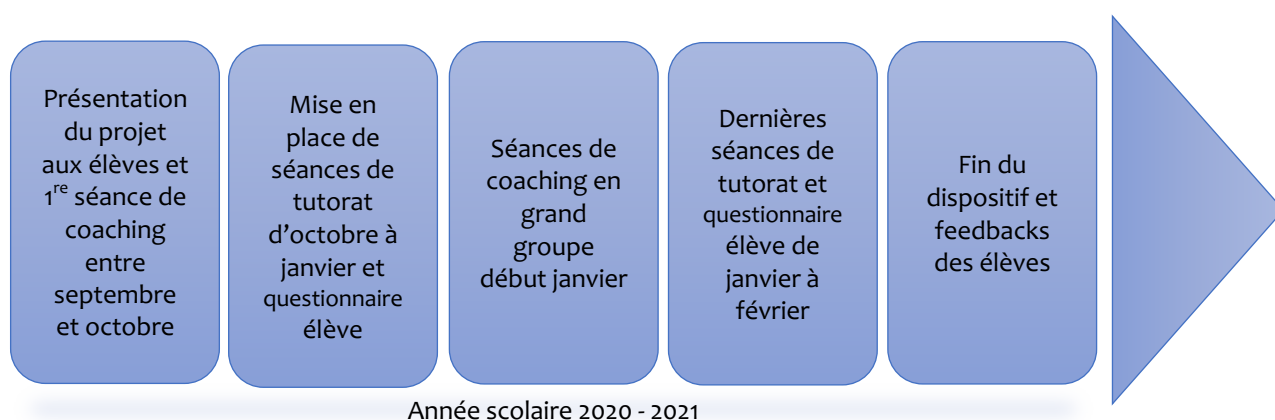


Figure 1 : calendrier fictif de la mise en place du dispositif

En regardant à nouveau ce calendrier quelques mois plus tard, nous nous sommes aperçues que nous avions une vision bien utopique du dispositif. En effet, nous aurions souhaité que celui-ci soit implanté tôt dans l'année et qu'il soit scindé en blocs bien définis comme nous l'avions présenté. Cependant, la réalité des nouvelles attributions, et donc d'un nouveau cours à préparer, ainsi que l'arrivée de la Covid 19 et les adaptations qu'elle demande dans les cours, ont retardé la mise en place de l'expérimentation.

De plus, nous nous sommes aperçue que les séances de tutorat et de coaching ne devaient pas être si morcelées et que le coaching pouvait être constitué de quelques séances agrémentées de petits conseils de l'enseignant qui passe entre les bancs lors des moments de tutorat.

Enfin, demander un feedback aux élèves simplement à la fin du dispositif ne constitue pas une base de données assez riche. En effet, si les élèves donnent des conseils à l'enseignant pour améliorer son dispositif à la fin de celui-ci, ils n'en profiteront pas et le contenu de ce feedback sera donc désuet. Nous avons alors décidé d'ajouter une rubrique « commentaires » dans les questionnaires que nous demanderons aux élèves de remplir après chaque séance de tutorat.

À l'heure actuelle, le calendrier du dispositif ressemble davantage à ceci :

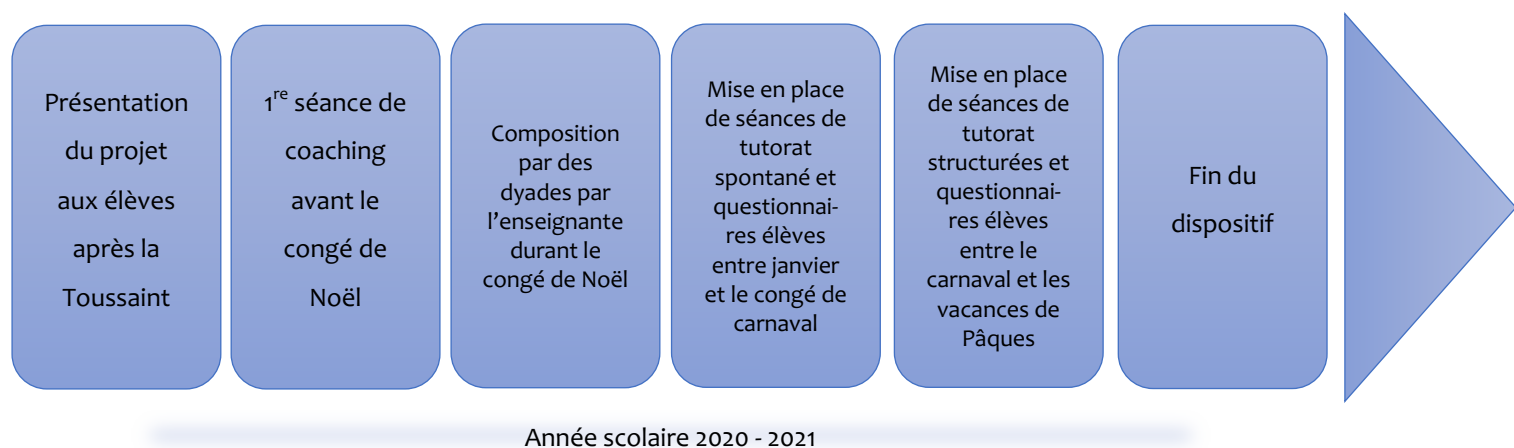


Figure 2 : calendrier actualisé de la mise en place du dispositif

#### 4.4.2 La présentation du projet aux élèves

Dans un contexte de classe normal, l'enseignante aurait pris quelques minutes pour expliquer aux élèves que le cours de français, qui est habituellement donné de manière

traditionnelle, allait être agrémenté de quelques séances de tutorat entre pairs afin de soutenir l'apprentissage des élèves.

En raison de la pandémie et de l'enseignement qui est passé partiellement en distance en début d'année, l'annonce a dû être faite via Teams, la plateforme en ligne utilisée par l'Athénée Royal d'Eupen. Par conséquent, deux options s'offraient à nous : une lettre adressée aux élèves et aux parents ou une vidéo explicative. C'est la seconde option que nous avons choisie. Selon nous, une vidéo donne plus d'impact, permet une proximité et suscite des réactions que nous ne retrouvons pas à la lecture d'un courrier.

Cette vidéo, dont le script se trouve en annexe 9, a été mise en ligne via le canal de l'école et a donné lieu à de vives réactions sur Teams.

La quasi-totalité des élèves a écrit à l'enseignante avec enthousiasme et a, par la même occasion, exprimé ses préférences quant aux rôles à endosser. Certains de ces messages, que nous avons rendus anonymes, sont consultables en annexe 10.

#### 4.4.3 La composition des dyades

Grâce à la revue de la littérature, nous avons appris que certaines dyades étaient plus efficaces que d'autres.

Dans le but d'observer les conditions les plus bénéfiques au tutorat, nous avons décidé de diviser la classe en deux groupes. Pour le groupe A, les dyades auraient été conçues par l'enseignante de manière aléatoire et imposée. Pour le groupe B, les dyades auraient été formées par les élèves.

Cependant, plusieurs obstacles ont été rencontrés dès le début du dispositif ne permettant pas cette organisation.

Premièrement, les élèves ont choisi, au préalable et avec accord de l'enseignante, s'ils étaient tuteurs ou tutorés. Par conséquent, les dyades ne sont pas totalement aléatoires car le tuteur est déjà défini.

Deuxièmement, de séance en séance, les élèves souhaitaient travailler des points de matière différents. Pour ce faire, les dyades étaient sans arrêt réenvisagées pour que les tutorés puissent être mis avec un tuteur capable d'expliquer la matière demandée. L'aléatoire n'était une fois de plus pas respecté.

D'autres critères étaient également à prendre en compte dans la formation des dyades comme les élèves qui ne souhaitaient pas participer. Dans la classe, il n'y a qu'un élève qui ne désirait pas participer et sa demande a été respectée comme stipulé dans l'engagement du chercheur.

Ensuite, comme Kim Chau Kong (2018) l'explique, nous savons que les dyades unisexes sont plus efficaces. Cependant, dans notre classe de 23 élèves, il n'y a que six filles pour 17 garçons. Il est donc possible de créer trois dyades de filles et les autres dyades de garçons. Le chercheur pourra donc comparer ces deux modalités en sachant qu'il n'y aura pas des dyades unisexes à chaque séance pour les raisons explicitées ci-dessus.

Enfin, Busch (2012) faisait également référence à des dyades *cross-age*. Cette modalité ne sera pas envisagée dans ce cas-ci car tous les élèves sont en 1<sup>re</sup> année et ont le même âge : entre 11 et 12 ans.

#### 4.4.4 La planification des séances de tutorat

Afin d'éviter toute surcharge cognitive qui empêcherait la congruence cognitive comme l'explique Baudrit (2003), nous avons décidé de placer l'heure de tutorat le jeudi en quatrième heure de 11h15 à 12h05. Le jeudi, les élèves ont deux heures de français qui se suivent. La première heure est souvent dédiée à un point grammatical. En plaçant le tutorat à ce moment-là, nous évitons d'imposer aux élèves de faire deux heures de grammaire consécutives ce qui entraverait la concentration. De plus, la grammaire étant « la bête noire » du cours de français, les élèves profitent souvent de l'heure suivante pour retravailler les différents points. Ce sont eux-mêmes qui ont formulé ce souhait pour que, je cite : « ce soit frais dans notre tête » (élève 11, 2021). Ainsi, nous avons placé dix séances de tutorat durant dix jeudis : cinq avant le congé de carnaval et cinq après ce dernier.

#### 4.4.5 La mise en place des séances de tutorat selon les différentes modalités

En plus des différentes modalités testées grâce à la formation des dyades, les chercheurs ont également envisagé de comparer deux types de tutorat : le tutorat spontané et le tutorat structuré. En effet, comme l'expliquent des auteurs comme Baudrit (2007), qui se

sont efforcés de comparer les deux méthodes, il n'y en a pas une qui prime sur l'autre. Selon ce dernier, chacune d'elle présente des avantages et des inconvénients et c'est au professeur de trouver la façon de faire qui convient le mieux à son public. La chercheuse a donc voulu se frotter à ces deux types pour voir ce qu'ils peuvent en ressortir.

Ainsi, le tutorat spontané est mis en place durant six semaines : de janvier aux vacances de carnaval, moyennant une séance de formation et cinq séances de tutorat. Quant au tutorat structuré, il est envisagé durant six semaines également : de février aux vacances de Pâques, comprenant également une séance de formation suivie de cinq séances de tutorat. Le tutorat spontané vient naturellement en premier lieu car une fois que les tuteurs auront été formés à la méthode PPP, il sera difficile de revenir en arrière et de leur demander de tout oublier.

Même si la formation pour la méthode PPP aura lieu après le congé de carnaval, une séance de formation a tout de même été mise en place au début du dispositif afin de familiariser un minimum les élèves au tutorat. Rappelons que les élèves n'ont que 12 ans et n'ont jamais expérimenté ce genre de dispositif auparavant.

#### 4.4.5.1 L'initiation au tutorat et formation des tuteurs

Comportements à observer chez chacun des rôles	
Les tuteurs	Les tutorés
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il termine ce qu'il fait et se rend vraiment disponible ;</li> <li>- il est d'accord pour apporter son aide ;</li> <li>- il a bien compris ce qu'on lui demande ;</li> <li>- s'il ne se sent pas capable d'apporter son aide, il envoie le tutoré vers quelqu'un d'autre ;</li> <li>- il se sert de documents ou de supports (qui sont à sa disposition ou qu'il a conçus) ;</li> <li>- il ne donne pas la réponse ou la solution ;</li> <li>- il ne se moque pas, il encourage et félicite ;</li> <li>- il fait relire et explique la consigne ;</li> <li>- il donne des exemples et montre comment faire ;</li> <li>- il explique avec ses mots ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il essaie d'abord seul ;</li> <li>- il choisit celui qui peut l'aider ;</li> <li>- il attend que le tuteur se soit rendu disponible ;</li> <li>- il écoute avec attention ;</li> <li>- il met de la bonne volonté ;</li> <li>- il remercie celui qui l'a aidé ;</li> <li>- il pose des questions précises ;</li> <li>- il demande de réexpliquer ;</li> <li>- il écrit, il prend des notes ;</li> <li>- il est sérieux et reste dans le sujet du travail ;</li> <li>- il fait des erreurs qu'il corrige avec l'aide de son tuteur.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- il dit ce qu'il faut faire ;</li> <li>- il donne des trucs et astuces ;</li> <li>- il fait des schémas ou illustre ce qu'il dit ;</li> <li>- il aide à lire, observer et comprendre la matière ;</li> <li>- il laisse deviner ;</li> <li>- il s'exprime dans le calme ;</li> <li>- il répond aux questions.</li> </ul>	
---	--

Tableau 2 : comportements à observer chez le tuteur et chez le tutoré

Connac (2015) s'est penché sur la formation des tuteurs dans le cadre de tutorat entre pairs.

Pour une classe du primaire, l'auteur conseille la mise en place de jeux de rôle que les élèves doivent observer dans un premier temps puis jouer, certains élèves sont acteurs et d'autres observateurs, dans le but de construire à la fin de ces observations une charte du tuteur.

Dans le cadre de notre recherche, nous sommes face à une classe de secondaire que nous voyons uniquement au cours de français.

La réalité du terrain implique que nous voyons les élèves cinq fois durant une période de 50 minutes par semaine. La mise en place de saynètes par les élèves serait trop chronophage.

Par conséquent, afin de suivre tout de même les conseils de Connac tout en essayant de gagner du temps, nous avons privilégié l'observation d'extraits de série qui mettent en lumière les comportements à faire ou ne pas faire lorsqu'on est un tuteur ou un tutoré. Nous voulons simplement préciser que cette formation permet d'initier les différents élèves au tutorat et ne concerne pas la formation à la méthode *Pause, Prompt and Praise* qui viendra à la seconde partie du dispositif, après le congé de carnaval.

#### 4.4.5.2 Le choix des différents extraits

Nous avons choisi des extraits de séries car nous pensons que ce support est riche et surtout actuel. Après plusieurs mois passés avec les élèves, nous avons appris à les connaître et nous avons compris que ces adolescents étaient férus de séries télévisées, encore davantage depuis l'apparition de Netflix. C'est pourquoi, pour susciter un intérêt accru, nous avons sélectionné des extraits provenant, pour la plupart, de cette plateforme de streaming.

Deux extraits sont un peu plus vieux et proviennent d'une série qui a bercé notre adolescence quelques années plus tôt. Nous les avons tout de même sélectionnés car c'est la première série à laquelle nous avons pensé en réalisant ces exercices. De plus, ils mettent également en lumière des comportements à adopter ou non.

Une liste des extraits sélectionnés ainsi que les raisons pédagogiques pour lesquelles ils l'ont été se trouvent en annexe 11.

Au regard des extraits choisis, nous avons créé des documents pour les élèves (annexe 12). Ces documents servent à identifier, grâce aux extraits, les comportements à avoir ou à ne pas avoir en fonction du rôle de chacun. Après avoir visionné les différents extraits, il est demandé aux élèves de compléter un tableau de synthèse qui reprend ces différents comportements. Enfin, suite au visionnage d'une petite vidéo qui fait office de rappel, les élèves doivent construire une charte, d'abord seuls puis collectivement, qui reprend les engagements des tuteurs et des tutorés.

#### 4.4.6 Les séances de tutorat spontané

Comme nous l'avons précédemment explicité, les premières séances de tutorat s'étalent sur une période de six semaines allant de janvier au congé de carnaval. Six périodes de 50 minutes ont été mises à profit du projet à raison d'une période par semaine.

La première période a été destinée à la formation des tuteurs.

Durant cette séance les élèves ont complété les documents prévus à cet effet et ont visionné les extraits que nous avons déjà détaillés. Après cette séance, l'enseignante a demandé aux élèves, pour ceux qui ne l'avaient pas encore fait, d'écrire un message individuel sur Teams afin d'expliquer dans quel rôle ils se sentiraient le plus à l'aise. Une partie de ces messages est disponible en annexe 10. Ces messages ont guidé la composition des dyades, comme expliqué au point 4.4.3.

La première séance a surtout été une séance test pour les élèves ainsi que pour la chercheuse qui devait se familiariser avec la méthode et réaliser des observations. L'enseignante a préparé la séance en constituant les dyades à l'avance. Une fois en classe, les vingt-deux élèves ont rapidement été répartis en onze duos. Pendant que les élèves

expérimentaient le tutorat, le chercheur passait entre les bancs et prenait des notes (annexe 13) sur chaque dyade. Il posait parfois des questions aux élèves pour leur demander quelle était la matière travaillée ou comment ils procédaient. La séance a été arrêtée quelques minutes plus tôt car les élèves devaient remplir un journal de bord. Vu que c'était la première séance, les élèves devaient se familiariser avec le questionnaire. Les consignes ont été lues par l'enseignante et réexpliquées par un élève. À la fin de la séance, les élèves ont pu compléter le questionnaire. Ils ont été repris par ceux-ci afin de conserver l'anonymat.

Avant la seconde séance, l'enseignante a refait la composition des dyades pour répondre à la demande des élèves. En effet, deux élèves voulaient changer de rôles et un autre tout simplement de duo. Ainsi, trois nouveaux duos ont été formés. La séance s'est déroulée de la même manière que la première. L'enseignante a réexpliqué le journal de bord aux élèves qui ne le comprenaient pas. Il a donné l'explication en grand groupe pour que cela profite à tous.

Pour la troisième séance, les duos ont été repensés une fois de plus et suite aux observations et à l'expérience de l'enseignante. En effet, ce dernier a remarqué que certains élèves n'étaient pas efficaces lorsqu'ils travaillaient ensemble et a préféré les séparer. Il y avait également des élèves qui ne souhaitaient pas travailler ensemble ce qui confirmait une fois de plus que la mise en place de duos aléatoires était impossible. Deux nouvelles dyades ont été mises en place et un trio a dû être formé en raison du nombre de tuteurs inférieur à celui des tutorés. Une farde avec des exercices supplémentaires sur le cours a été mise à disposition des élèves. Vous pouvez consulter la table des matières de celle-ci en annexe 14. Chaque dossier d'exercices a été photocopié en douze exemplaires pour que chaque dyade puisse y avoir accès.

Concernant la quatrième séance, les dyades sont globalement restées les mêmes. Deux nouveaux trios ont été formés car le précédent ne fonctionnait pas. Des dictées ont été ajoutées dans la farde suite à la demande des élèves.



Enfin, la dernière séance avant le congé s'est déroulée avec la composition de nouvelles dyades. Il n'y a que six dyades qui sont restées inchangées. L'enseignante a réexpliqué le journal de bord qui ne semblait pas avoir été compris de tous. De nouveaux exercices sur les natures de mots avaient été ajoutés dans la farde. Les observations de la chercheuse étaient moins porteuses car celle-ci était blessée et avait plus de difficultés pour se déplacer dans la classe.

#### 4.4.7 La formation à la méthode *Pause, Prompt and Praise*

À la rentrée scolaire suivant le congé de carnaval, la chercheuse, en accord avec l'enseignante, a cherché une solution pour rendre le tutorat encore plus porteur qu'il ne l'avait été jusqu'à présent. Suite à nos lectures et aux conseils de Baudrit (2007), la chercheuse a décidé de mettre en place des séances de tutorat structuré. Rappelons-le, l'auteur nous explique qu'une méthode n'est pas meilleure que l'autre et que c'est au professeur de trouver celle qui convient le mieux à son public. Pour mettre en place du tutorat structuré, il faut donc former les tuteurs à la méthode *Pause, Prompt and Praise*.

Ici, l'enseignante a dû imposer une fois encore des choix méthodologiques. En effet, il est peu envisageable de laisser de côté la moitié du groupe-classe et de ne former que les tuteurs. De plus, certains duos pratiquant le tutorat réciproque, il serait, nous l'espérons, avantageux que tous les élèves profitent de cette formation.

Celle-ci a donc eu lieu en grand groupe. L'enseignante avait préparé des documents pour les élèves que vous pouvez consulter à l'annexe 15. Cette séance débute avec une mise en situation.

En effet, pour repartir de ce que les élèves connaissaient déjà, le professeur a débuté la séance avec la mise en scène d'un duo qui mimait une séance de tutorat classique. Ce duo avait accepté au préalable de participer. Les élèves ont donc observé la saynète et ont relevé les gestes intéressants et ceux qui l'étaient moins.

Ensuite, les élèves ont été exposés au nom traduit de la méthode et ont dû tenter de l'expliquer avec leurs propres mots.

Enfin, l'enseignante a lu une définition avec ces derniers et leur a demandé de la paraphraser. Suite à cela, les élèves ont été placés en duo et ont pu s'essayer à un exercice en respectant cette méthode. Les élèves ont repris les duos formés avant le congé.

#### 4.4.8 Les séances de tutorat structuré

Durant les séances qui ont suivi, la méthodologie est globalement restée la même. L'enseignante a formé les duos avant les séances et a continué ses observations durant celles-ci.

Avant la mise en place de la sixième séance, l'enseignante avait questionné les élèves quant à la composition des dyades. Ceux-ci n'ont pas souhaité en changer car je cite : « on a encore des choses à voir ensemble », (élève 13, 2021). L'enseignante a décidé de faire confiance aux élèves. Cependant, il y avait un élève au profil particulier qui semblait non répondant au dispositif qui demandait à être tuteur. L'enseignante a refusé en lui expliquant que son comportement et ses lacunes ne le lui permettaient pas. Nous l'avons placé avec un élève avec qui il s'entend bien afin de voir si cela fonctionnait mieux. Suite à ces quelques changements, deux trios ont dû être formés. Pour ce faire, nous avons décidé de greffer une troisième personne à un duo qui fonctionnait bien. En effet, par le passé, nous avons remarqué que cette méthode était concluante.

Pour la septième séance, nous avons proposé aux duos qui souhaitaient continuer à travailler ensemble de le faire. Pour les quatre autres, nous avons refait la composition en tentant de répondre à la demande des tutorés. L'élève non répondant a été mis dans un duo qui fonctionne et avec un tuteur au caractère fort. En effet, lors de la dernière séance, la relation d'entente avec le tuteur n'a pas suffi pour que le tutoré se mette à la tâche. C'est à partir de cette séance que les journaux de bord et les grilles ont été repensés mais nous l'expliquerons ultérieurement.

Durant cette séance, tous les élèves ont quasiment travaillé la même matière : l'accord des participes passés. En effet, c'est la matière qui a été vue en classe cette semaine-là et qui a pour habitude de résister aux élèves.

Avant la mise en place de la huitième séance, l'enseignante a dû s'entretenir avec deux élèves qu'il avait surpris en train de jouer à « OXO » durant la séance précédente. L'enseignante leur a proposé d'arrêter de participer en expliquant que le dispositif n'était pas obligatoire mais ces derniers se sont excusés et ont préféré continuer.

Les duos ou trios sont restés les mêmes pour cette séance.

Concernant la neuvième séance, les duos sont globalement restés les mêmes sauf pour un tutoré qui a souhaité s'essayer au rôle d'expert. L'enseignante croyant en ses capacités, a accepté sa demande. Les observations de la chercheuse sont moins nombreuses car celle-ci s'étant blessé une fois de plus, avait des difficultés à circuler entre les bancs.

Enfin, concernant la dernière séance, un grand changement a dû s'opérer. En effet, en raison de la crise sanitaire, les cours ont dû être dispensés en ligne. Ainsi, l'enseignante a proposé aux élèves de faire une séance de tutorat sur Teams. Elle a commencé par avertir les élèves lors du dernier cours en présentiel et leur a montré l'application. Elle a planifié une réunion et a expliqué aux élèves qu'elle débutera la réunion en grand groupe avant de les placer en groupe de travail.



D'un point de vue organisationnel, cette séance fut moins évidente que les autres et a demandé plus de préparation. En effet, il est nécessaire pour l'enseignante de

maîtriser l'application et de pouvoir répartir les élèves en sous-groupe nommées « salles ». Vous pouvez visualiser l'interface de cet outil en annexe 21. Une fois chose faite, la praticienne-chercheuse peut se déplacer de salle en salle afin d'observer les élèves.

Bien que cette application présente de nombreux avantages - il est vrai que sans elle la séance n'aurait pu être mise en place - elle présente également des inconvénients. Par exemple, lorsque l'enseignante se déplace virtuellement d'une salle à l'autre, il n'a aucune vue sur les autres salles qui peuvent continuer le cours avec sérieux ou non.

Ce dernier a eu droit aux deux cas de figure : des élèves très concentrés pratiquant le tutorat avec sérieux et des élèves qui se racontaient des plaisanteries totalement hors sujet. De plus, l'enseignante doit être partout. En effet, plusieurs élèves posaient des questions en même temps dans des salles différentes et il devait se déplacer et répondre rapidement.

Malgré ces obstacles, élèves et enseignante étaient contents de participer à cette dernière séance pas comme les autres. Avec le consentement des élèves et de leurs parents rendu en début d'année scolaire, la photo ci-dessus a été prise avec un duo pour immortaliser ce moment.

#### 4.4.9 Le mot de la fin

Pour conclure le dispositif de tutorat implanté dans la classe, les élèves ont souhaité faire part de leur expérience à leur enseignante-chercheuse. Dans le but de scinder les informations du journal de bord et l'avis des élèves, l'enseignante leur a proposé de créer un « devoir » sur Teams, dont les consignes sont disponibles en annexe, afin qu'ils déposent leurs avis. Les différents mots ont été recueillis par l'enseignante et mis en annexe 22.

### 4.5 La méthode d'observation et de traitement des données récoltées

#### 4.5.1 Le journal de bord tuteur/tutoré

##### 4.5.1.1 La construction du journal de bord

Pour avoir une réelle prise de recul et des données plus complètes, nous avons décidé de donner la parole aux élèves également et d'analyser leur impression. En effet, la réalité du terrain nous rappelle qu'une enseignante seule dans une classe de 23 élèves ne peut tout voir ni tout entendre et récolterait par conséquent des données lacunaires.

Afin de recueillir les impressions des élèves, nous avons décidé de leur soumettre un questionnaire après chaque séance de tutorat. Ainsi, nous gardons une trace écrite que nous pouvons analyser après les séances. Au départ, nous voulions réaliser des entretiens avec les élèves. Cependant, cela impliquait de récolter des autorisations, d'auditionner 23 élèves en dehors des heures de cours et de devoir retranscrire celles-ci.

Pour ces raisons macrophages et difficilement planifiables, et sous les conseils de Larue et Cossette (2005), nous avons préféré recourir à l'analyse de questionnaires par le biais d'un journal de bord tenu par les élèves. Nous savons évidemment que les propos seront peut-être moins riches car ils ne pourront être approfondis s'ils sont peu explicites. La chercheuse devra se contenter de ce qui est couché sur le papier.

Malgré tout, le journal de bord est un outil précieux pour le chercheur. Ainsi, il n'a pas été construit sur un coup de tête mais après plusieurs jours de réflexion et une discussion avec d'autres chercheurs comme Virginie Jamin et d'autres professeurs comme Gwendoline Attisano, collègue directe pour le cours des 1<sup>res</sup> bilingues francophones.

Avec cet outil, nous voulions rendre compte de plusieurs éléments : le travail accompli par les élèves, les réussites et les difficultés rencontrées par les élèves ainsi que les différentes étapes réalisées durant une séance de tutorat.

Les questionnaires, un pour les tuteurs et un pour les tutorés, ont donc été divisés en plusieurs sections : la relation, le contenu de la séance, le déroulement de la séance, le rôle et les besoins. Un espace « commentaire » a été ajouté à chaque section pour permettre aux élèves de s'exprimer librement.

La première section, celle de la relation concerne exclusivement la relation entretenue entre le tuteur et le tutoré durant la séance. Dans la section « contenu », il est demandé aux élèves d'expliquer quelle compétence ils ont travaillée et plus précisément quel point de matière. Avec le déroulement de la séance, les élèves sont invités à expliquer les étapes par lesquelles ils sont passés et la chronologie de celles-ci. Enfin, avec le rôle, tuteurs et tutorés sont invités à se remettre en question quant à leur rôle et les gestes réalisés au sein de celui-ci.

Les questions sont choisies en fonction du rôle de chacun et sont formulées, a priori, en questions ouvertes à réponses courtes ou longues.

Après plusieurs séances, la chercheuse a remarqué que lorsque les élèves complétaient ce questionnaire, les réponses n'étaient pas explicites et surtout constituaient des lacunes

pour la chercheuse. Il y avait donc une discordance entre les données collectées par l'enseignante et l'interprétation souhaitée.

De plus, le questionnaire étant anonyme, il était peu envisageable de questionner l'élève pour qu'il détaille sa réponse.

Par conséquent, la chercheuse, une fois de plus après une discussion avec ses collègues, a décidé de créer une seconde version de ces questionnaires. Elle a conservé les sections mais a reformulé les questions de manière à proposer plusieurs réponses aux élèves. En effet, ceux-ci étant trop peu précis, les chercheuses ont alors envisagé que les lacunes provenaient du fait que les élèves n'avaient jamais appris à se poser ce genre de questions et encore moins à formuler des réponses.

Une ligne « autre » a été ajoutée à la suite des propositions pour que les élèves puissent formuler eux-mêmes une proposition sur base des précédentes.

À la fin du questionnaire, l'espace pour un commentaire général a également été ajouté.

La première version du questionnaire est disponible en annexe 19 et la seconde en annexe 20.

Un journal sera complété par chaque élève après les différentes séances de tutorat. Pour des raisons pratiques, nous avons réduit la taille du questionnaire à l'impression pour qu'il tienne sur une page recto verso.

#### 4.5.1.2 Le traitement des données

Pour traiter ces données de manière qualitative, il a fallu choisir une méthodologie parmi celles existantes. Ainsi, sous les conseils de Dionne (2018), nous avons opté pour une analyse thématique. C'est une des méthodes les plus connues et elle permet de dégager des thèmes récurrents parmi une base de données. Cette méthode est souvent utilisée lors de la retranscription d'entretiens mais nous pensons qu'elle convient également pour de l'analyse de questionnaire. En effet, le questionnaire étant déjà divisé en section, les grandes thématiques se dessinent déjà à l'intérieur de celui-ci. Ainsi, il est plus facile pour nous de traduire les réponses des élèves en verbatim de manière à coder ce que dise chacun d'eux des différentes thématiques.

Pour commencer cette analyse, nous avons décidé de créer des tableaux de verbatim. Vu le nombre de données, il est important de trier ces dernières dans le but de ne pas réaliser une analyse de données stériles. Les tableaux ont pour but de reprendre tous les verbatim pertinents, les élèves et le rôle de ces derniers lorsqu'ils ont écrit leurs réponses. Une fois chose faite, nous avons réalisé un codage ouvert en interprétant les verbatim des élèves tout en restant attentives à la fidélité de notre interprétation. Nous avons réalisé ce procédé pour chaque séance. Ce tableau a permis de procéder à l'analyse de relevé de thèmes (Paillé & Mucchielli, 2012).

Grâce à cette première étape, nous avons réalisé que les différentes sections n'étaient en réalité pas des thématiques mais des rubriques qui se subdivisaient en sous-rubriques. Les rubriques sont donc issues directement de nos questionnaires et nous commençons notre interprétation dès la dénomination des sous-rubriques. Pour plus de clarté, nous avons choisi de rédiger un journal de thématisation afin de regrouper les différentes thématiques autour des axes porteurs de sens (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette étape a demandé plusieurs relectures des questionnaires ainsi qu'une prise de recul.

Enfin, une fois les grandes thématiques envisagées, nous avons construit les arbres thématiques, sur papier, pour plus de facilités. Il y a un arbre pour chaque séance. Les rubriques et sous-rubriques restent quasiment inchangées vu qu'elles proviennent des questionnaires réalisés par le chercheur. Cependant, les thématiques se dessinent, s'opposent et se regroupent différemment de séance en séance. Pour plus de clarté, nous avons décidé de relier les thématiques aux propos des élèves. Ainsi, nous avons écrit « E » suivi d'un numéro pour faire le lien avec les verbatim présents dans notre tableau de verbatim. Nous avons également établi un code couleur : le bleu pour les propos d'un tuteur, le vert pour les propos d'un tutoré et le rouge pour les propos de l'enseignante doublée de la chercheuse. Grâce à cette organisation, nous avons une vue d'ensemble sur les propos de chacun, sur leur provenance, sur leur récurrence ainsi que sur les différents liens que nous pouvons tisser entre ceux-ci. Vous pouvez visualiser les différentes étapes de l'analyse en annexe 23.

Une fois les tableaux réalisés, nous avons tenté de répondre à nos objectifs de recherche en nous demandant si ceux-ci avaient été atteints ou non et surtout comment. Pour répondre à cette question, nous avons dû passer par une étape descriptive de chaque séance de manière à synthétiser nos résultats avant d'en rendre compte. À partir de ce moment-là, nous avons dû condenser les données car celles-ci étaient très nombreuses. Cependant certaines données ont surtout aiguillé l'enseignante et non la chercheuse, c'est ce qui nous a permis de faire un choix et de dégager, à notre sens, les plus pertinentes. Cette prérédaction est disponible en annexe 24.

#### 4.5.2 Les observations de la chercheuse

##### 4.5.2.1 La formulation des observations

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'enseignante, doublée de la chercheuse ne restent pas inactives durant les séances de tutorat. Elle se balade entre les bancs des élèves pour répondre aux questions mais également pour formuler des observations.

Au préalable, la chercheuse a préparé son carnet avec le nom des élèves classés par dyade. Elle a relu les observations des séances précédentes et note ce qu'elle doit observer pour la séance à venir.

Durant la séance, l'enseignante passe auprès de chaque dyade et note tout ce qu'elle juge intéressant (annexe 13).

Enfin, après la séance, l'enseignante enregistre parfois et à chaud ses observations. Vous pouvez consulter un extrait de leur retranscription en annexe 16. Ces observations sont plus rares car l'enseignante, après les séances de tutorat, enchaîne directement un autre cours avec d'autres élèves ce qui ne lui laisse pas toujours le temps de s'enregistrer. Ces observations sont relues plus tard et parfois complétées avec une plus grande prise de recul.

##### 4.5.2.2 Le traitement des données

Les observations de la chercheuse sont reprises sous forme de verbatim dans le tableau cité au point précédent. Nous avons décidé de les joindre aux propos des élèves dans le but de les compléter et d'envisager le point de vue de l'enseignante au sujet des thématiques abordées.



Nous avons procédé de la même manière que pour les journaux de bord et avons inclus les verbatim dans les arbres thématiques.

#### 4.5.3 La grille d'observation des stratégies d'apprentissage

La notion de stratégie étant complexe et donnant lieu à de multiples classifications, nous avons choisi le classement réalisé par Bégin (2008). En effet, cette classification nous semblait pertinente pour notre recherche. De plus, les stratégies étant traduites par des actions types, l'observation de ces dernières est plus simple.

Pour que l'outil soit facilement manipulable, nous avons choisi de juxtaposer les différents tableaux de manière à n'en former qu'un seul. Suite aux conseils d'autres chercheurs comme Virginie Jamin, qui sont familiarisés avec les données qualitatives, nous avons également décidé d'ajouter des cases « oui » et « non » à côté de chaque stratégie afin de cocher si celle-ci était développée par les élèves ou non. Nous avons ajouté une colonne « commentaires » dans le but d'écrire nos observations sur le même document. Cette première version de la grille est disponible en annexe 17.

Cependant, après plusieurs séances de tutorat pour lesquelles nous avons utilisé la grille, nous nous sommes aperçues que ce n'est pas parce que la chercheuse n'observe pas la stratégie que celle-ci n'est pas développée. De plus, il y a des stratégies comme « lire plusieurs fois mentalement » qui ne peuvent être observées. Pour plus de justesse, nous avons donc choisi de remplacer les cases « oui » et « non » par « observable » ou « non observable ». Cette seconde version est disponible en annexe 18.

Concernant l'utilisation de la grille, nous attribuons une grille par élève. Cette grille sera complétée après chaque séance car il est peu envisageable pour l'enseignante de compléter 22 grilles simultanément. De plus, elle pourra s'aider de ses observations à chaud et des journaux de bord des élèves pour enrichir celles-ci.

#### 4.5.3.1 Le traitement des données

Étant donné que nous sommes dans une recherche qualitative, nous nous sommes demandé comment analyser un outil tel qu'une grille d'observation sans tomber dans le travers des chiffres. Grâce au document sur l'investigation en santé publique de Kivits et Houbre (2010), nous avons décidé de quantifier les différentes stratégies qui apparaissaient au fil des séances. Alors oui, cette méthode est d'ordre quantitative mais elle est nécessaire pour attirer notre attention sur des phénomènes que nous pourrions par la suite interpréter. Ainsi, pour ces résultats, nous avons relevé cinq points d'attention : la différence de stratégies entre les tuteurs et les tutorés, les stratégies qui ne sont pas observables, celles qui ne sont pas observées, celles qui sont récurrentes et l'évolution de l'apparition des stratégies au fil des séances.

#### 4.6 La rédaction des résultats

Une fois les différents résultats analysés, nous tenterons de reprendre les objectifs et vérifier si ceux-ci ont été atteints et dans quelles conditions. Nous en rendrons compte dans la partie de présentation des résultats. Nous reprendrons chacun de nos objectifs de recherche et tenterons de comprendre comment nous l'avons atteint ou non.

Ensuite, la discussion nous permettra de revenir sur ceux-ci et de nous questionner quant à la pertinence de notre recherche, les forces et les faiblesses de celle-ci et d'ajouter d'éventuels éléments que nous n'avions pas envisagés.

Enfin, toujours au sein de la discussion, nous tenterons d'envisager des perspectives d'avenir pour les futurs chercheurs qui s'essaieront à notre dispositif ou pour nous-mêmes, praticienne-chercheuse en quête de perfectionnement.

## **5 Présentation des résultats et interprétation**

---

Après bientôt un an à expérimenter notre dispositif, nous sommes à même de comprendre dans quelles conditions le tutorat entre pairs permet l'apparition de stratégies d'apprentissage qui soutiennent l'apprentissage du français pour des élèves bilingues de 1<sup>re</sup> secondaire de la communauté germanophone. Nous allons donc recenser les différents résultats obtenus.

Afin de présenter ceux-ci de manière concise et cohérente, nous avons décidé de les scinder en quatre catégories, directement liées à nos objectifs de recherche, qui ont permis de comprendre les différentes conditions nécessaires pour que notre dispositif soit efficace. Ces catégories sont les suivantes : la composition des dyades, la formation des tuteurs, le développement de stratégies d'apprentissage et le dispositif dans son intégralité. Grâce aux différents critères identifiés dans chacune d'entre elles, nous tenterons de répondre à la problématique de recherche. Pour ce faire, nous utiliserons nos outils d'analyse tels que les journaux de bord des élèves repris en verbatim et analysés en arbre thématique, les observations de l'enseignante ajoutées aux analyses précédentes ainsi que les grilles d'observation des stratégies d'apprentissage codées en fréquence. Un échantillon de ces outils est consultable en annexes 25 et 26.

De plus, pour accompagner nos lecteurs, nous avons choisi de faire un rappel théorique pour chacun de nos résultats avant de les présenter et de les interpréter. Nous savons qu'habituellement les liens se font dans la partie « discussion » mais nous trouvons cela plus cohérent de rassembler toutes les informations dans le but d'éviter les répétitions entre la présentation des résultats et la discussion. Cette manière de procéder a également permis de vérifier si les théories qui ont guidé notre méthodologie étaient observables dans nos classes. Nous constaterons par la suite que nos résultats ne sont pas si surprenants.

### **5.1 Les conditions pour composer des dyades efficaces**

Pour tenter de comprendre comment composer des dyades efficaces, nous avons mis en lumière, grâce à la littérature scientifique, différents critères qui auraient une influence sur l'efficacité des duos.

### 5.1.1 La question des dyades mixtes ou non

Tout d'abord, nous nous demandions, sur base des propos de Chau Kong (2018), si les dyades unisexes étaient plus efficaces que les dyades mixtes. Rappelons que la chercheuse expliquait, avec la théorie des rôles, que les dyades mixtes étaient moins efficaces en raison des difficultés de la femme à endosser un rôle plus autoritaire que celui de l'homme. Alors qu'en disent les élèves ?

Pour commencer, nous voulions souligner que tout au long des séances, les élèves n'ont jamais mentionné l'importance du sexe du partenaire. C'est pour nous très révélateur car cela montre, d'une certaine façon, le peu d'importance qu'ils y attribuent. Même si les participants n'en disent rien, il est tout de même important pour la chercheuse de se demander si malgré tout, les dyades unisexes sont plus efficaces. En analysant nos arbres thématiques (annexe 25) et nos observations réalisées au cours des séances, nous remarquons tout de même des différences entre les dyades unisexes et mixtes. Dans les dyades de même sexe, l'organisation de la séance de tutorat était décidée par les deux partenaires alors que dans les dyades mixtes, c'était le tuteur qui prenait la décision. Le phénomène se produit que ce soit dans des dyades féminines ou masculines. Il semble donc y avoir, au sein des dyades mixtes, une prise de pouvoir du tuteur. Cependant, à partir de la troisième séance, la décision semble de plus en plus commune et ce peu importe le type de dyade.

Face à ce résultat, nous aurions jugé intéressant d'interroger les élèves quant à leur représentation du rôle de l'homme et de la femme ainsi que du dominant et dominé. En effet, nous nous posons la question de savoir si les élèves, lorsqu'ils sont avec une personne du même sexe, ne prennent pas le dessus car ils ne le jugent pas nécessaire ou est-ce le fruit du hasard ? De plus, vu qu'au fil du temps le phénomène disparaît, nous nous demandons si les élèves, une fois qu'ils se sentent plus à l'aise, se sentent également plus égaux. C'est un axe de la recherche que nous pourrions envisager dans notre discussion.

Malgré ces résultats surprenants, nous avons tout de même relevé que les élèves jugent les séances tout aussi efficaces et ce peu importe le type de dyades.

Ils décrivent cette efficacité différemment. Certains disent que la séance est utile dans son intégralité et que « tout a fonctionné » (E11, séance 1), d'autres ciblent davantage en disant que c'est grâce aux gestes ou encore à la méthode des tuteurs. Les élèves attribuent également, aux tuteurs et aux tutorés, de belles qualités comme l'écoute ou l'implication dans tous les types de dyade.

Avec cette analyse nous remarquons surtout que les élèves parlent plutôt d'affinités, d'entente, d'amitié que du sexe de l'autre. Au début de notre expérimentation, nous nous étions demandé si les dyades formées par affinité étaient plus efficaces que des dyades aléatoires. Cependant, nous n'avions pu l'expérimenter car il n'était pas possible de former des dyades aléatoires dans la mesure où les tuteurs étaient définis au préalable en fonction de leur volonté d'être tuteur et de leurs résultats scolaires. Malgré ce manque d'expérimentation, nous avons fait quelques constats dont nous voulions rendre compte. Peu importe si la dyade est aléatoire ou non, pour des élèves de douze ans au cours de français en communauté germanophone, la relation est primordiale. Ils en parlent dans tous les journaux de bord et ce pour chaque séance, comme l'élève 13 qui nous dit dès la 1<sup>re</sup> séance : « si je suis amie ça aide plus à aider les autres » (E13, séance 1). Bien sûr, certains élèves jugent la relation peu importante mais ils sont peu nombreux. Par exemple, l'élève 9 nous dit : « la relation n'est pas importante car les infos sont les mêmes » (E9, séance 2). Il aurait peut-être été intéressant d'approfondir la question de la relation au sein de la dyade. Concernant cette dernière, les élèves expliquent que la connaissance de la personne ou l'appréciation de celle-ci influence la relation de travail. D'autres vont plus loin et nous expliquent que l'amitié développe le plaisir, comme l'élève 13 citée précédemment et que ces méthodes permettent de travailler en s'amusant et parfois de rire, mais pas trop. À l'inverse, il y a des élèves qui rendent compte d'une relation plus négative qui empiète sur le travail car leur partenaire les énerve ou n'est pas à l'écoute. Notamment l'élève 19 qui nous dit « la relation n'est pas importante mais il peut m'énerver » (E19, séance 1). Avec ces propos, nous comprenons que la relation va tout de même influencer la dynamique de travail mais qu'ils ne s'en rendent pas toujours compte. Concernant l'enseignante, elle a également relevé plusieurs informations sur la relation qui existe au sein de la dyade. En effet, elle a été confrontée à des élèves qui ont accepté de travailler ensemble car ils n'ont pas osé dire le contraire mais finalement la séance s'est mal déroulée et l'élève tuteur a

même souhaité changer de rôle tant les commentaires du tutoré ont été blessants (annexe 28). De plus, certains élèves ont catégoriquement refusé de travailler ensemble et l'enseignante a dû repenser les dyades sur le moment même. Une fois encore, nous remarquons l'importance de l'entente entre les élèves pour la relation de travail. L'enseignante, une fois qu'elle a compris cela, a tenté d'en faire une force et a mis les élèves moins répondants avec leurs amis mais cette démarche a été vaine. Selon elle, il faut donc que les élèves s'entendent bien mais qu'ils puissent travailler ensemble. Comme lui avait dit son professeur d'anglais quelques années auparavant « nos amis dans la vie ne sont pas forcément nos amis au travail ».

#### 5.1.2 La question du tutorat réciproque ou non réciproque

Pour composer des dyades efficaces, nous avons identifié un critère supplémentaire : nous nous demandions si le tutorat réciproque était plus efficace que le non réciproque. Cette caractéristique provient de la théorie de l'équité (Chau Kong, 2018) et de l'asymétrie au sein de la dyade.

Étant novice en tant que chercheuse, nous n'avions pas voulu imposer aux élèves de pratiquer le tutorat réciproque. Cependant, et un peu par hasard il faut l'avouer, deux dyades se sont mises spontanément à inverser les rôles sans demander l'avis de l'enseignante.

Les élèves ciblaient les lacunes en début de séance et l'élève qui en avait davantage était le tutoré. Ces dyades, selon l'enseignante, font partie des dyades qui ont été les plus efficaces en terme d'apprentissage et qui sont restées inchangées de la deuxième à la dixième séance de tutorat. Ces élèves ont fait preuve de beaucoup d'autonomie au sein de tout le dispositif et ont développé de nombreuses stratégies d'apprentissage vu qu'ils adoptaient à la fois les stratégies métacognitives propres au tuteur mais également des stratégies de production propres au tutoré mais nous y reviendrons au point 5.3. Ce sont également des élèves qui disent aimer le dispositif et qui souhaitent le poursuivre. Nous pouvons notamment citer l'élève 16 qui dit : « j'espère qu'on pourra continuer le tutorat après les vacances de Pâques parce que j'aime vraiment bien » (E16, séance 6).

Face à l'efficacité de ces deux dyades, il est légitime de se demander ce qu'il en est pour les autres dyades. Certaines ont été tout aussi efficaces. Ce que nous remarquons, c'est que les autres dyades ont été beaucoup plus changeantes au niveau des partenaires car les élèves veulent généralement trouver des informations chez une autre personne plutôt qu'en inversant les rôles de chacun. L'élève 18 nous dit d'ailleurs : « je suis content d'avoir changé de tuteur pour avoir de nouvelles explications » (E18, séance 7). Un dernier point qui a attiré notre attention est le changement de rôle pour certains élèves. Au début du dispositif, les élèves se sont désignés, avec accord de l'enseignante pour les tuteurs, comme tuteurs ou tutorés. Au fil des séances, certains ont souhaité changer de rôles pour diverses raisons. Parfois, les élèves voulaient être tutorés pour une matière bien précise, d'autres fois car ils ne se sentaient plus capables d'être tuteur. Le phénomène inverse s'est également produit et des élèves ont souhaité s'essayer au rôle de tuteur. Le processus s'est fait progressivement, comme pour l'élève 11, qui a d'abord accompagné un autre tuteur puis qui a souhaité être lui-même tuteur à part entière comme nous pouvons le voir avec ses journaux de bord en annexe 27.

À l'heure actuelle, nous ne savons donc pas si le tutorat réciproque est plus profitable que le tutorat non réciproque car nos élèves semblent s'épanouir dans les deux modalités. Nous dirons qu'il est préférable de trouver la méthode qui convient à chaque élève plutôt que de trouver la formule magique qui conviendrait à des classes parfaitement homogènes. Une fois de plus, un dispositif tel que le tutorat montre à quel point il est important de pratiquer la différenciation dans l'enseignement.

### 5.1.3 La question de la place de l'asymétrie

Les derniers critères envisagés concernaient l'asymétrie. Nous nous demandions si l'asymétrie devait se placer au sein de la dyade ou au sein des compétences dans une dyade symétrique.

Avec le point précédent, nous avons envisagé les dyades asymétriques où un élève à l'ascendant sur l'autre et nous avons conclu qu'il fallait procéder au cas par cas. Pour le reste, comme nous l'avons expliqué dans la méthodologie, nous n'avons pas pu constituer de dyades totalement asymétriques car au sein de notre classe, les élèves ont le même âge

et beaucoup de caractéristiques communes. Nous avons donc décidé de confronter des pairs avec des compétences asymétriques.

Busch (2012) nous met d'ailleurs en garde et nous dit qu'une asymétrie doit exister au niveau des compétences mais que tout dépendra également de l'enrôlement des élèves. Suite à nos analyses, nous remarquons que les avertissements de Busch sont également observables dans notre classe. Que ce soient les élèves ou l'enseignante, et nous pouvons le voir à travers les arbres, tous s'accordent à dire que le tuteur doit avoir une meilleure maîtrise de la matière sinon le dispositif ne fonctionne pas. Les mises en garde de Busch allaient au-delà car il avait identifié des comportements types que les élèves adoptaient si la situation n'était pas confortable. Il y avait la situation de retrait où le tuteur était présent par obligation et le traduisait par sa passivité. Globalement, nous pensons avoir identifié ce comportement sauf pour l'élève 6 qui ne trouvait sa place ni dans le rôle du tuteur ni dans celui du tutoré. Par contre, nous avons pu observer le guidage pas-à-pas des élèves qui l'expliquent dans leurs journaux de bord et que nous avons repris dans les verbatim. Les élèves fonctionnent souvent étape par étape : ils s'accordent sur la matière, ils font les exercices et ils corrigent les exercices. Ils tendent alors, comme le disait Berzin (2012), vers un but immédiat qui est la réussite de l'exercice. Un troisième type de comportement expliqué par Busch était celui des stratégies de tuteurs adaptées aux besoins des tutorés. Là encore, nous observons ce comportement. Il se traduit par une surprésence du tuteur laissant peu de place au tutoré sur lequel il prend réellement l'ascendant. Ce qui est particulier avec ce comportement c'est que les tutorés l'ont remarqué, ce qui à nous chercheuse nous semblait évident, mais les tuteurs eux-mêmes l'ont aussi remarqué. C'est une belle prise de conscience pour un enfant de 12 ans surtout en regard des efforts spontanés fournis pour y remédier par la suite. Nous pouvons lire les verbatim de l'élève 5 qui s'aperçoit qu'il doit laisser le tutoré donner ses réponses et qui nous dit lors des deux premières séances : « Il faut que je laisse le tutoré expliquer ses réponses » (E5, séance 1 et 2). Cette prise de conscience montre à quel point les élèves prennent le temps de s'observer. Nous voyons une fois encore que les stratégies métacognitives sont bien présentes et reflètent l'évolution de ces derniers. En effet, ce même élève nous explique à la séance 3 qu'il a compris autrement et qu'il a appris à expliquer ses réponses.



À la séance 4, nous pouvons lire les propos suivants « je ne dois pas poser des questions auxquelles je sais répondre par moi-même » (E5, séance4). C'est une prise de conscience énorme qui est appuyée par son auto-observation.

En conclusion, pour former des dyades efficaces, il ne faudrait pas nécessairement composer des dyades unisexes ou des dyades asymétriques mais surtout des dyades au sein desquelles les élèves se sentent bien et assez à l'aise pour commettre des erreurs et progresser, peut-être même à tel point qu'ils se sentiront un jour capables de prendre quelqu'un sous leur aile comme on l'a fait pour eux auparavant.

## **5.2 Les effets de la formation des tuteurs**

### **5.2.1 La question de la nécessité des formations**

Pour cet objectif de recherche, nous avons commencé par nous demander si la présence de formations pour les tuteurs servait ou non le dispositif. Des auteurs comme Connac (2015) ont expliqué à plusieurs reprises qu'entrer dans un rôle n'est pas chose aisée surtout pour de jeunes élèves. Mais qu'en disent les principaux intéressés ?

Concernant la présence ou non des formations des tuteurs, nous avons souhaité organiser une formation pour tous les élèves avant d'entamer le dispositif afin de les familiariser avec ce dernier. Après cette formation et la première séance, des élèves, comme l'élève 1, expriment clairement le besoin d'une formation. Malheureusement, et c'est là la faiblesse de ne pas avoir réalisé d'entretiens et de disposer de moins de précision dans les propos des élèves, ces derniers n'expliquent pas de quelle nature doit être la formation. Cependant, et ce pour les six premières séances, plusieurs tuteurs exprimaient la volonté de donner de meilleures explications, plus claires ou plus précises ou encore de meilleurs exemples. De séance en séance, le besoin de formation a disparu car l'enseignante, suite à ses lectures dans la littérature scientifique, a continué à donner des conseils ponctuels et plus individualisés à chaque duo. D'ailleurs, plusieurs élèves rendent compte de la présence de l'enseignante, comme l'élève 10 : « parfois on ne sait plus la réponse alors on vous demande et vous êtes présente ! MERCI !!! » (E10, séance 5).

Ensuite, comme le disait Connac (2015), ces formations avaient pour but de préparer les élèves à endosser leur rôle et à développer des comportements types. Nous avons d'ailleurs regardé des extraits de séries avec les élèves afin qu'ils visualisent précisément ce que nous attendions d'eux. Nous nous sommes alors demandé si nos formations avaient été efficaces et avaient permis aux élèves de développer ces comportements. Le premier constat que nous émettons est que nous avons recensé beaucoup plus d'informations sur les comportements des tuteurs que ceux des tutorés. C'est d'ailleurs aisément visible lors de l'observation des arbres thématiques. Les comportements des tutorés correspondent bien à ceux identifiés par Connac (2015). Les tuteurs aident, utilisent les documents, encouragent, posent des actions qui amènent à une meilleure compréhension de la matière. Nous pouvons citer l'élève 20 qui nous explique sa méthodologie : « D'abord j'ai regardé la matière à disposition, je lui ai refait des exercices, il fait les exercices, j'ai corrigé et je lui ai demandé pourquoi il a mis ça » (E20, séance 1).

Malgré tout, des comportements similaires ont été observés chez les tutorés. Ainsi, durant la quatrième séance, l'élève 23 dit avoir pris des notes et l'élève 1 dit appliquer la méthode expliquée par son tuteur.

Au fil des séances, nous remarquons que les éléments que les élèves disaient devoir améliorer sont devenus des éléments qui ont été améliorés. Par exemple, avec l'arbre de la séance 6, nous observons que l'élève 3 ne dit plus avoir besoin de fournir de meilleures explications mais dit avoir amélioré ses explications.

Enfin, il apparaît qu'à partir de la septième séance, les besoins des élèves tendent à disparaître ainsi que les éléments qu'ils disaient devoir améliorer. Nous ignorons encore si nous devons cette disparition à la familiarisation des élèves avec le dispositif ou à l'arrivée de la formation à la méthode *Pause, Prompt and Praise* (Baudrit, 2007) qui a été réalisée entre les séances 5 et 6. Ceci nous amène donc à nous questionner sur la formation PPP.

### 5.2.2 La question du tutorat spontané ou structuré

En suivant les dires de différents auteurs repris par Baudrit (2007), nous avons mis en place une formation sur la méthode *Pause, Prompt and Praise*, de manière à permettre aux élèves de s'essayer au tutorat structuré par opposition au tutorat spontané qu'ils avaient pratiqué

jusqu'à présent. Cette méthode, rappelons-le, consiste à laisser le temps au tuteur de se corriger avant les interventions du tuteur qui n'arrivent que dans un deuxième temps et les encouragements de ce dernier qui arrivent en dernier lieu. Pour ces résultats nous comparons donc les dires des élèves des cinq premières séances avec ceux des cinq dernières. Ainsi, nous nous demandons, si le tutorat soutient davantage les apprentissages des élèves depuis la formation à la méthode PPP.

Pour commencer, nous nous concentrons sur la formation en elle-même de manière à vérifier si elle a permis aux élèves de développer la méthodologie en trois temps que nous attendions d'eux. Si nous reprenons les propos de ces derniers, l'organisation de la séance ne semble pas avoir changé. Concernant les comportements, les élèves attribuent toujours les mêmes qualités que ce soient aux tuteurs ou aux tutorés. Cependant, nous voyons des comportements apparaître. À la séance 6, les élèves disent retravailler les erreurs, à la séance 7, ils disent que les tuteurs vérifient la compréhension des tutorés en les questionnant ou en leur demandant d'expliquer davantage leur méthodologie.

Si nous relient ceci aux grilles d'observation des stratégies d'apprentissage, cela correspond en effet au moment où les tuteurs développent de plus en plus de stratégies métacognitives en appliquant le modèle du tuteur. La phase de modélisation provenant de l'enseignement explicite mis en lumière par Berzin (2012) et Armand (2013) et développé dans la méthode PPP qui correspond au « Prompt » aurait donc bien lieu.

Nous remarquons donc que les élèves ont bien intégré la deuxième étape mais éprouvent des difficultés avec la première. En effet, les tuteurs disent à plusieurs reprises, notamment aux séances 8 et 9, devoir laisser plus d'autonomie aux tutorés. De fait, et l'enseignante le remarque dans ses observations, les élèves veulent répondre spontanément lorsqu'ils voient une erreur et n'ont pas toujours le réflexe de laisser leur protégé s'exprimer sur le sujet. À l'inverse, il y a tout de même des élèves qui ont très bien intégré cette méthode et qui pratiquent de plus en plus un désatayage progressif, une théorie de Meirieu (2008, cité par Lescouarch, 2014), qui consiste à laisser progressivement de plus en plus d'autonomie au tuteur. Nous avons fait cette découverte grâce aux propos de l'élève 22, qui, lors de la

séance 6, dit avoir pu travailler sur autre chose. Les tuteurs de la séance 8 ajoutent également que les tutorés ont travaillé seuls ce que ces derniers confirment.

Au sujet de la dernière étape, les tuteurs sont décrits comme à l'écoute, encourageants, certains le voient même comme un devoir dès la première séance. Ils sont aussi jugés gentils et clairs. Par ces propos, nous ne pouvons pas réellement identifier si les élèves se sont prêtés à la méthode PPP ou s'ils ont juste continué à être encourageants comme ils l'étaient depuis le départ.

Ensuite, si nous comparons les objectifs des deux modalités envisagées, le tutorat spontané est censé mettre les élèves dans une situation d'entraide où nous ne remarquons pas de réelle différence de niveau alors que le tutorat structuré a pour but de réellement combler les lacunes d'un élève plus faible. Dans notre dispositif, nous n'avons pas remarqué de différences entre les deux modalités car les élèves depuis la première séance, ont toujours eu pour but de combler les lacunes d'un élève « plus faible ». Nous le constatons lorsque nous nous attardons sur l'organisation de la séance et que la plupart des duos commencent par identifier les lacunes du tutoré. Cette habitude relevée chez nos élèves pourrait peut-être être expliquée par l'effet d'impulsion où les comportements du formateur influencent ceux des apprenants (Faulx, 2019). En effet, le dispositif leur a toujours été présenté comme un dispositif ayant pour but de combler les lacunes des plus faibles, il est donc compréhensible que les élèves agissent dans ce sens.

De plus, nous obtenons un résultat surprenant car la thématique de l'entraide apparaît pour la première fois à la sixième séance et donc après la formation à la PPP.

En conclusion, et grâce aux différents résultats évoqués, nous pouvons établir que les conseils de Baudrit (2007) qui expliquait qu'une méthode n'est pas meilleure que l'autre et qu'il faut adapter son dispositif en fonction du public sont aussi applicables dans notre classe. Nous savons dès à présent que les formations sont nécessaires et utiles et que la formation à la PPP a amené des gestes et qualités supplémentaires à nos élèves mais en aucun cas nous ne pouvons juger si une des deux modalités est meilleure que l'autre.

### 5.3 Les conditions favorisant l'apparition des stratégies d'apprentissage

Dans le but d'expliciter quelles sont les stratégies d'apprentissage qui apparaissent et comment elles apparaissent, nous avons relevé quatre points d'attention que nous allons présenter. Ces derniers ont été mis en évidence grâce au codage en fréquence des grilles d'observation. En effet, grâce à ce codage, les stratégies récurrentes ou celles qui, au contraire, ne le sont pas du tout ont été mises en avant.

#### 5.3.1 Des stratégies définies par le rôle

Tout d'abord, nous avons observé que les élèves, en fonction de leur rôle, développaient des stratégies différentes. Effectivement, sur base de notre analyse disponible en annexe 26, il apparaît que les stratégies métacognitives, et ce au fil des séances, sont davantage développées par les tuteurs qui se questionnent sur les prérequis nécessaires pour résoudre un exercice ou qui s'auto-observent de manière à expliquer leur procédé à leur tutoré. De plus, des stratégies de jugement ou de contrôle sont également développées par les experts qui en contrôlant leur apprentissage, questionnent aussi celui de leur protégé. L'enrôlement du tuteur peut expliquer que ceux-ci développent ce genre de stratégies. En effet, certains tuteurs, qui entrent bien dans leur rôle, développent davantage de stratégies qui consistent à prendre des informations pour répondre aux exigences de la tâche. Ces faits témoignent également de l'hétérogénéité du public. Cependant, avec le temps, plus ou moins à partir de la cinquième séance, nous commençons à déceler l'apparition de stratégies métacognitives telles que l'auto-observation, chez les tutorés. Ainsi nous pouvons citer l'élève 8 qui cible ses lacunes et nous dit : « pour la prochaine séance, c'est le passé composé que je dois travailler » (E8, séance 8).

Les stratégies cognitives de traitement sont, au début du dispositif, beaucoup plus présentes chez les tuteurs qui répètent, décomposent, comparent ou simplifient la matière.

Cependant, au fil du temps, aux séances 8 et 9, nous constatons que les tutorés décomposent la matière de manière plus autonome ou formulent eux-mêmes des exemples. Avec ces stratégies, nous voyons l'évolution des tutorés qui s'observent, imitent, mettent des mots sur leurs actes et deviennent autonomes.

Concernant les stratégies cognitives d'exécution, ce sont les tutorés qui ont l'ascendant. En répondant aux demandes des tuteurs, les tutorés se retrouvent à développer des stratégies de production traduites par la production d'énoncés écrits ou oraux. Malgré tout, les tuteurs développent tout de même ce type de stratégies mais plutôt pour la vulgarisation du savoir.

### 5.3.2 La récurrence de certaines stratégies

Nous avons repéré qu'il y avait également des stratégies qui sont récurrentes pour chaque séance. En effet, les tuteurs s'auto-observent et utilisent, dans leurs explications, des stratégies de répétitions. Les tutorés quant à eux vont systématiquement produire ou réguler leurs apprentissages. Il y a des stratégies qui apparaissaient peu au début mais qui sont devenues récurrentes par la suite comme la création d'une mnémotechnique par les tuteurs et l'application de cette dernière par les tutorés.

### 5.3.3 Le manque de récurrence de certaines stratégies

Par opposition, certaines stratégies ne sont jamais observées chez les élèves. Nous avons décidé de commencer par différencier les stratégies qui ne sont pas observables comme « redire mentalement plusieurs fois » que les élèves font peut-être mais que l'enseignante n'a pas pu observer, des stratégies qui ne sont pas observées pour différentes raisons. Nous nous sommes questionnée sur les raisons et avons d'ailleurs approfondi le journal de bord aux élèves pour tenter de trouver une explication. Grâce à nos analyses, nous pouvons déjà écarter des stratégies qui ne font pas partie des habitudes d'un cours de langue comme des stratégies d'organisation qui amènent à construire des diagrammes ou des tableaux ou encore des stratégies de production de dessin.

Les autres stratégies peu développées par les élèves font partie des stratégies cognitives d'exécution qui visent à évaluer et vérifier la qualité et la cohérence des informations par rapport aux exigences externes. Nous n'avons pas réellement trouvé d'explications justifiant le manque de ces stratégies mais nous avons plusieurs pistes. En premier lieu, nous pensons qu'il est possible que l'enseignante n'ait pas pu les observer car elle a rencontré de nombreux obstacles comme le nombre d'élèves, deux blessures à la cheville qui l'empêchaient de se déplacer entre les bancs ou des séances données en ligne.

Tous ces obstacles paraissent peu importants mais ont fait partie du quotidien de la chercheuse et ont rendu les observations moins approfondies.

En second lieu, il est possible que ce manque soit comparable aux propos de Berzin (2012) qui explique que les élèves tendent vers un but immédiat et se soucient peu des stratégies qui pourraient les aider sur un plus long terme. Pour donner une réponse d'une valeur scientifique à ce questionnement, il faudrait ajouter des heures d'observation ainsi que des chercheurs supplémentaires mais nous en discuterons au point suivant.

#### 5.3.4 L'évolution de l'apparition des stratégies

Enfin, nous avons déjà abordé l'évolution des stratégies d'apprentissage. Comme nous l'avons expliqué, il y a des stratégies que les élèves ont exploitées tout au long des séances puis des stratégies que les tutorés, en imitant, se sont mis à adopter également. Ces stratégies ont également révélé la prise d'autonomie des tutorés car ceux-ci n'arrivaient pas à les développer seuls lors de la mise en place du dispositif mais ont réussi à le faire au terme de celui-ci. Ce qui est réellement important ici, c'est que tous les élèves, même si certains en ont mobilisé moins que d'autres, semblent avoir développé des stratégies d'apprentissage et mieux, les ont fait évoluer.

Que ce soit l'enseignante ou la chercheuse, nous ne trouvons pas ces résultats surprenants car il est évident que le cours, le rôle des élèves et la matière vont influencer les stratégies qui vont être développées. Rappelons que Bégin (2008) avait déjà mentionné les conditions nécessaires pour que les élèves puissent utiliser les stratégies d'apprentissage et tous les éléments que nous avons précédemment cités font partie des conditions environnementales ou matérielles que l'auteur avait mises en lumière.

Pour conclure, si nous reprenons notre objectif de recherche qui consistait à comprendre si le tutorat permettait de développer des stratégies d'apprentissage et quelles étaient ces stratégies, nous répondons que cet objectif est atteint car les élèves développent bel et bien des stratégies. Cependant, celles-ci diffèrent en fonction du rôle de chacun et ont un caractère évolutif.

## 5.4 Les conditions d'efficacité du dispositif dans son intégralité

Grâce aux mises en garde des différents auteurs concernant les limites que rencontraient des dispositifs comme le tutorat, nous avons défini quatre critères sur lesquels nous devions porter notre attention, à savoir : la présence d'élèves non répondants, la présence d'un effet-tuteur ou d'un effet-tutoré, la position inconfortable du tuteur et les limites propres à chaque élève.

### 5.4.1 Les élèves non répondants

N'étant ni une chercheuse ni une professeure infaillible, nous ne pouvons pas nous vanter d'avoir mis en place un dispositif sans faille. En effet, nous avons constaté que des élèves étaient moins réceptifs au dispositif et ce pour différentes raisons. Les deux élèves que nous avons identifiés comme « non répondants » sont les élèves 6 et 20. Lors de nos observations, nous avons remarqué que ces élèves semblaient peu concentrés, passifs et peu organisés. L'élève 6 ne trouvait sa place dans ce dispositif et ce peu importe le rôle qu'on lui attribuait. Pour tenter de motiver l'élève 6, nous l'avons mis en duo avec des amis mais sans succès. Concernant l'élève 20, il semblait intéressé au début du dispositif mais donnait l'impression de se lasser au fil des séances en tenant des propos tels que « encore le tutorat ? ». Nous nous sommes alors demandé quelles seraient les raisons qui ont fait de ces élèves des « non répondants ».

En analysant leurs verbatim, nous nous sommes aperçue qu'ils restent très en surface et parlent simplement de la relation ou font une description de la séance sans réellement s'impliquer dedans. D'ailleurs, ces élèves ne s'expriment quasiment jamais en « -je » et décrivent davantage leur partenaire qu'eux-mêmes. Ceci semble montrer un manque d'investissement dans le dispositif. De plus, grâce à la séance en ligne où l'enseignante arrivait dans les salles de classe sans que les élèves n'en soient avertis, cette dernière a pu observer que les élèves n'agissaient pas avec sérieux et tenaient des propos qui n'avaient aucun lien avec le cours de français. L'enseignante a d'ailleurs dû sévir à plusieurs reprises. Pour l'élève 6, ses partenaires l'ont souvent décrit comme quelqu'un d'inattentif, qui n'était pas à l'écoute et qui manquait beaucoup d'organisation et de sérieux. Les élèves 6 et 20 ne disent rien de leur comportement. Alors bien sûr, nous sommes conscients que dans une classe de 23 élèves, tous ne peuvent pas s'impliquer ou apprécier le tutorat.



Nous remarquons que le point commun entre ces élèves semble être le manque d'implication dans le dispositif et le cours de manière général. Il faudrait donc trouver un moyen pour intéresser ces élèves afin de remédier à cette limite. Cependant, nous ne pouvons en aucun cas affirmer que ce qui semble être un manque d'implication ou de motivation ne dépende pas de facteurs totalement externes comme une situation familiale compliquée ou un environnement qui ne leur convient pas.

#### 5.4.2 L'effet-tuteur ou l'effet-tutoré

Ces effets se traduisent par le fait qu'un seul élève, le tuteur dans l'effet-tuteur et le tutoré dans l'effet-tutoré, réalise des apprentissages au détriment de l'autre. En analysant les propos des élèves et les observations de l'enseignante, nous avons réalisé que nous avons croisé ces deux effets lors de notre dispositif. De fait, lors de la huitième séance, l'élève 22 constate qu'il est le seul à faire des progrès. D'autres élèves sont également frustrés car leur tuteur continue à faire des erreurs alors qu'eux ont compris la matière. Même si ces tuteurs disent être les seuls à avoir appris, ce n'est pas forcément le cas puisque, rappelons que le jugement est donné par des enfants de 12 ans. Nous voulions tout de même souligner que certains élèves, avaient tout de même constaté cet effet.

Pour l'effet-tutoré, c'est surtout l'élève 11 qui en bénéficie et dit, « j'ai dépassé le maître → j'ai compris » (E11, séance4). Une fois que l'élève avait compris la matière, il a souhaité s'essayer au rôle du tuteur dans lequel il dit avoir réalisé d'autres apprentissages.

Nous constatons donc que quand un élève est victime de l'effet-tuteur, il semble embêté par celui-ci car son but, de faire progresser son tutoré, n'est pas atteint. Lorsque c'est l'effet-tutoré est rencontré, l'élève ne semble pas gêné par cette situation et déplace sa zone proximale de développement en se lançant des défis plus grands. Évidemment, nous savons que les propos de trois élèves ne permettent pas de tirer de conclusions mais ils ont permis un début de réflexion.

Face à ces effets, Baudrit (2007) nous explique surtout qu'il ne faut pas créer de trop grosses différences de niveaux au sein de la dyade pour ne pas creuser les inégalités. L'enseignante semble l'avoir bien compris et agit efficacement durant le dispositif.

Dans ses observations, elle a jugé des dyades inefficaces pour lesquelles elle a revu la configuration afin que les élèves se retrouvent avec quelqu'un capable de leur apprendre un point de matière.

L'objectif a souvent été atteint car les élèves disent qu'ils sont contents d'avoir changé de partenaires pour apprendre avec quelqu'un d'autre ou avec les mots d'une autre personne. Tout est question d'équilibre afin d'instaurer une asymétrie des compétences propice aux apprentissages sans excéder les compétences du tuteur.

#### 5.4.3 La position inconfortable du tuteur

Concernant cette limite, à part un élève qui dit s'épanouir davantage dans le rôle du tuteur, nous n'avons pas relevé de thématiques qui expliqueraient les difficultés des élèves à endosser le rôle de tuteur. Pour y remédier, Baudrit (2007) conseille de mettre en place le tutorat réciproque, élément pour lequel nous avons déjà exposé nos résultats au point 5.1.2.

#### 5.4.4 Les propres limites des élèves

Un dernier point abordé par Connac (2015) dans les faiblesses du tutorat est les limites propres à chaque élève. L'auteur nous rappelle que même en situation de tutorat, les élèves ne doivent pas hésiter à faire appel à l'enseignante. La question est de savoir si les élèves ont rencontré des obstacles dus à leurs limites personnelles.

Comme nous le remarquons avec plusieurs verbatim, les élèves ont fait appel plusieurs fois à l'enseignante lors de leurs interrogations. Ils remercient d'ailleurs cette dernière pour son écoute et ses réactions. Sans le savoir, lorsqu'ils évoquaient leurs besoins, les élèves faisaient régulièrement appel à l'enseignante. Ainsi, pour les premières séances, les élèves avaient besoin d'une myriade de choses : des formations, des exercices, des changements au sein de la dyade. Certains élèves étaient plus précis et expliquaient clairement quels exercices ils souhaitaient, ce qui rendait l'aide de l'enseignante encore plus précise. En effet, lorsque les élèves demandent des exercices, l'enseignante en fournit de plusieurs sortes en espérant qu'un d'entre eux corresponde aux attentes, lorsque les élèves demandent des exercices de grammaire ça restreint un peu les possibilités mais ça reste vague.

Enfin, si les élèves demandent des exercices de grammaire sur les natures de mots et sur les adverbes, l'enseignante peut réellement répondre à la demande. C'est un principe que cette dernière a essayé d'expliquer tout au long de l'année mais certains élèves sont restés vagues jusqu'à la fin.

Au sujet des limites des élèves et des éléments qu'ils jugent intéressants à travailler, nous relevons aussi une différence de précision entre les élèves.

Certains disent devoir travailler le cours, d'autres de grandes compétences comme l'orthographe et la grammaire et quelques élèves identifient réellement le point de matière qui leur pose problème. Ceci nous montre qu'une partie des élèves a réellement conscience de ses lacunes alors que l'autre ne les cible que de manière très générale. L'exercice de diagnostic est très difficile et parfois, même des professionnels, tels que des professeurs, n'y parviennent pas eux-mêmes : il est donc normal que ces élèves rencontrent ce genre de difficultés.

Que les élèves aient conscience de leurs lacunes ou non, le tutorat ne doit pas être un dispositif qui les met dans une posture inconfortable face à la tâche. Aussi bienveillante que tente d'être l'enseignante, certains élèves se sont malheureusement retrouvés confrontés à des défis trop grands et en ont rendu compte. À la dernière séance, l'élève 14 nous écrit ceci : « j'ai eu la confirmation que je ne maîtrisais pas assez la matière pour bien l'expliquer » (E14, séance 10). L'élève n'a pas semblé gêné par le problème car il explique dans un autre verbatim qu'il a expliqué la situation à son tuteur et qu'ils ont réalisé un autre exercice. Ainsi, nous remarquons que c'est une situation qui apparaît arriver et que l'enseignante doit anticiper au maximum. Néanmoins, si cela se produit tout de même, nous nous apercevons que nos élèves, aussi jeunes soient-ils, sont capables de gérer de tels problèmes.

En conclusion, malgré notre attention toute particulière sur les limites mises en évidence dans la littérature scientifique, nous en avons rencontré grand nombre, de manière consciente ou non et nous avons tenté de les comprendre et d'y remédier rapidement avec plus ou moins de succès.

N'oublions pas que dans ce dispositif, la chercheuse est également un être humain qui commet ses propres erreurs. Heureusement, les élèves, sa double casquette, et l'enseignement mutuel contribuent à la rendre meilleure.

## **6 Discussion et perspective d'avenir**

---

### **6.1 La discussion au sujet des résultats obtenus**

Comme nous l'avons expliqué au point précédent, notre recherche nous a permis d'identifier, sur base de notre revue de littérature, de nombreuses conditions permettant à un dispositif tel que le tutorat de favoriser l'apparition de stratégies d'apprentissage dans le but de soutenir l'apprentissage du français.

Néanmoins, notre dispositif a rendu possible la mise en lumière certaines conditions qui ont retenu notre attention et que nous n'avions pas envisagées au départ. Elles sont au nombre de trois et concernent la relation au sein de la dyade, le rapport à l'erreur et le sentiment d'efficacité.

Tout d'abord, concernant l'importance de la relation, lorsque nous avons fait des recherches supplémentaires, nous avons appris par Cantali (2015) et Baudrit (1997) que les élèves accordaient une grande importance à la relation au sein de la dyade et que celle-ci était évidemment plus plaisante si elle était amicale mais que cette même amitié pouvait poser problème. Selon Cantali (2015), l'amitié pourrait prendre le dessus sur le sociocognitif et les élèves ne seraient alors plus du tout concentrés. Baudrit (1997) avait déjà émis une théorie à ce sujet et expliquait que lorsque les tuteurs et tutorés partageaient des liens socioaffectifs, nous pouvions nous trouver devant un phénomène d'apathie où le tutoré devient totalement dépendant du tuteur et éprouve des difficultés à développer son autonomie.

Nous avons également relié ce phénomène de dépendance à un stade de l'adolescence par lequel nos élèves passeront : celui de confusion des rôles et de la clique. En effet, Erikson (1963) lorsqu'il parle de la confusion des rôles, explique que les adolescents, pour se forger une identité, ont tendance à rejeter tout ce qui est différent d'eux, et ce peu importe l'arbitrarité des critères, de manière à former une clique.

La clique est donc un groupe dont les amis deviennent les modèles de l'adolescent qui n'a plus ses parents pour référents. Cette théorie pourrait expliquer pourquoi il était si important pour nos élèves de partager des séances avec leurs amis. De plus, cette recherche de modèle pourrait être associée au tuteur qui indique la marche à suivre. Dans leur crise identitaire, les adolescents ont besoin de s'identifier à des personnes qui leur ressemblent et de se dissocier de ceux qui ne font pas partie de leur clique. Ce phénomène pourrait également éclaircir pourquoi la composition des dyades a dû être revue si souvent.

Ensuite, pour le sentiment d'efficacité, c'est Bandura (2003) qui nous explique qu'en effet, des dispositifs tels que le tutorat permettent de développer un sentiment d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité chez les élèves et surtout chez les tuteurs. Selon l'auteur, les élèves se jugent les plus efficaces dans des fonctions organisationnelles et socioaffectives. Nous avons pu transposer les dires de l'auteur dans notre classe car nous avons remarqué que nos élèves disaient être efficaces car ils travaillaient ensemble ou encore jugeaient que toute la séance avait été pertinente grâce à l'organisation de cette dernière. Bandura (2003) nous explique cependant que les élèves ne se jugent pas tous efficaces lorsqu'il est question des fonctions pédagogiques. Là encore, nous l'avons observé car nous avons face à nous des élèves qui disaient avoir appris ou avoir fait apprendre plein de nouveaux points de matière alors certains autres, bien qu'ils soient peu nombreux ils existent et nous devons les prendre en compte, n'avaient absolument rien appris. Nous remarquons donc que le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas figé. Il est différent d'élève en élève mais peut également évoluer pour un même élève au fil des séances. Nous pouvons prendre pour exemple l'élève 11 qui a tellement fait évoluer ce sentiment qu'il a fini par se sentir capable d'endosser le rôle de tuteur.

Enfin, nous avons observé que le dispositif a permis une évolution du statut de l'erreur non seulement chez les élèves mais également chez la chercheuse. L'un des avantages du tutorat est le sentiment de confiance des élèves car ils ne sont pas directement face au professeur et osent commettre des erreurs. En pédagogie, il y a déjà plusieurs années que des chercheurs comme Thorndike (Segond, 2015) ont reconnu l'erreur comme étant un levier à l'apprentissage et non un frein. Malgré tout, les élèves, et encore plus les adolescents très attentifs à leur image, continuent à craindre de se tromper. Avec un

dispositif tel que le tutorat, les élèves se sentent déjà plus en sécurité car la relation change : ce n'est plus un professeur face à eux mais un camarade et ce n'est plus toute la classe qui les entend se tromper mais une seule personne. Les élèves se sentaient donc beaucoup plus à l'aise et n'avaient pas peur de dire quand ils se trompaient comme l'élève qui n'a eu aucune gêne à dire qu'il ne voulait pas expliquer les natures de mots car il commettait lui-même des erreurs. De plus, l'enseignante, qui a expliqué à plusieurs reprises que le journal de bord lui permettait d'identifier ses erreurs a peut-être permis, avec l'effet d'impulsion (Faulx, 2019), de dédramatiser l'erreur et de faire évoluer le rapport à l'erreur aux yeux des élèves. En outre, le tutorat permettant la différenciation, les erreurs ainsi que leur type peuvent être plus facilement identifiés, bien que l'exercice de diagnostic reste compliqué, et surmonté à l'aide du tuteur. Ainsi Astolfi (2009) identifie plusieurs types d'erreurs comme celles relatives aux consignes ou encore celles venant du lexique qui peuvent facilement être évitées en situation de tutorat. Meirieu (2008) explique à son tour que l'un des moyens de remédier à l'erreur est la métacognition, notion que nous avons également tenté de développer par le biais de nos stratégies d'apprentissage.

Bien qu'elles n'étaient pas envisagées, ces découvertes ont pour nous été très riches et nous ont donné quelques idées pour une suite éventuelle. Malgré tout, notre dispositif présente quelques faiblesses sur lesquelles nous devons nous questionner.

## **6.2 La discussion au sujet de la posture de chercheuse**

Tout d'abord, si nous devions revenir sur notre recherche afin d'en dégager les failles dans le but de l'améliorer, nous commencerions par dire à quel point il est difficile d'entrer dans la peau d'une chercheuse et de se détacher des autres rôles, tels que celui d'étudiante ou de professeure que nous avons connus jusqu'à maintenant. Nous avons vu cette recherche comme le prolongement d'un travail de fin d'études que nous avons réalisé trois ans auparavant et qui portait sur le tutorat entre deux adultes. Nous nous étions déjà essayée au rôle de chercheur mais les enjeux sont ici différents. C'est un travail de plus longue haleine qui demande une maturité et une rigueur scientifique que nous n'avions pas à l'époque.

Bien sûr, nous avons encore du chemin à parcourir en tant que chercheuse mais nous avons appris, avec cette recherche, à traiter d'un sujet de manière scientifique, à mettre en place tout un dispositif et à nous questionner sur ce dernier jusqu'à la dernière minute.

Toujours en tant que chercheuse, l'obstacle le plus difficile était sans doute celui de l'analyse de données qualitatives. C'est un exercice auquel nous nous étions peu prêtée auparavant et même si de nombreux articles existent dans la littérature, il faut dégager sa propre méthodologie. En effet, chaque chercheur a ses a priori qui guident inconsciemment ses analyses et qu'il convient de contrôler, il faut donc que chacun trouve sa propre manière de faire tout en conservant une rigueur scientifique. Nous prenons vite goût à cette autonomie et la trouvons difficile à la fois. En tant qu'étudiant, nous avons l'habitude d'avoir quelqu'un derrière nous qui nous guide et corrige. Ici, bien que des chercheurs soient présents pour nous épauler, nous devons commettre nos propres erreurs car elles nous permettent d'avancer. Alors bien sûr des larmes ont coulé lorsque nous nous rendons compte, après des heures de travail, que notre analyse est vaine et qu'il faut recommencer mais cela nous a permis de grandir et de faire de nous la chercheuse en devenir que nous sommes aujourd'hui.

Ensuite, lorsque nous avons présenté le profil de la chercheuse, nous avons évoqué sa double casquette comme étant une force. Nous pensons toujours que ce soit le cas. Cependant, nous n'avions pas imaginé à quel point il serait difficile de tout combiner. Lorsque les élèves sont en situation de tutorat, le chercheur doit être à l'affût d'observation et ce côté perfectionniste nous oblige à prendre note de tout car nous ne savons pas, une fois dans notre « laboratoire » quelles données seront pertinentes ou non. Pendant que la chercheuse s'efforce d'être attentive, l'enseignante elle ne peut pas disparaître et doit être présente pour répondre aux demandes des élèves. C'est cela qui est difficile, tous deux ont envie d'être présents et irréprochables mais il faut trouver un juste milieu et accepter que certaines données du chercheur manqueront au profit de la réflexion du praticien-chercheur.

En outre, d'un point de vue plus logistique, nous avons dès le départ rencontré un problème de calendrier.

En effet, avec la situation sanitaire, l'école a voulu mettre en place un mois de révision au début de l'année ce qui a retardé notre recherche. De plus, certaines séances ont dû être annulées car les élèves ne venaient pas à l'école, nous pensons notamment aux congés de Toussaint et Pâques qui ont été prolongés. Ces problèmes ont mis en lumière les capacités adaptatives de la chercheuse qui a dû rebondir sans cesse et repenser son planning. Pour ce faire, une séance en ligne a dû être mise en place ce qui a demandé à l'enseignante de se former à l'outil puis de l'expliquer aux élèves. C'est une séance qui s'est bien déroulée dans l'ensemble mais qui a été moins appréciée par les élèves. Malgré tous ces obstacles, le dispositif a pu être mis en place dans son intégralité et analysé de manière satisfaisante.

En addition, les séances de formation ou de tutorat ont dû être pensées pour convenir à des périodes de cours de 50 minutes. Le timing est assez serré, d'ailleurs les élèves le mentionnent dans leurs journaux mais il est difficile de changer toute l'organisation de l'école pour un dispositif. La chercheuse a donc dû trouver des alternatives pour condenser les séances tout en gardant leur efficacité. Par exemple, Connac (2015) nous conseillait de mettre en place des saynètes pour la formation des tuteurs, saynètes que nous avons transformées en extraits vidéos. Malgré tout, souvent, élèves et enseignante ont dû terminer la séance avec un goût de trop peu et le sentiment d'un travail inabouti. Cela constitue une réelle faiblesse de notre dispositif.

### **6.3 La discussion au sujet de la méthodologie**

Les grandes généralités de la recherche ayant été abordées, nous voulions également nous arrêter sur des points précis de notre méthodologie. Revenons donc à la composition des dyades. Pour commencer, un élève a souhaité ne pas participer.

Éthiquement parlant, nous ne pouvions en aucun cas forcer cet élève. Cependant, il a fallu trouver une alternative pour que cet élève continue à travailler et à progresser au même titre que les autres. Nous lui avons donc rédigé un dossier d'exercices qui brassent la matière du cours de français de 1<sup>re</sup> bilingue francophone, disponible en annexe 29. Il avait également accès à un corrigé une fois qu'il avait réalisé les exercices. Il nous restait donc 22 élèves à mettre en situation de tutorat. La composition des dyades a été aisée au départ car les tuteurs se sont désignés et il suffisait de leur attribuer un tutoré voulant travailler le point de matière qu'ils maîtrisaient davantage.



Cependant, par la suite, l'attribution a été beaucoup plus complexe. Les élèves voulaient changer de duo et l'exprimaient de manière anonyme et peu détaillée dans leur journal de bord. Cela avait pour conséquence que l'enseignante fonctionnait parfois à l'aveugle en espérant faire les changements opportuns. Ainsi au début, les élèves se sont retrouvés à changer de partenaire à quasiment toutes les séances. Nous nous sommes alors questionnée sur la pertinence de ce fonctionnement et nous sommes demandée si finalement nous n'étions pas en train de créer des cellules d'études. Les cellules d'études, composées d'une dizaine d'étudiants, ont été mises en place à l'université McGill. Elles reposent sur le tutorat tournant et réciproque. Ainsi, à chaque séance, les duos sont repensés de manière à ce que tous les étudiants travaillent au moins une fois ensemble. Ils sont également invités à changer de rôle pour favoriser le tutorat réciproque (Goldschmid, 1970 cité par Baudrit, 2007). Finalement, arrivés à la sixième séance, les élèves ont trouvé un pair avec qui ils ont souhaité travailler durant plusieurs séances. Les cellules d'études auraient cependant pu être mises en place si nous avions vu le potentiel d'une telle structure plus tôt. En effet, liées au phénomène de la clique (Erikson, 1963), les cellules d'études auraient peut-être amené une autre manière de vivre le dispositif pour les élèves. Finalement, en créant des cellules, nous créons des cliques dans lesquelles les élèves auraient pu définir leur identité et s'épanouir davantage. De plus, le changement de partenaire obligatoire de séance en séance aurait évité une certaine frustration pour les élèves qui n'appréciaient pas travailler ensemble. N'oublions pas les facilités pour la chercheuse qui aurait pu observer deux cellules plutôt que onze dyades disparates.

Un point supplémentaire issu de la méthodologie que nous voulions aborder est celui des journaux de bord et les observations de la chercheuse. Ils ont été un outil précieux bien que lacunaire. En effet, les élèves répondaient au journal de manière très succincte. Par conséquent, nous nous sommes souvent retrouvée avec des données lacunaires et aucun moyen de les approfondir car ces journaux étaient anonymes. L'anonymat est nécessaire pour préserver les élèves mais il amplifie la difficulté de la chercheuse. Comme nous l'avons expliqué, nous avons repensé nos outils à plusieurs reprises mais malgré tout, à l'heure actuelle, nous n'avons toujours pas trouvé une version exhaustive de ce journal qui amènerait des données complètes. Voilà encore une faiblesse de notre dispositif : les outils de récolte des données.

Il faudra donc adapter la méthodologie mais nous l'aborderons au point suivant. En ce qui concerne les observations de la chercheuse, elles sont aussi utiles que lacunaires. En effet, la chercheuse a dû faire face à de nombreux obstacles. Elle s'est retrouvée seule face à une classe de 23 élèves qu'il fallait observer en même temps. Cette dernière s'est également fait deux entorses à six semaines d'intervalle ce qui l'empêchait, durant sa convalescence, de circuler entre les bancs. Ces séances sont donc moins riches en observations. La seule solution pour remédier à ces lacunes serait de demander l'aide d'un second chercheur mais nous y reviendrons.

Enfin, un élément qui a impacté d'une manière ou d'une autre notre dispositif et qu'il ne faut pas mettre de côté est la crise sanitaire qui bat son plein depuis plus d'un an. Nous avons déjà discuté des soucis logistiques qu'elle a causés mais malheureusement, cela va bien au-delà. Nous nous sommes retrouvée face à des étudiants stressés par la situation où le travail de groupe est à éviter. Les élèves sont devenus peu enclins à aller vers les autres, se méfiant de tout et de tout le monde. Les déplacements en classe sont interdits et nécessitent à chaque fois un lavage des mains. Les élèves sont seuls sur un banc et ne peuvent normalement pas changer de place. Vous vous en doutez, tout ceci laisse peu de place à un climat de coopération. Rappelons-le, ces élèves commencent l'enseignement secondaire et subissent dès lors un grand changement. Tout ce stress n'a fait qu'amplifier les lacunes existantes ou pire en a créé de nouvelles. Malgré tout, nos élèves ont fait preuve de bonne foi et se sont, pour la plupart, investis dans notre projet. Nous espérons avoir réussi à redonner le goût de l'entraide et de la coopération à nos élèves même si nous ne représentons qu'une petite goutte dans un océan d'incertitude. Nous remercions nos élèves qui ont été bien courageux et qui ont su faire face à cette année, à cette pandémie et tout ce qu'elle a engendré, de manière à répondre aux demandes de leur enseignante, aussi farfelues soient-elles et de ne pas avoir pris peur lors de la présentation du dispositif. La situation n'a pas été aisée, mais nous savons que sans un public tel que le nôtre, ce dispositif n'aurait pas pu exister.

#### **6.4 Les perspectives d'avenir**

Après les différentes limites envisagées au point précédent, nous nous sommes demandé, si la recherche était à refaire, quels conseils nous nous donnerions à nous-même ou à d'autres chercheurs curieux d'expérimenter ce type de dispositif.

Tout d'abord, nous conseillerons aux professeurs qui ont envie de mettre en place une recherche-action de tenter l'aventure et de profiter pleinement de leur expérience professionnelle qu'ils n'hésiteront pas à mettre au bénéfice de leur recherche. Cependant, comme nous l'avons expliqué, ce travail est conséquent et demander l'aide d'un autre chercheur ou collègue comporterait, nous le pensons, des avantages non négligeables. En effet, les observations seraient plus riches à deux mais pas seulement. Nous avons la conviction que les débats entre les deux professionnels permettraient une analyse et interprétation plus profonde. Nous avons passé notre temps à nous convaincre que placer les élèves en conflits sociocognitifs était bénéfique pour eux alors n'en serait-il de même pour la chercheuse ? De plus, des chercheurs comme Virginie Jamin, ont décidé de mettre en place des salons qualitatifs où nous pouvions échanger avec d'autres scientifiques en devenir. Ces échanges ont été très porteurs et ont débloqué de nombreuses situations.

Ensuite, nous suggérerions d'étaler la recherche sur une plus longue période tout en conservant le même public. Dresser le dispositif sur deux années scolaires permettrait aux chercheurs de connaître davantage leur public et le profil de chaque élève. De plus, cela permettrait également de mieux former les tuteurs dans leur rôle ce qui, comme Connac (2015) l'a expliqué, présente de nombreux avantages. Allonger la recherche permettrait également de repenser le timing et de faire des séances de tutorat sur deux périodes de 50 minutes. Cela permettrait aux chercheurs de faire de plus nombreuses observations et aux élèves de terminer ce qu'ils ont commencé sans devoir sans arrêt reporter la correction à la séance suivante.

De plus, dans le même ordre d'idées, il faudrait également repenser les outils de récolte de données. Le questionnaire devrait permettre aux élèves de poser une réflexion et de ne pas répondre uniquement en surface. En plus de cela, il devrait également être une aide, un appui pour la grille d'observation des stratégies d'apprentissage.

Rappelons que ce questionnaire avait déjà été retravaillé pour aider l'enseignante à être plus complète lorsqu'elle recensait les stratégies développées par les élèves. Malgré tout, ces outils ne nous conviennent toujours pas et nous en venons même à penser que c'est peut-être la méthode de récolte des données qui est à changer. À l'époque, nous avons choisi de rassembler nos données par le biais de questionnaires car les entretiens demandaient de nombreuses autorisations et retranscriptions qui avaient un côté très chronophage. De plus, dans un souci éthique, nous ne voulions en aucun cas mettre les élèves dans une position inconfortable. Nous avons donc totalement éliminé les entretiens. À l'heure actuelle, nous sommes tentées de penser qu'une méthode hybride aurait peut-être été plus porteuse. En effet, les questionnaires représentent déjà une belle base de données et font gagner du temps ce qui, même si la recherche s'étale sur deux ans, n'est pas négligeable. Cependant, ces données pourraient être agrémentées par quelques entretiens de manière à permettre aux élèves d'approfondir leurs propos. D'ailleurs, en relisant la recherche de Larue et Cossette (2005), nous avons réalisé que ces chercheuses avaient fait les mêmes constats et avaient ajouté des entretiens à leur méthodologie de recherche.

Enfin, dernier conseil, en analysant nos données, nous avons décelé qu'il y avait trois variables que nous n'avions pas envisagées, ou du moins pas en profondeur, et qui revenaient à plusieurs reprises : l'importance de la relation, le sentiment d'efficacité et le rapport à l'erreur. Nous conseillons évidemment de les inclure à la recherche et aux différents outils.

Pour conclure, nous avançons qu'en continuant nos recherches, bien des conditions seraient encore à exploiter et nous encourageons vivement la chercheuse que nous sommes et les chercheurs en devenir à exploiter ce beau sujet, pourtant pas si jeune, mais qui regorge encore de surprises, qu'est le tutorat.

## 7 Conclusion

---

Grâce à notre recherche, nous avons déjà fait évoluer notre question de recherche et avons tenté, à l'aide de nos résultats, d'établir les conditions nécessaires pour qu'un dispositif tel que le tutorat permette l'apparition de stratégies d'apprentissage soutenant l'apprentissage du français.

La première condition essentielle est la composition de dyades efficaces. Cette étape dépend elle-même de différentes modalités.

Une des d'entre elles consistait à créer des dyades unisexes ou mixtes. Nous avons vite établi que cela avait peu d'importance pour nos élèves. Cependant, il était tout de même utile de remarquer que des dyades mixtes favorisaient la prise de pouvoir du tuteur.

Si le sexe du partenaire ne tient pas une place significative aux yeux de nos élèves, la relation, elle, est primordiale. Pour que les dyades soient efficaces, l'entente entre les élèves doit être au rendez-vous.

La modalité suivante permettait de mettre en place un tutorat réciproque entre nos élèves. Grâce à nos observations, nous avons compris que le tutorat réciproque n'était pas forcément plus efficace que le non réciproque et que c'est surtout à nos élèves de trouver leur équilibre : certains apprécieront échanger de rôle avec leur partenaire et d'autres préféreront trouver des réponses auprès d'un autre partenaire.

Toujours dans le but de composer des dyades efficaces, nous nous étions questionnée sur la place de l'asymétrie au sein de la dyade et avons compris que le tuteur devait forcément être plus performant que le tutoré mais que l'écart entre les deux ne devait pas être trop grand. Malgré des compétences plus développées, il est absolument nécessaire que le tuteur laisse une part d'autonomie au tutoré qui doit commettre ses erreurs et les comprendre par lui-même.

La seconde condition est la présence d'une formation pour les tuteurs. Nos résultats nous ont appris que ces formations, aussi courtes et ponctuelles soient-elles sont indispensables pour aider et rassurer nos élèves tout au long du dispositif. Nous avons également découvert que ces formations pouvaient être de différents ordres et aller de la sensibilisation aux différents rôles à des conseils ponctuels pendant les moments en duo.

De plus, une attention toute particulière a été apportée à la méthode *Pause, Prompt and Praise* et a révélé que cette formation amenant à un tutorat structuré n'était pas forcément plus efficace que le tutorat spontané. En effet, les deux approches ont surtout des objectifs et des conséquences différents et il faut une fois de plus adapter la modalité à son public.

La troisième condition est l'apparition de stratégies d'apprentissage soutenant l'apprentissage de la langue. Nous avons compris qu'un dispositif tel que le tutorat permettait l'apparition de ces stratégies mais de différentes manières. En effet, le rôle endossé par l'élève va déterminer les stratégies qu'il développera davantage. Il y aura également des stratégies récurrentes comme celles de l'auto-observation ou au contraire des stratégies qui ne se prêtent pas à notre dispositif comme l'apprentissage par le dessin. Le principal reste tout de même le fait que ces stratégies ont un caractère évolutif et que les élèves en développent davantage de séance de séance.

La dernière condition est l'efficacité du dispositif dans son intégralité. Pour ce faire, il fallait éviter les limites engendrées par les dispositifs de tutorat comme les élèves non répondants, les effets-tuteurs et tutorés, les positions inconfortables engendrées par les rôles et les limites propres aux élèves. Au vu de nos résultats, nous avons rapidement compris que nous n'avons évité aucune de ces limites mais que nous pouvons en tirer des apprentissages. À présent, nous savons que des élèves non répondants se traduisent par un manque d'implication mais que nous n'avons pas assez de recul pour comprendre les causes de ce désinvestissement. Nous avons également appris que les effets-tuteurs et tutorés sont difficilement évitables mais que l'effet-tutoré est plus aisé à surmonter moyennant un changement de rôle. Concernant les limites propres aux élèves, nous avons compris à quel point l'exercice de diagnostic était difficile pour des enfants de 12 ans et que le rôle du professeur est de les aiguiller.

Les résultats ont également révélé que certaines failles étaient présentes dans notre recherche mais que des perspectives pourraient être envisagées pour l'avenir et permettraient l'amélioration des biais que nous avons identifiés. Il faudrait alors être attentif à des conditions comme la mise en place d'une relation de confiance au sein de la dyade, le développement du sentiment d'efficacité et l'évolution du rapport à l'erreur. Une recherche étalée sur deux années scolaires avec plusieurs chercheurs serait également plus porteuse. Une révision des outils et l'ajout d'entretiens amélioreraient tout autant la profondeur des résultats.

Si nous devons retenir un élément essentiel de notre recherche, c'est qu'il n'y a pas de recette miracle. Des dispositifs tels que le nôtre ne peuvent être figés dans le marbre et demanderont toujours une adaptation au public et à l'environnement dans lequel ce dernier évolue.

## 8 Bibliographie

- Alliance Française. (2008). Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun. Alliance Française/CLE. (Travail original publié 2008)
- Armand, J. (2013). Aider, ça s'apprend. *Les Cahiers pédagogiques* (505), p. 30.
- Astolfi, J-P. (2009). L'erreur, un outil pour enseigner. Editions Sociales Françaises.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit, A. (1997). - Apprendre à deux. Etudes psychosociales de situations dyadiques. Paris : PUF (L'Educateur).
- Baudrit, A. (2003). Le tutorat à l'école : que peuvent faire les élèves tuteurs ? *Carrefours de l'éducation*, 15, 118-134
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat : Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Berzin, C. (2001). Interactions de tutelle, développement et apprentissages. *Carrefours de l'éducation*, 11, 120-147
- Berzin, Ch. (2012). Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 179, 73-82.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. L. (2011). *Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : PUQ.
- Bouchareu, M. (2017) L'apprentissage directif du tutorat pour différencier et améliorer le climat de classe ? [Thèse de master, École supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Paris]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624410>
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu : Dévolution. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 9.3. 309-336.
- Buchs, C., Lehraus, K., & Crahay, M. (2012). Coopération et apprentissage. In M. Crahay (Eds.), *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp. 421-454). De Boeck.
- Cantali, J. (2015). Le tutorat : un dispositif d'aide au service de la réussite des élèves (CE2) [Thèse de master, École supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Paris]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176939>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse.
- Capra, L. & Arpin, L. (2002). La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets. *Québec français*, 126, 67-71.
- Chau Leung, K. (2018). *An updated meta- analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement*. Education University of Hong Kong.
- Chauvet, A., Normand, I. & Erlich, S. (2008). Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun, CLE International.
- Collet, M. (2017-2018). *Psychologie des apprentissages II*. Unpublished document, Haute Ecole Charlemagne, Liège.
- Connac, S. (2015). Organiser un tutorat entre pairs. Université Paul Valéry de Montpellier
- Connac, S. (2017). Coopération entre les élèves. Canopé
- Dakar, I. (n.d.), *Etayage et format*. Retrieved from [http://ipefdakar.org/IMG/pdf/Etayage\\_et\\_format.pdf](http://ipefdakar.org/IMG/pdf/Etayage_et_format.pdf)



- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative de données. In Karsenti, T & Savoie-Zajc, L. (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp.317 – 342). Université de Montréal
- Erikson, E.H (1963). *Childhood and society* (rev. ed.). New York: Norton.
- Faulx, D. (2019). Questions pratiques d'une conduite de formation. Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Felten, B. (2018). *Effet Matthieu et apprentissage (lecture, compréhension de la langue) - Des pistes de réponse ?*. Retrieved from <https://www.felten-psychologue.fr/2018/10/07/effet-matthieu-et-apprentissage/>
- Gillig, J-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Hachette Livre
- Guay, M-H. & Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. In Karsenti, T & Savoie-Zajc, L. (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp.235 – 267). Université de Montréal
- Guichard D. (2005). Le tutorat entre élèves au cycle 3. *Revue française de pédagogie*, 150, 73-85.
- Kivits et Houbre (2010), *Investigation en santé publique : méthodes qualitatives – Principes et outils*. Retrieved Mai 1, 2021, from [https://fad.univ-lorraine.fr/pluginfile.php/23858/mod\\_resource/content/1/co/Module\\_Investig\\_Qual\\_i\\_web.html](https://fad.univ-lorraine.fr/pluginfile.php/23858/mod_resource/content/1/co/Module_Investig_Qual_i_web.html)
- Larue, C. & Cossette, R. (2005). *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problème : description et évolution des stratégies utilisées par des étudiants en soins infirmiers au niveau collégial*. Cégep du Vieux Montréal
- Lescouarch, L. (2014). *Soutenir, accompagner, étayer : posture et dispositifs*. Retrieved from <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-amb/comment-soutenir-et-accompagner-la-reussite-des-eleves-formation-du-4-et-5-juin-2014/intervention-lescouarch-v2b0.pdf>
- Marchive, A. (1997). L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique. *Psychologie et Education*, n° 30, pp. 29-43.
- Meirieu, Ph. (2008). Le statut de l'erreur dans les apprentissages. *OCCE*, 51 (29), pp. 1-2.
- Ministère de la communauté germanophone. (2008). *Rahmenplan : Fach Französisch erste fremdsprache Version Française*. Athénée Royal d'Eupen
- Ministère de l'éducation Nationale. (2015). *Mémento Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée*. Canope
- Pottier, A. (2015). *Cours de Français Langue Étrangère*. Haute École Charlemagne, Bachelier en Français et FLE
- Potvin, M-Ch., Dion, E., Brodeur, M. & Borri-Anadon, C. (2012). Utiliser le tutorat par les pairs pour favoriser l'apprentissage de la lecture en milieu défavorisé : Une pré-expérimentation avec examen des caractéristiques des non-répondants. *Revue canadienne de l'éducation*, 35 (2), 285-302.
- Professeur.e.s de Français. (2021). *Curriculum du cours de français en 1<sup>re</sup> bilingue germanophone*. Athénée Royal Eupen

- Renaud, K., Guillemette, F., & Leblanc, C. (2016). Tenir compte de la « zone proche de développement » des étudiants dans son enseignement : *Le Tableau. Échange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*. Retrieved from <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/publications-2015/vol-4-no-2-les-logiciels-de-presentation-multimedia-en-soutien-aux>
- Rémi Bachelet. *Le tutorat par les pairs : quels fondamentaux, quels dispositifs, quels résultats?* (chap. 15). De Boeck.
- Roberge, J. (2011). « Le tutorat, richesses d'une méthode pédagogique » d'Alain Baudrit. *Centre d'aide en français*, 17 (1), 1-3.
- Schaller, A. & Utiger, Y. (2015). *L'effet Big Brother : Le tutorat au service d'élèves de 9H : quels impacts sur la motivation pour l'apprentissage de l'allemand?* [Thèse de master, Haute École Pédagogique du canton de Vaud]. Patrinum. <https://www.patrinum.ch/record/16696?ln=fr>
- Simon, C. (2016). Dans quelle mesure, institutionnaliser "l'aide au travail" à travers la formation au tutorat et sa pratique, en tenant compte des atouts d'un groupe hétérogène, bénéficiera-t-il à chaque acteur? [Thèse de master, Université de Liège]. Université de Liège
- Trottier, G. (2018). Analyse de l'utilisation des stratégies d'apprentissage organiser, produire et anticiper par les étudiants en biologie au cégep lors de leur préparation aux examens théoriques [Thèse de master, Université du Québec à Montréal]. Archipel uqam. <https://archipel.uqam.ca/12517/1/M15931.pdf>
- Van Der Linder, A. (2019). En quoi le tutorat améliore-t-il les résultats des élèves et le climat de classe en CM1? [Thèse de master, École supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Lille]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02295796>
- Vianin, P. (2017). *Présentation d'une grille d'évaluation des processus cognitifs et métacognitifs en contexte scolaire* [Congrès]. Congrès CSPS. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiV69-iiCTuAhWN7aQKHZN\\_BZoQFjAKegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.csps.ch%2Fbausteine.net%2Ff%2F51214%2FVianin.pdf%3Ffd%3D3&usg=AOvVaw2cDyRNQ8B-BxQoAAZv6QVE](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiV69-iiCTuAhWN7aQKHZN_BZoQFjAKegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.csps.ch%2Fbausteine.net%2Ff%2F51214%2FVianin.pdf%3Ffd%3D3&usg=AOvVaw2cDyRNQ8B-BxQoAAZv6QVE)
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.
- Vleminckx, L. (2020). *Le guide du tutorat entre pairs* [CAP]. IPEPS de Tournai
- Yvon, F., & Zinchenko, Y. (2011). *Vygotsky une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires*. Faculté de psychologie de l'université d'État de Moscou.
- Wiki-TEDia (2020). *Etayage*. Retrieved April 16, 2020 from [wiki.telug.ca/TED6210/index.php/Etayage](http://wiki.telug.ca/TED6210/index.php/Etayage)
- Willis, P., Bland, R., Manka, L. & Craft, C. (2012). The ABC of peer mentoring – what secondary students have to say about cross-age peer mentoring in a regional Australian school. *Educational Research and Evaluation*, 18 (2), 173-185.

## 1 Comparaison entre le tutorat structuré et spontané, Gillig (2001)

LE TUTORAT		
	Tutorat ouvert ou spontané	Tutorat structuré
<b>Élèves concernés</b>	Élèves d'une même classe.	Élèves de classes différentes séparés par 2 ou 3 années d'âge.
<b>Supervision</b>	Maître de la classe.	Maître de classe ordinaire, agissant en décroisement ou maître spécialisé.
<b>Rôle du superviseur</b>	Réguler les interventions des tuteurs par l'organisation de la vie coopérative dans la classe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Former les tuteurs.</li> <li>– Déterminer les objectifs.</li> <li>– Programmer les activités.</li> <li>– Organiser et réguler le déroulement des séances.</li> <li>– Évaluer les progrès des tuteurés.</li> <li>– Informer les membres de l'équipe éducative (enseignants, parents).</li> </ul>
<b>Durée</b>		Prévue sur plusieurs semaines, à raison de 2 ou 3 séances par semaine, prises sur le temps des études dirigées (30 minutes par séance).
<b>Matériel</b>		Outre le matériel propre à l'individualisation : <ul style="list-style-type: none"> <li>– fiches de consignes tuteurs,</li> <li>– fiches d'évaluation tuteurés.</li> </ul>
<b>Choix des tuteurs</b>		Désignés parmi les élèves les plus avancés.
<b>Choix des tuteurés</b>		Identifiés selon leurs besoins par évaluation formative en classe d'origine.
<b>Appariement tuteurs/tuteurés</b>		Par les maîtres de l'équipe pédagogique.
<b>Lieu</b>	Classe.	Local scolaire permettant de rassembler un groupe d'élèves issus de deux classes différentes.

## 2 Les stratégies métacognitives

Stratégies	Actions, techniques procédures
Anticiper : tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.	- Identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir ;
	- considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles ;
	- créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles ;
	- planifier ;
	- émettre des hypothèses.
S'autoréguler : procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.	- S'auto-observer : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des situations ou tâches impliquées ;
	- contrôler : analyser progressivement les caractéristiques et la valeur des activités entreprises en lien avec les exigences et la sélection des moyens mis en action et des résultats obtenus ;
	- juger : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources engagées ou la justesse des connaissances métacognitives utilisées dans la sélection des ressources.
	- s'ajuster : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats ou des conditions observées par rapport aux attentes ou aux objectifs visés ;
	- s'informer : effectuer la cueillette ou rechercher des informations relatives aux tâches, aux situations et aux conditions d'utilisation des connaissances en fonction des besoins, des exigences et des objectifs visés.

### 3 Les stratégies cognitives de traitement

Stratégies	Actions, techniques procédures
Sélectionner : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noter ;</li> <li>- souligner ;</li> <li>- surligner ;</li> <li>- encadrer ;</li> <li>- écrire ;</li> <li>- dire ; etc.</li> </ul>
Répéter : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redire plusieurs fois à haute voix ;</li> <li>- redire mentalement plusieurs fois ;</li> <li>- réécrire plusieurs fois ;</li> <li>- relire plusieurs fois ;</li> <li>- réviser, etc.</li> </ul>
Décomposer : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Séparer en petites parties ;</li> <li>- identifier les composantes, les caractéristiques ;</li> <li>- défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures ; etc.</li> </ul>
Comparer : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechercher des différences ;</li> <li>- rechercher des ressemblances ou similitudes ;</li> <li>- rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal) ;</li> <li>- rechercher des rapports d'importance ;</li> <li>- rechercher des rapports d'ordre ou de séquence ; etc.</li> </ul>
Élaborer : développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paraphraser ;</li> <li>- formuler des exemples ;</li> <li>- créer des analogies ; etc.</li> </ul>
Organiser : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer ou appliquer une mnémotechnique ;</li> <li>- construire des schémas ;</li> <li>- construire des diagrammes ou des tableaux ;</li> <li>- regrouper en fonction de caractéristiques ;</li> <li>- regrouper par classes ou ensembles ; etc.</li> </ul>

## 4 Les stratégies cognitives d'exécution

---

Stratégies	Actions, techniques procédures
Évaluer* : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.	- Déterminer la valeur des éléments ;
	- comparer les rapports ;
	- estimer ;
	- identifier l'importance relative ; etc.
Vérifier : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.	- Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles ;
	- confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés ; etc.
Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.	- Écrire ;
	- dire à voix haute ;
	- dessiner ; etc.
Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.	- Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.)
	- développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique ;
	- ajuster la production en fonction de critères déterminés.

## 5 L'apprentissage du FLE en 1<sup>re</sup> secondaire dans la communauté germanophone

---

Nous voulions également aborder ce point brièvement en précisant que les apprentissages des élèves s'inscrivent dans le cadre du cours de français pour élèves bilingues à l'Athénée d'Eupen. Le cours est élaboré pour répondre aux différentes compétences du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) (Alliance Française, 2008).

« Le CECR a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. » (Pottier, 2015)

Ainsi, comme l'explique la définition, le CECR représente une base commune qui permet d'élaborer des programmes de cours, il ne peut pas être utilisé comme curriculum à lui seul car il serait trop vague. Vous trouverez un extrait du niveau B1, niveau à acquérir pour les élèves de 1<sup>re</sup> bilingue francophone, en annexe 6.

Dans la communauté germanophone, le Pouvoir Organisateur (PO), autrement dit le ministère, impose le *Rahmenplan*, c'est-à-dire le programme de cours pour toutes les écoles de la communauté basé sur les compétences du CECR. Un extrait est consultable en annexe 7.

En interne, et sur base du *Rahmenplan*, les différentes écoles construisent les curricula, les programmes propres à chaque matière et propres à l'école, qui sont mis à jour d'année en année. Le curriculum du cours de 1<sup>re</sup> année bilingue francophone, programme dans lequel s'inscrivent les élèves participants au tutorat, a été mis à jour cette année. Une copie est rendue disponible en annexe 8 et permettra de faire le lien entre les cours des élèves et les points de matière abordés durant les séances de tutorat.

Si nous reprenons dans l'ordre, les élèves suivent des leçons qui répondent au curriculum du cours de français de 1<sup>re</sup> bilingue francophone de l'Athénée Royal d'Eupen. Ce curriculum a été construit de manière à être conforme aux attentes du *Rahmenplan* de la communauté germanophone et ce *Rahmenplan* correspond à son tour aux exigences du CECR.

# B1

## Niveau seuil

### Description globale

« L'apprenant peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Il peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Il peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Il peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou des explications pour un projet ou une idée. »

### Écouter

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Peut comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui l'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.

### Lire

Peut comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à son travail. Peut comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

### S'exprimer oralement en continu

Peut s'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, ses rêves, ses espoirs ou ses buts. Peut brièvement donner les raisons et explications de ses opinions ou projets. Peut raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions.

### Prendre part à une conversation

Peut faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer dans une région où la langue est parlée. Peut prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple : famille, loisirs, travail, voyage et actualité).



# Français

## 2. Contribution du cours de français, 1<sup>re</sup> langue étrangère, au développement des compétences

La rencontre avec des cultures et des langues différentes fait aujourd'hui partie de l'expérience quotidienne des élèves. Des personnes d'autres cultures et parlant d'autres langues vivent dans notre environnement, elles font partie de nos réalités linguistiques et quotidiennes ; notre langue est fortement influencée par les langues étrangères. En Communauté germanophone, ces influences existent déjà depuis longtemps et sont plus présentes encore que dans d'autres régions, étant donné notre situation historique et géographique.

Le cours de langues étrangères à l'école saisit ces expériences, en fait prendre conscience, mais les met aussi en rapport avec la langue et la culture propres. La rencontre avec la langue étrangère se déroule toujours dans un contexte culturel. Par la prise en compte de la langue et de la culture étrangères, on se familiarise de plus en plus avec ce qui est inconnu. Les élèves développent ainsi un intérêt pour les langues étrangères et deviennent ouverts et tolérants face à d'autres cultures ; ils développent une compétence interculturelle.

Les macro-compétences pour le cours de français – 1<sup>re</sup> langue étrangère sont les suivantes :

- **Ecouter :**  
Écouter activement et comprendre ;
- **Parler:**  
Reproduire et s'exprimer, prendre part à une conversation ;
- **Lire:**  
Développer des techniques de lecture et la compréhension à la lecture ;
- **Ecrire:**  
Reproduire et s'exprimer par écrit ;
- **Obtention d'informations sur le mode de vie du voisin ;**
- **Appréhender la différence culturelle de manière compréhensive.**

Les macro-compétences et les « compétences attendues » à atteindre dans l'enseignement des langues étrangères sont axées sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Ce Cadre établit une base commune pour l'établissement de niveaux de compétence dans l'Union européenne et contribue à un renforcement de la transparence des systèmes éducatifs et de la collaboration internationale dans le domaine des langues étrangères.

**Cadre européen  
commun de  
référence pour  
les langues**

Il existe par ailleurs des mobiles très pragmatiques qui poussent à apprendre une langue étrangère : de meilleures perspectives sur le marché du travail et des possibilités d'études et de formation plus étendues.

**Meilleures  
perspectives  
d'avenir**

## 8 Curriculum du cours français en 1<sup>re</sup> bilingue francophone à l'Athénée d'Eupen

Séquence n°1 « Qui est-ce ? » (24h – septembre/octobre )			
Tâche finale : présenter oralement et par écrit un condisciple au reste de la classe			
COMPÉTENCES PRIORITAIRES	AUTRES COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	OUTILS LINGUISTIQUES / CULTURELS	ACTIVITÉS D'ÉVALUATION
<b>PO et PE : être capable de présenter oralement et par écrit un condisciple au reste de la classe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CO : Écouter pour saisir les points essentiels d'une description</li> <li>• CE : lire pour repérer des informations liées à la description liées à la description physique et morale</li> <li>• PO : présenter oralement un condisciple</li> <li>• PE : écrire pour décrire une personne physiquement ou moralement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le vocabulaire de la description physique et morale ;</li> <li>• L'indicatif présent des verbes en ER et des auxiliaires être/avoir ;</li> <li>• Le féminin des noms et des adjectifs ;</li> <li>• Le pluriel des noms et des adjectifs ;</li> <li>• Le pluriel des noms composés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OL : Le vocabulaire de la description physique et morale ;</li> <li>• OL : L'indicatif présent des verbes en ER et des auxiliaires être/avoir ;</li> <li>• OL : Le féminin des noms et des adjectifs ;</li> <li>• OL : Le pluriel des noms et des adjectifs ;</li> <li>• OL : Le pluriel des noms composés.</li> <li>• CE : comprendre la description physique et morale de quelqu'un</li> <li>• CO : comprendre la description physique et morale de quelqu'un</li> <li>• <b>PE/PO : évaluation de la tâche finale</b></li> </ul>

Remarques : L'évaluation des compétences varie d'une année à l'autre.

Activités pour le 1 <sup>er</sup> semestre			Tout au long du semestre
Lecture : Matilda			
COMPÉTENCES PRIORITAIRES	AUTRES COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	OUTILS LINGUISTIQUES / CULTURELS	ACTIVITÉS D'ÉVALUATION
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>CE : lire pour repérer des informations dans des textes narratifs ou dialogues</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>PE : produire un texte reprenant les différentes étapes du récit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La description physique et morale</li> </ul>	<b>PE : évaluation de la tâche finale</b>
<u>Remarques</u> : la lecture a été accompagnée d'un dossier d'exercices à compléter au fil des chapitres			

Séquence n°2		« Voyage à travers le dictionnaire » novembre/décembre)		(30h -
Tâche finale : produire des mots-valises dans le cadre d'un concours				
COMPÉTENCES PRIORITAIRES	AUTRES COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	OUTILS LINGUISTIQUES / CULTURELS	ACTIVITÉS D'ÉVALUATION	
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>PE : être capable de produire des mots-valises</b></li></ul>	CO : Écouter pour saisir les nouveaux mots de la langue CE : Lire pour repérer des informations liées aux dictionnaires et aux encyclopédies PO : Répondre spontanément à des questions de contenu sur les registres de langue PE : Écrire pour créer des mots-valises	<ul style="list-style-type: none"><li>• Les mots-valises ;</li><li>• Les différentes parties d'un dictionnaire ;</li><li>• Les mots-repères ;</li><li>• Les mots variables et invariables ;</li><li>• Les différentes natures de mots ;</li><li>• Les différents registres de langue ;</li><li>• Les synonymes.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• OL : Les mots-valises ;</li><li>• OL : Les différentes parties d'un dictionnaire ;</li><li>• OL : Les mots-repères ;</li><li>• OL : Les mots variables et invariables ;</li><li>• OL : Les différentes natures de mots ;</li><li>• OL : Les différents registres de langue ;</li><li>• OL : Les synonymes.</li><li>• CO : comprendre les informations essentielles d'un récit sur les nouveaux mots</li><li>• CE : comprendre les informations essentielles d'un récit sur les mots étrangers</li><li>• <b>PO/PE : évaluation de la tâche finale</b></li></ul>	
Remarques : L'évaluation des compétences varie d'une année à l'autre.				

Séquence n°3		« Nos amis les animaux » février)		(30 h - janvier /
Tâche finale : présenter oralement les caractéristiques d'un animal				
COMPÉTENCES PRIORITAIRES	AUTRES COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	OUTILS LINGUISTIQUES / CULTURELS	ACTIVITÉS D'ÉVALUATION	
<ul style="list-style-type: none"><li>PE / PO : être capable de présenter oralement les caractéristiques d'un animal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Écouter pour s'informer et comprendre globalement différents types de messages.</li><li>Lire pour s'informer, reconnaître le thème, la structure et les points importants.</li><li>Présenter pour informer de façon simple et directe des sujets étudiés en classe.</li><li>Écrire pour résumer les informations essentielles contenues dans un document, écrire pour inventer un objet.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>le vocabulaire des animaux ;</li><li>les adjectifs de couleur ;</li><li>les expressions idiomatiques qui contiennent des animaux.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>OL : le vocabulaire des animaux ;</li><li>OL les adjectifs de couleur ;</li><li>OL : les expressions idiomatiques qui contiennent des animaux.</li><li>CE : comprendre l'essentiel d'un texte sur les animaux en voie de disparition</li><li>CO : comprendre l'essentiel d'un texte sur les animaux en voie de disparition</li><li>PO/PE : évaluation de la tâche finale</li></ul>	
Remarques : L'évaluation des compétences varie d'une année à l'autre.				

Activités pour le 2e semestre			Tout au long du semestre
Lecture : Parvana, une enfance en Afghanistan			
COMPÉTENCES PRIORITAIRES	AUTRES COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	OUTILS LINGUISTIQUES / CULTURELS	ACTIVITÉS D'ÉVALUATION
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>CE : être capable de lire pour repérer des informations dans des textes narratifs ou dialogues</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>PE : produire un texte reprenant les différentes étapes du récit</li> </ul>	/	<b>PE : évaluation de la tâche finale</b>
Remarques : la lecture a été accompagnée d'un dossier d'exercices à compléter au fil des chapitres			
Focus film français : Donne-moi des ailes			
COMPÉTENCES PRIORITAIRES	AUTRES COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	OUTILS LINGUISTIQUES / CULTURELS	ACTIVITÉS D'ÉVALUATION
/	CO : comprendre le contenu d'un film en entier	/	<b>Les élèves ne seront pas évalués</b>
Remarques : le film a été accompagné d'un dossier d'exercices			
Séances de tutorat			
Des séances de tutorat ont été mises en place tout au long du semestre avec accord de la direction			

Séquence n°4 “La grande expo des personnalités belges ” (30 heures – février/mars )			
Tâche finale : réaliser une affiche de la grande expo des personnalités belges			
COMPÉTENCES PRIORITAIRES	AUTRES COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	OUTILS LINGUISTIQUES / CULTURELS	ACTIVITÉS D'ÉVALUATION
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>PO / PE : être capable de présenter une personnalité belge</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CE : lire des biographies de célébrités belges</li> <li>- CO : écouter un reportage sur une célébrité belge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le passé composé</li> <li>- l'accord des participes passés</li> <li>- les participes passés irréguliers</li> <li>- le participe passé des verbes pronominaux</li> <li>- les expressions de temps</li> <li>- le vocabulaire de la biographie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OL : le vocabulaire de la biographie</li> <li>• OL : le passé composé et ses exceptions</li> <li>• OL : les expressions de temps</li> <li>• CE : comprendre un texte biographique</li> <li>• <b>CO : comprendre le récit de la vie de quelqu'un</b></li> <li>• <b>PO /PE : évaluation de la tâche finale</b></li> </ul>
Remarques : L'évaluation des compétences varie d'une année à l'autre.			

Séquence n°5		« Il était une fois ... des contes merveilleux ! » avril / mai)		(35 h –
Tâche finale : inventer un conte				
COMPÉTENCES PRIORITAIRES	AUTRES COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	OUTILS LINGUISTIQUES / CULTURELS	ACTIVITÉS D'ÉVALUATION	
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>PE : être capable de rédiger un conte</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• CO/CE : comprendre des contes</li><li>• PE/PO : comprendre des contes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• les caractéristiques d'un conte merveilleux</li><li>• le vocabulaire relatif aux contes</li><li>• le schéma actantiel et le schéma narratif</li><li>• les temps du passé (passé simple / imparfait)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• OL : les caractéristiques d'un conte merveilleux</li><li>• OL : le vocabulaire relatif aux contes</li><li>• OL : le schéma actantiel et le schéma narratif</li><li>• OL : les temps du passé (passé simple / imparfait)</li><li>• CE/CO : comprendre un conte</li><li>• PE : <b>évaluation de la tâche finale</b></li></ul>	
Remarques : L'évaluation des compétences varie d'une année à l'autre.				



Séquence n°6		« L'invitation » (juin)		(20h -
Tâche finale : rédiger un carton d'invitation				
COMPÉTENCES PRIORITAIRES	AUTRES COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	OUTILS LINGUISTIQUES / CULTURELS	ACTIVITÉS D'ÉVALUATION	
<ul style="list-style-type: none"><li>PE : être capable de rédiger un carton d'invitation</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>CO : comprendre l'essentiel d'une invitation orale</li><li>CE : comprendre l'essentiel d'une invitation écrite</li><li>PO : inviter quelqu'un</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>les caractéristiques des cartons d'invitation</li><li>l'utilisation des majuscules</li><li>l'accord du verbe</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>OL : les caractéristiques des cartons d'invitation</li><li>OL l'utilisation des majuscules</li><li>OL : l'accord du verbe</li><li>CO : comprendre l'essentiel d'une invitation orale</li><li>CE : comprendre l'essentiel d'une invitation écrite</li><li>PE : évaluation de la tâche finale</li></ul>	
Remarques : L'évaluation des compétences varie d'une année à l'autre.				

Bonjour à tous,

J'ai décidé de réaliser cette petite vidéo car je trouve que si vous voyez ma tête apparaître à l'écran ça a plus d'impact qu'un petit mot perdu sur Teams. Tout d'abord, je veux vous féliciter pour le travail accompli jusqu'à présent. Je trouve que vous êtes des élèves appliqués et c'est un plaisir de vous donner cours. Certains ont déjà bien pris le rythme de l'école secondaire. Pour d'autres, je sais que c'est un peu plus difficile mais ne vous inquiétez pas, on va vous aider et vous vous y ferez rapidement !

Ça fait plusieurs semaines que vous suivez le cours de français avec moi. Ce cours je le donne de manière un peu traditionnelle. C'est-à-dire que moi, votre professeure, je vous explique la matière et puis nous réalisons des exercices ensemble afin que vous maîtrisiez la matière. Ensuite, nous faisons des tests pour vérifier votre compréhension et nous assurons que vous n'avez pas besoin de révisions supplémentaires. Pendant les moments où vous faites vos exercices je vous observe souvent. Tout d'abord, pour voir si vous vous appliquez mais surtout pour vérifier que vous avez bien compris la tâche demandée ou le contenu du cours. Alors c'est vrai que je vous reproche souvent d'être une classe très bavarde qui pose énormément de questions. Cependant, j'ai remarqué que souvent vos bavardages concernaient le cours car vous vous expliquez les exercices, vous collaborez pour les réussir, vous les traduisez si c'est nécessaire, et j'en passe.

Alors saviez-vous que sans vous en rendre compte, vous utilisez une pratique pédagogique, une manière d'apprendre en d'autres termes, qui s'appellent le tutorat entre pairs ?

Alors qu'est-ce que le tutorat entre pairs?

C'est un moment d'enseignement/apprentissage où un tuteur, ça veut dire une personne experte dans une matière, donne des explications supplémentaires à un tutoré, c'est-à-dire une personne moins experte qui a besoin d'un petit coup de pouce pour mieux comprendre cette même matière. Ici, on parle de pairs, des pairs ce sont des individus qui ont les mêmes caractéristiques comme le même âge, qui fréquentent la même année scolaire, etc. En résumé, les pairs c'est vous ! Ce qui veut dire que certains d'entre vous qui maîtrisent bien une matière donneront des explications supplémentaires aux élèves qui éprouvent des difficultés.

Comme je vous le disais, vous le faites souvent de manière inconsciente et moi en tant qu'enseignante je le mets régulièrement en place dans mes cours.

Du coup, vous m'avez donné une idée. On sait que cette technique fonctionne depuis très longtemps mais pour qu'elle soit encore plus efficace je vais vous former pour que vous deveniez des tuteurs et des tutorés experts ! Ce qui veut dire que nous allons construire ensemble des séances de formation pour les tuteurs, des séances de tutorat à des moments précis ou à des moments ponctuels si c'est vous qui demandez de l'aide à un camarade.

Après chaque séance, je vous demanderai de faire un état des lieux, donc de me dire en quelques lignes ce qui vous a plus, ce qui vous a déplu, ce qui a rendu les choses plus faciles ou plus difficiles. Vous pourrez aussi me donner des conseils pour que le tutorat se déroule

dans les meilleures conditions possibles. Pour que vous n'ayez pas peur de me parler à cœur ouvert et me dire ce que vous pensez, par exemple si la méthode ne vous convient pas il ne faut pas me dire le contraire pour me faire plaisir, je vous demanderai de vous inventer un faux nom (que seuls vous connaîtrez) que vous garderez toute l'année et que vous utiliserez lorsque vous remplirez l'état des lieux.

Pour moi ce projet est très important car vous allez apprendre davantage que vous soyez tuteur ou tutoré.

Pour le tutoré, les bénéfices paraissent évidents, il va recevoir les conseils d'un ami et aura une occasion supplémentaire de travailler le cours de français. Pour le tuteur, il y a des avantages également, il va s'obliger à réexpliquer la matière ce qui va lui permettre de mieux la maîtriser et de mieux la mémoriser. Vous pourrez choisir d'être l'un ou l'autre ou peut-être même les deux !

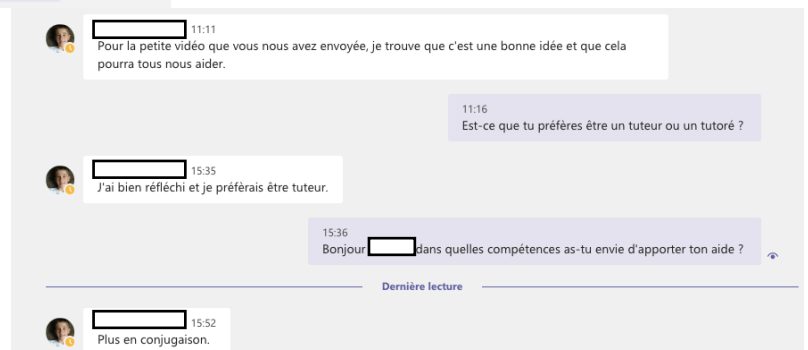
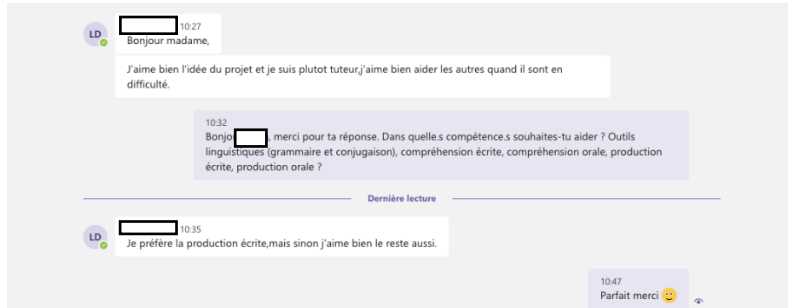
En plus de tout ça, vous allez me permettre de devenir un meilleur professeur et c'est d'ailleurs pour cela que je veux que vous me parliez sans peur. Ce beau projet je le mettrai sur papier dans le cadre de mon mémoire pour l'université (souvenez-vous on avait fait la différence entre la mémoire et le mémoire et on avait défini le mémoire comme une recherche faite par les étudiants de l'université). Ainsi, je pourrai l'améliorer et le réutiliser. Si après cette petite vidéo, vous ou vos parents avez des questions ou des remarques, n'hésitez pas à m'écrire sur Teams (sur le groupe ou en privé). Je me ferai un plaisir de vous répondre au plus vite !

Pour ma part, je vais juste vous demander de m'envoyer un message pour que vous me donniez votre ressenti, donc ce que vous pensez de ce projet et de me dire si vous vous sentez l'âme d'un tuteur (si oui dans quelle matière, est-ce que ce serait plus pour aides en grammaire, en lecture, en expression orale ou autre). Ceux qui ont eu des difficultés et qui veulent bénéficier d'un tutorat, vous pouvez également m'écrire et me faire part de vos difficultés. N'ayez pas peur, nous faisons évidemment tout cela pour vous aider à améliorer vos compétences en français et s'il y a le moindre problème nous le réglerons ensemble !

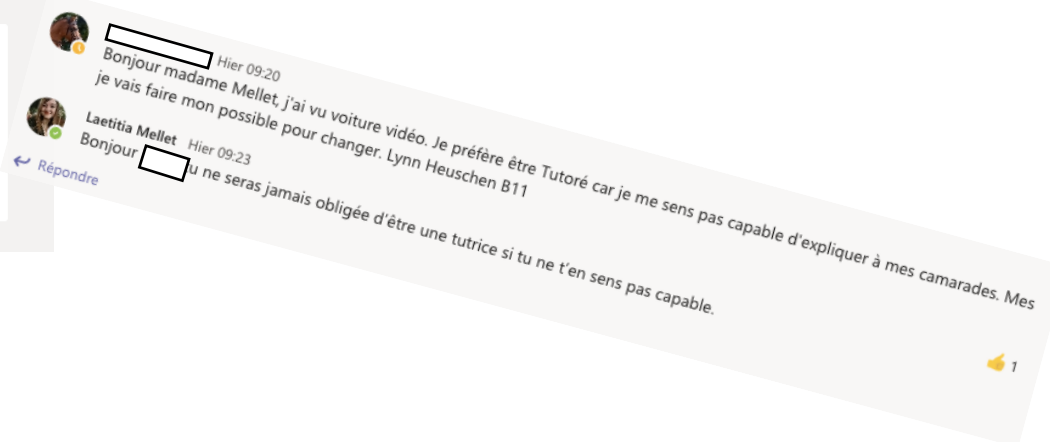
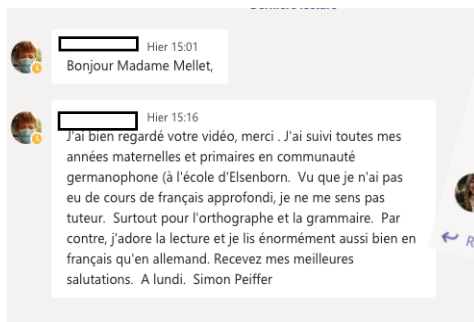
Merci de m'avoir écouté et bonne journée à tous !

## 10 Messages des élèves suite à l'annonce du projet

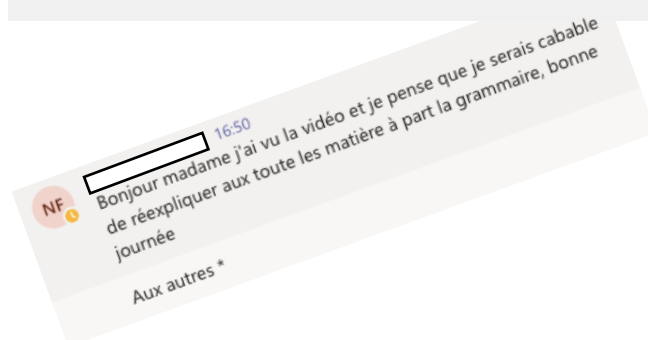
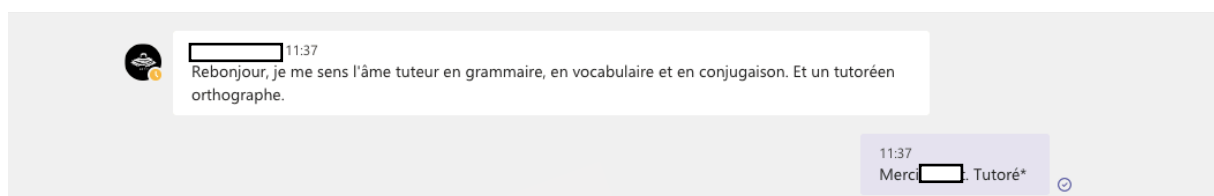
### a) Les élèves voulant être tuteurs



### b) Les élèves voulant être tutorés



### c) Les élèves n'ayant pas de préférence pour leur rôle



## 11 Extraits sélectionnés et raisons

---

### a) Extrait 1 de *Les frères Scott*

L'extrait provient de l'épisode 3 de la saison 1 de la 34<sup>e</sup> à la 37<sup>e</sup> minute. Cet extrait met en lumière plusieurs éléments :

- Haley, la tutrice, accepte d'endosser son rôle et pose ses conditions ;
- elle demande au tuteur d'être motivé ;
- le tuteur ne doit pas être en retard et ne doit pas manquer de sérieux ;
- le tuteur met le tuteur face à la tâche à accomplir.

À l'aide de cet extrait, nous aimerions que les élèves observent qu'il est important que les deux partis soient d'accord de commencer une séance de tutorat. De plus, il faut que le tuteur soit sérieux et motivé.

### b) Extrait 2 de *Les frères Scott*

L'extrait provient de l'épisode 13 de la saison 1 de la 9<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> minute.

Cet extrait montre les éléments suivants :

- Haley, la tutrice, éprouve à son tour des difficultés dans une matière ;
- Nathan, habituellement le tuteur, lui propose de l'aider à son tour ;
- Haley, lui explique qu'elle a honte et qu'elle ne veut pas que Nathan voit ses faiblesses ;
- le tuteur encourage le tuteur, il la taquine mais ne se moque pas ;
- le tuteur montre l'exercice mais ne le réalise pas à la place de la tuteur qui le réalise seul.

Cet extrait a pour but de montrer que les rôles peuvent être échangés et que chacun peut apporter son aide à l'autre. On montre également que le tuteur ne doit pas se moquer du tuteur. Dernier élément très important, le tuteur ne doit pas réaliser l'exercice à la place du tuteur mais lui montrer comment faire.

### c) Extrait de *13 reasons why*

L'extrait provient de l'épisode 3 de la saison 1 de la 25<sup>e</sup> à la 26<sup>e</sup> minute.

Les éléments à observer :

- Le tuteur encourage le tuteur ;
- le tuteur pointe les éléments à retravailler ;
- le tuteur explique son point de vue et pourquoi il a réalisé l'exercice de cette manière et demande l'avis de son tuteur ;
- le tuteur ne doit être occupé à réaliser d'autres tâches et doit être entièrement disponible.

L'élément le plus important dans cet extrait est l'explication du tuteur de son cheminement. C'est ce genre de démarche qui permettra au tuteur de cibler les difficultés et de les pallier.

### d) Extrait de *Riverdale*

L'extrait provient de l'épisode 10 de la saison 3 de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> minute. Dans cet extrait il y a un tuteur, Archie et deux tuteurs : Betty et Jughead.

Les éléments à observer :

- le tuteur donne la réponse à la place du tutoré ;
- le tuteur donne une stratégie au tutoré qui repose sur le hasard « dans le doute, coche la réponse D » ;
- le tutoré est découragé et veut abandonner ;
- la tutrice encourage le tutoré et lui rappelle des moments où elle l'a déjà aidé et que ça a fonctionné ;
- la tutrice demande au tutoré de lui faire confiance.

Ici, nous ciblons surtout des comportements à ne pas adopter pour un tuteur, donner la réponse, donner une stratégie non fondée. En revanche, l'instauration d'une relation de confiance est également un élément à prendre en compte.

e) Extrait 1 de *Stranger Things*

L'extrait provient de l'épisode 2 de la saison 1 de la 36<sup>e</sup> à la 37<sup>e</sup> minute.

Il y a un tutoré et trois tuteurs. La leçon ne repose pas sur une matière scolaire mais sur une valeur telle que l'amitié.

Les éléments à retenir :

- Pour expliquer le concept, les tuteurs donnent des exemples de leur vécu ;
- il n'y a pas de question « stupide » toutes questions peuvent être posées par le tutoré même si elles semblent évidentes pour le tuteur.

Le tuteur doit se sentir en confiance et poser toutes les questions qui le préoccupent. En contrepartie, le tuteur répondra à toutes les questions même si elles lui paraissent évidentes.

f) Extrait 2 de *Stranger Things*

L'extrait provient de l'épisode 1 de la saison 3 de la 19<sup>e</sup> à la 22<sup>e</sup> minute. Le tutorat se passe ici entre deux adultes. Les éléments à observer sont les suivants :

- tout le monde peut bénéficier d'un tutorat, peu importe l'âge ou la profession ;
- le tutorat ne concerne pas forcément une matière scolaire ;
- le tuteur écoute le problème du tutoré et le conseille ;
- le tutoré demande au tuteur de faire l'exercice ce qu'il refuse ;
- le tuteur donne un canevas de l'exercice au tuteur.

g) Extrait 3 de *Stranger Things*

L'extrait provient de l'épisode 1 de la saison 3 de la 26<sup>e</sup> à la 28<sup>e</sup> minute. Cet extrait est la suite de l'extrait précédent.

Les éléments à observer :

- le tutoré fait l'exercice et est corrigé par le tuteur ;
- le tutoré n'y croit pas car la démarche ne vient pas de lui (il répète un texte) ;
- le tuteur encourage le tutoré.

h) Extrait 1 de *The Big Bang Theory*

L'extrait provient de l'épisode 10 de la saison 3 de la 5<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> minute.

Les éléments importants :

- la demande du tutoré n'est pas claire ;
- le tuteur demande quels sont les prérequis du tutoré ;

- le tuteur convainc le tuteur en lui exposant les intérêts que ça représente pour lui.

On met en évidence des comportements à ne pas avoir comme une formulation peu clairs ou des motivations non fondées. Par contre, faire le point quant aux prérequis du tuteur est une bonne idée.

i) Extrait 2 de *The Big Bang Theory*

L'extrait provient de l'épisode 10 de la saison 3 de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> minute. C'est la suite de l'extrait précédent.

Les éléments à observer :

- le tuteur conseille au tuteur de prendre des notes ;
- le tuteur lui explique sa méthode et lui annonce que le tuteur devra passer des tests ;
- le tuteur demande au tuteur de lever s'il a des questions ;
- le tuteur met le tuteur dans un contexte.
- 

Les conseils du tuteur sont intéressants : la prise de notes, la mise en situation. En revanche, le tuteur donne peut-être son tutorat de manière « trop » formelle car il demande au tuteur de lever la main, lui explique qu'il lui fera passer des tests. Le tutorat entre pairs doit rester une méthode d'apprentissage par la différenciation sans le côté formelle qu'implique un cours avec un professeur.

# Le tutorat



Cours de français - 1BF  
Mme Mellet



## La formation au rôle de tuteur

1. Regarde les différents extraits qui te sont proposés et réponds aux questions suivantes.



Extrait 1 : Haley et Nathan, *les Frères Scott*

- a) Sur quoi porte le tutorat ? Quel est le sujet d'apprentissage ?

.....  
.....

- b) Que fait le tuteur ?

.....  
.....

- c) Que fait le tutoré ?

.....  
.....

- d) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tuteur ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

- e) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tutoré ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

- f) Penses-tu que le tutoré ait appris quelque chose ? Quels sont les éléments qui te permettent de le dire ?

.....  
.....



a) Sur quoi porte le tutorat ? Quel est le sujet d'apprentissage ?

.....  
.....

b) Que fait le tuteur ?

.....  
.....

c) Que fait le tutoré ?

.....  
.....

d) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tuteur ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

e) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tutoré ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

f) Penses-tu que le tutoré ait appris quelque chose ? Quels sont les éléments qui te permettent de le dire ?

.....  
.....



a) Sur quoi porte le tutorat ? Quel est le sujet d'apprentissage ?

.....  
.....

b) Que fait le tuteur ?

.....  
.....

c) Que fait le tutoré ?

.....  
.....

d) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tuteur ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

e) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tutoré ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

f) Penses-tu que le tutoré ait appris quelque chose ? Quels sont les éléments qui te permettent de le dire ?

.....  
.....



#### Extrait 4 : Archie, Betty et Jughead, Riverdale

---

a) Sur quoi porte le tutorat ? Quel est le sujet d'apprentissage ?

.....  
.....

b) Que fait le tuteur ?

.....  
.....

c) Que fait le tutoré ?

.....  
.....

d) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tuteur ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

e) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tutoré ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

f) Penses-tu que le tutoré ait appris quelque chose ? Quels sont les éléments qui te permettent de le dire ?

.....  
.....



Extrait 5 : Elf, Lucas, Dustin et Mike, *Stranger Things*

---

a) Sur quoi porte le tutorat ? Quel est le sujet d'apprentissage ?

.....  
.....

b) Que fait le tuteur ?

.....  
.....

c) Que fait le tutoré ?

.....  
.....

d) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tuteur ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

e) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tutoré ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

f) Penses-tu que le tutoré ait appris quelque chose ? Quels sont les éléments qui te permettent de le dire ?

.....  
.....



a) Sur quoi porte le tutorat ? Quel est le sujet d'apprentissage ?

.....  
.....

b) Que fait le tuteur ?

.....  
.....

c) Que fait le tutoré ?

.....  
.....

d) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tuteur ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

e) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tutoré ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

f) Penses-tu que le tutoré ait appris quelque chose ? Quels sont les éléments qui te permettent de le dire ?

.....  
.....



a) Sur quoi porte le tutorat ? Quel est le sujet d'apprentissage ?

.....  
.....

b) Que fait le tuteur ?

.....  
.....

c) Que fait le tutoré ?

.....  
.....

d) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tuteur ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

e) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tutoré ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

f) Penses-tu que le tutoré ait appris quelque chose ? Quels sont les éléments qui te permettent de le dire ?

.....  
.....



Extrait 8 : Sheldon et Penny, *The Big Bang Theory*

---

a) Sur quoi porte le tutorat ? Quel est le sujet d'apprentissage ?

.....  
.....

b) Que fait le tuteur ?

.....  
.....

c) Que fait le tutoré ?

.....  
.....

d) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tuteur ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

e) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tutoré ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

f) Penses-tu que le tutoré ait appris quelque chose ? Quels sont les éléments qui te permettent de le dire ?

.....  
.....





Extrait 9 : Sheldon et Penny, *The Big Bang Theory*

---

a) Sur quoi porte le tutorat ? Quel est le sujet d'apprentissage ?

.....  
.....

b) Que fait le tuteur ?

.....  
.....

c) Que fait le tutoré ?

.....  
.....

d) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tuteur ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

e) Quels sont les gestes à faire/ à ne pas faire lorsqu'on est tutoré ?

Les gestes à faire	Les gestes à ne pas faire

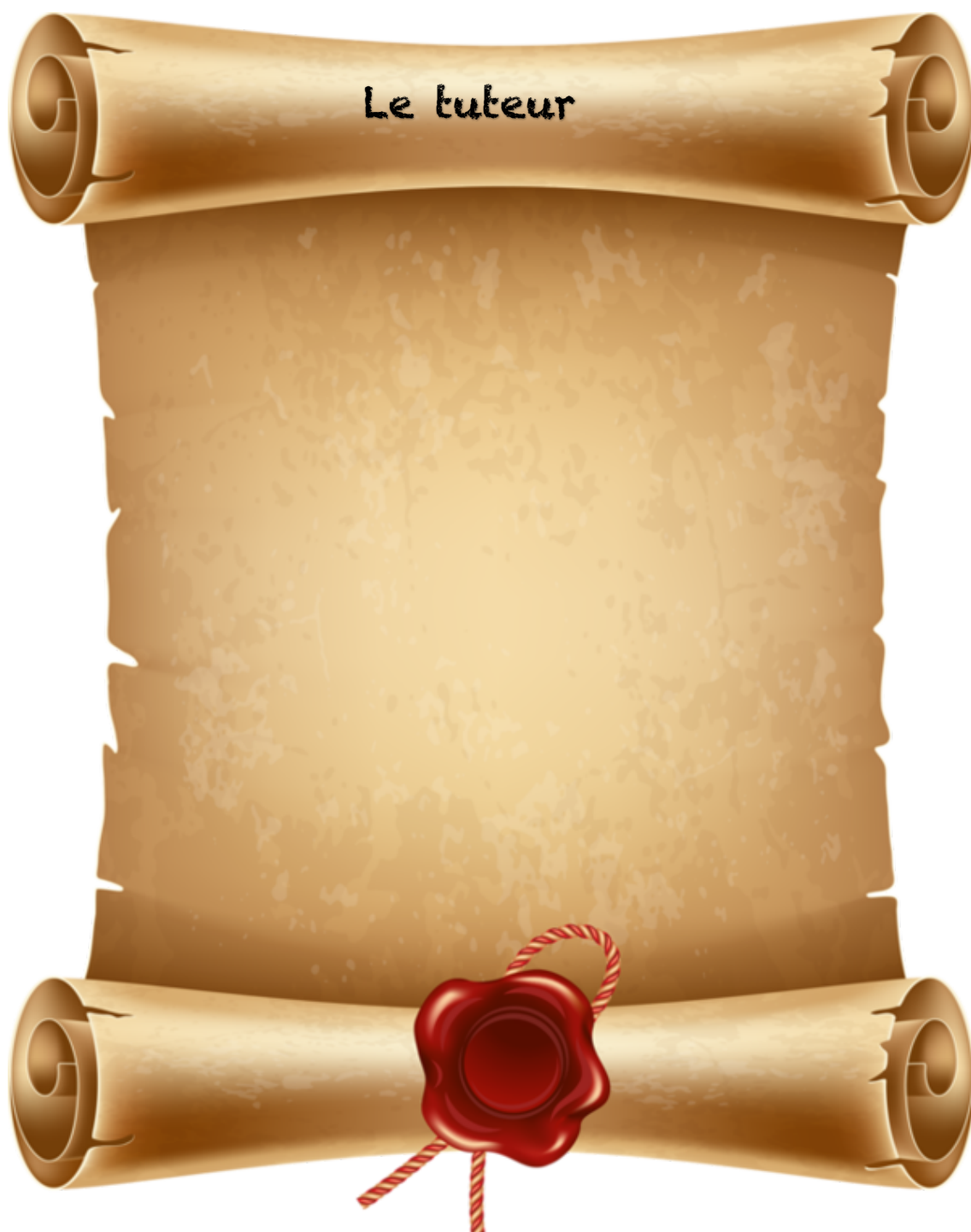
f) Penses-tu que le tutoré ait appris quelque chose ? Quels sont les éléments qui te permettent de le dire ?

.....  
.....

2. Complète le tableau de synthèse et grâce aux extraits, identifie les comportements à avoir ou à ne pas avoir.

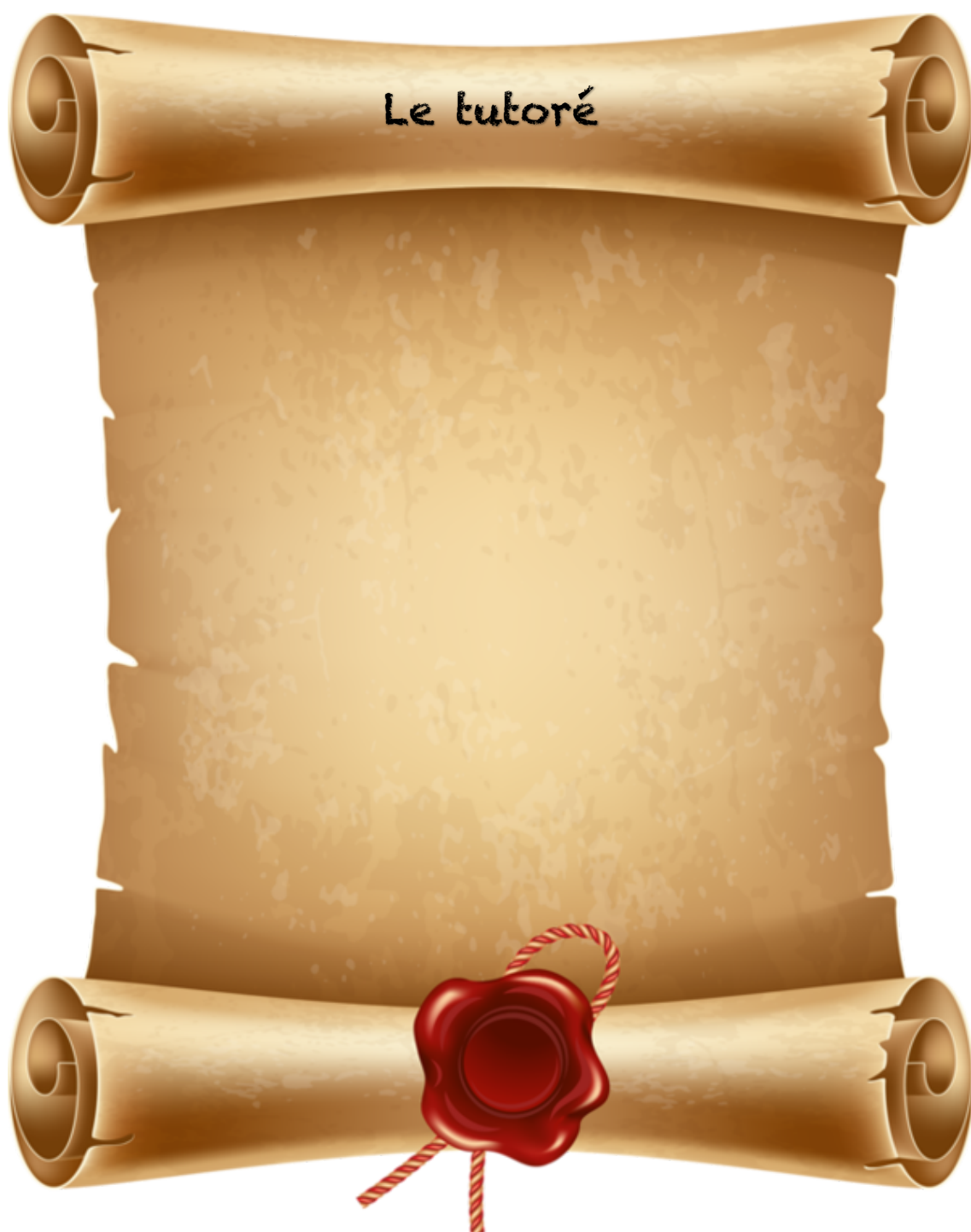
	<b>Les comportements à avoir</b>	<b>Les comportements à ne pas avoir</b>
Pour les tuteurs		
Pour les tutorés		

3. Regarde la vidéo suivante<sup>3</sup> et, avec l'aide de la classe, rédige la charte du tuteur et du tutoré.



---

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=UKFLd0PTtcw&t=1s>



### Tutorat : séance 1

#### A. Mise en place

- des tuteurs ne sont proposés par mail.
- Ceux qui ne sont proposés pour les deux ont été assignés en fonction des demandes (qui voulaient bien enseigner les notions ou non) et du nombre de pairs.

#### B. Observation pendant la séance

- Agréablement surprise par l'implication des tuteurs. De bons comportements ressortent.
  - ↳ prévoir du matériel
  - ↳ demander de justifier ses réponses
  - ↳ intervention d'exercices
- des tutorés semblent à l'écoute.
- Une dyade ne fonctionne pas. Le tutoré est plus intéressé par le tuteur que par l'apprentissage.

#### C. Retours des Es après la séance

- Un élève tuteur demande à devenir tutoré (50)
- La tutrice de la dyade ne fonctionne plus confiante et demande à devenir tutoré aux remarques du tutoré
  - ↳ "Tu ne sais pas expliquer, tu n'as pas été tutrice"

## Tutorat : séance 2

### A. Mixe en place

- Changement de trois dyades pour répondre aux demandes des élèves.
- JD devient tuté.
- LH devient tutrice car qd j'ai voulu mettre EK et CL ils ont demandé si pas travaille ensemble
- ST (Es qui ne voulait plus être tutrice s'est restée à ma demande mais avec JD.
- EK est devenue tutrice de LS.

### B. Observations

- Certaines dyades sont tjrs efficaces (IL - SC)
- D'autres dyades ne sont plus efficaces.
  - ↳ lassitude
  - ↳ "tout compris"
- Certains élèves disent avoir comblé leurs lacunes et dmnd si être tuteurs (LS)

### C. Retours des élèves

- Message Teams de LS pour être tuteur de CL.
  - ↳ les Es en parlent entre eux.
  - ↳ l'entente a récemment son importance
- Il faudra réexpliquer le journal de bord



- 1) [redacted] m'a dit que c'est bien car il voit ses  
cervaux
- 1) [redacted] conseille à Selim de relancer ses ex (PPP)
- 2) [redacted]  
M'a fait les ex seul
- 3) [redacted]  
N'est tjrs très concentré
- 4) [redacted]  
Lamine a compris la th et a donc quoi faire  
→ je propose de vérifier avec une dictée  
Lamine cherche des excuses pour ne pas s'y mettre  
(toilettes, papiers à la poubelle)
- 5) [redacted]  
Atlas tutorée pour conj
- 6) [redacted]  
Lyna a tjrs recours à un schéma
- 7) [redacted]  
Bonne entente il s'écoute  
j'ai clarifié la matière  
[redacted] se plaint du comportement de JB.  
j'ai proposé à Julien de ne plus participer s'il  
n'aime pas.

## 14 Table des matières de la farde mise à disposition des élèves

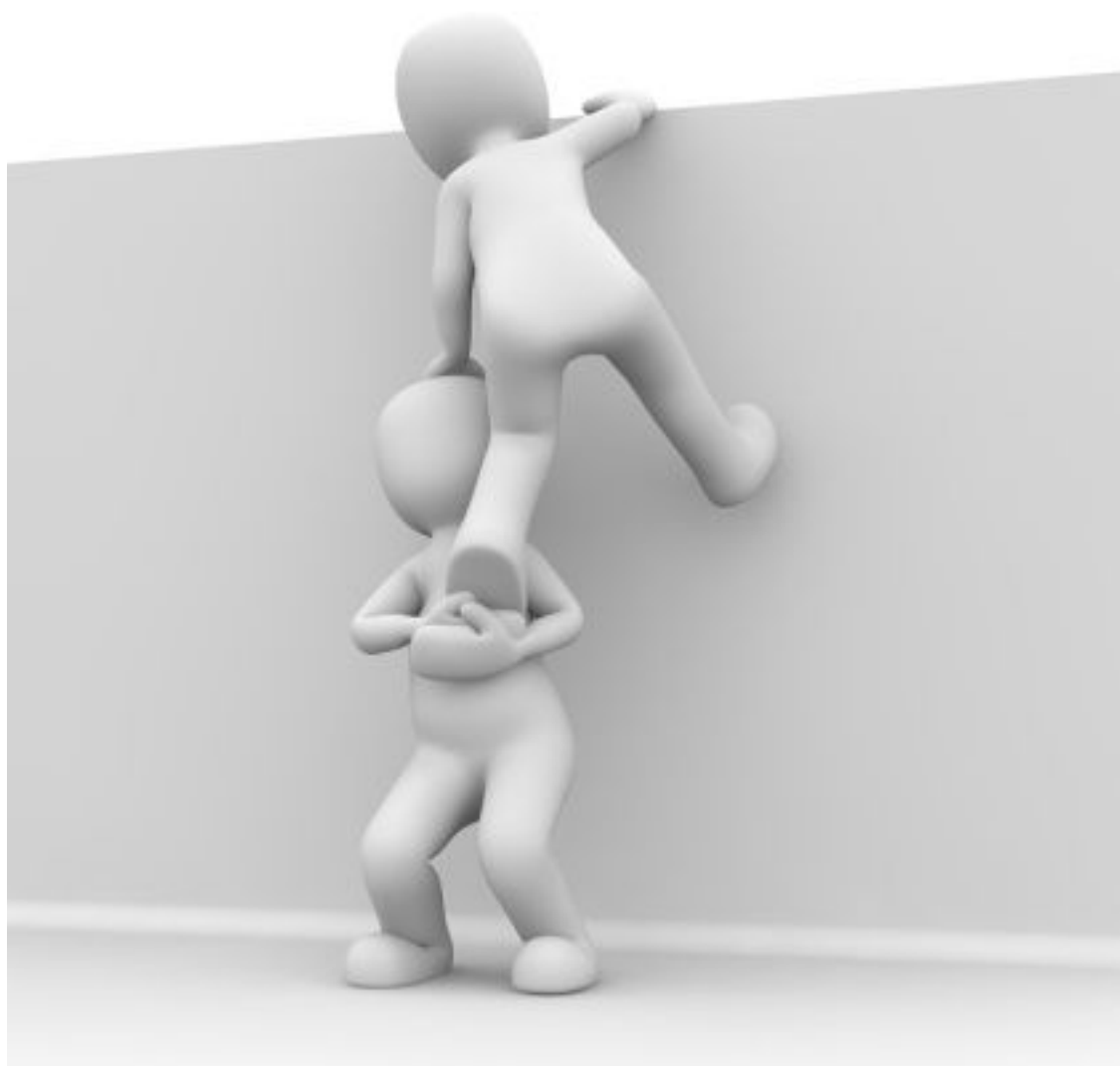
---

### Table des matières

<b>1</b>	<b>ORTHOGRAPHE.....</b>	<b>2</b>
1.1	LES HOMOPHONES .....	2
1.2	LES DICTÉES .....	2
<b>2</b>	<b>GRAMMAIRE .....</b>	<b>2</b>
2.1	LES ADVERBES EN -AMMENT ET -EMENT.....	2
2.2	LES NATURES DE MOTS .....	2
2.3	L'ACCORD DES ADJECTIFS .....	2
2.4	LES ADJECTIFS DE COULEUR .....	2
<b>3</b>	<b>CONJUGAISON .....</b>	<b>2</b>
3.1	L'INDICATIF PRÉSENT .....	2
3.2	L'INDICATIF PASSÉ COMPOSÉ .....	2
<b>4</b>	<b>LECTURE .....</b>	<b>2</b>
4.1	EXERCICES DE COMPRÉHENSION ÉCRITE .....	2
<b>5</b>	<b>AUDITION .....</b>	<b>2</b>
5.1	EXERCICES DE COMPRÉHENSION ORALE.....	2



## La formation des tuteurs



## 1. Introduction

- a) Observe la scène jouée par tes camarades et prends notes des éléments qui fonctionnent ou ne fonctionnent pas.

✓ .....  
✓ .....  
✓ .....  
✓ .....  
✓ .....

✗ .....  
✗ .....  
✗ .....  
✗ .....  
✗ .....

## 2. La méthode *Pause, Prompt and Praise*

- a) En français le nom signifie *Attends, intervient, encourage*. À ton avis, en quoi consiste cette méthode ? Explique avec tes mots.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b) Comme tu l'as sûrement compris avec son nom, la méthode se compose de trois étapes. Lisons ensemble la définition<sup>4</sup> et reformule-là oralement avec tes propres mots.

Le premier temps, intitulé *Pause* (attendre), consiste à ce que le tuteur, en n'intervenant pas tout de suite, laisse la possibilité au tutoré de rectifier seul ses erreurs.

Le deuxième temps, intitulé *Prompt* (intervenir), consiste à ce que le tuteur, une fois la pause écoulée, intervienne pour aider le tutoré à résoudre la tâche qui lui pose problème, par différentes actions (encouragement, attirer l'attention du tutoré sur le contexte, les données, l'aider à trouver la réponse seul en le guidant).

Le troisième temps, intitulé *Praise* (encourager), consiste à féliciter le tutoré pendant et après le travail effectué, tout en encourageant les comportements d'autocorrection.

c) Afin de vous entraîner à cette méthode, rejoins ton partenaire et résolvez l'exercice suivant en respectant la méthode.

**Donnez la nature des mots en gras dans les phrases suivantes, avec toutes les explications nécessaires :**

1. **Devant** la salle **presque** vide, il constatait avec amertume **que** les amis fidèles **que** l'on possède en temps de fortune se font bien rares en temps d'infortune.

.....  
 .....

2. **Que** voulez-vous ? Il n'y a **qu'**une manière de savoir **ce qu'**il pense vraiment, c'est de **le** lui demander.

.....  
 .....

3. Les amis de **nos** amis sont aussi **les vôtres**, disait-il, **car** il pratiquait une philosophie approximative.

.....  
 .....

4. On ne saurait penser à **tout**.

.....  
 .....

---

<sup>4</sup> Baudrit, A. (2007). *Le tutorat : Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De Boeck Université.

### a) Enregistrement 1

Débriefing après première séance de tutorat. Ça s'est bien passé. Globalement, les paires se sont formées par affinités. Les tuteur étaient forcément imposé vus qu'ils se sont proposés pour ce rôle. Et puis, les autres ont choisi avec quel tuteur ils préféraient aller. C'était évidemment un accord du tuteur et du tutoré. Ce n'était pas le choix d'un seul. Donc, quand je passe entre les groupes, je vois qu'il y a des tuteurs très bien préparés. Il y en a qui ont pris des bouquins avec eux pour varier les exercices. Il y en a qui lui disaient « tu as bien répondu, mais maintenant, explique moi pourquoi tu as choisi cette réponse ». Il y avait vraiment un développement des stratégies d'apprentissage qui étaient observables. Par contre, dans la dyade ..., ça ne s'est pas bien passé. Je vois que C n'était pas du tout concentré sur le tutorat, mais demande à S Pourquoi tu m'as choisi? S était plus en train de se justifier de son choix que de réellement pouvoir expliquer. Si bien que S est venu me trouver après une séance en me demandant de ne pas en parler à C et m'a expliqué que C lui a dit qu'elle ne savait absolument pas expliquer qu'elle n'aurait jamais dû choisir d'être tutrice, qu'elle ferait mieux d'être tutoré parce qu'elle n'a pas compris non plus la matière. Voilà donc S vient me trouver en me disant qu'elle ne souhaitait plus travailler avec un ami. Et elle a tellement perdu confiance en elle qu'elle ne souhaitait même plus tutrice. Or, elle en est tout à fait capable.

### b) Enregistrement 2

Donc, pour la prochaine séance, L est venu me trouver également en me disant que vous allez essayer d'être tutrice également. Donc elle deviendra tutrice. S restera tutrice une fois avec un autre ou un autre élève pour voir ce que ça donne . A la fin de la séance, je lui demanderai si elle veut toujours changer de rôle ou si maintenant elle s'en sent capable parce que je ne veux pas qu'elle perde confiance en elle. J'aimerais vraiment la revaloriser. Je pense qu'avec L ça peut mieux fonctionner. J'envisage de mettre S avec L.

### c) Enregistrement 3

J m'a demandé à être tutoré parce qu'il se rend compte qu'il ne sait pas bien expliqué.

## 17 Première version de la grille d'observation des stratégies d'apprentissage

Les stratégies métacognitives				
Stratégies	Actions, techniques procédures	Oui	Non	Commentaires
Anticiper : tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.	- Identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir ;			
	- considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles ;			
	- créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles ;			
	- planifier ;			
S'autoréguler : procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux	- S'auto-observer : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des situations ou tâches impliquées ;			
	- contrôler : analyser progressivement les caractéristiques et la valeur des activités entreprises en lien avec les exigences et la sélection des moyens mis en action et des résultats obtenus ;			
	- juger : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité			

situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.	perçue des ressources engagées ou la justesse des connaissances métacognitives utilisées dans la sélection des ressources.			
	- s'ajuster : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats ou des conditions observées par rapport aux attentes ou aux objectifs visés ;			
	- s'informer : effectuer la cueillette ou rechercher des informations relatives aux tâches, aux situations et aux conditions d'utilisation des connaissances en fonction des besoins, des exigences et des objectifs visés.			
Les stratégies cognitives de traitement				
Stratégies	Actions, techniques procédures	Oui	Non	Commentaires
Sélectionner : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	- Noter ;			
	- souligner ;			
	- surligner ;			
	- encadrer ;			
	- écrire ;			
	- dire ; etc.			
Répéter : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou	- Redire plusieurs fois à haute voix ;			
	- redire mentalement plusieurs fois ;			
	- réécrire plusieurs fois ;			

procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes.	- relire plusieurs fois ;			
	- réviser, etc.			
Décomposer : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	- Séparer en petites parties ;			
	- identifier les composantes, les caractéristiques ;			
	- défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures ; etc.			
Comparer : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	- Rechercher des différences ;			
	- rechercher des ressemblances ou similitudes ;			
	- rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal) ;			
	- rechercher des rapports d'importance ;			
	- rechercher des rapports d'ordre ou de séquence; etc.			
Élaborer : développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.	- Paraphraser ;			
	- formuler des exemples ;			
	- créer des analogies ; etc.			
Organiser : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des	- Créer ou appliquer une mnémotechnique ;			
	- construire des schémas ;			

caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	- construire des diagrammes ou des tableaux ;			
	- regrouper en fonction de caractéristiques ;			
	- regrouper par classes ou ensembles ; etc.			
Les stratégies cognitives d'exécution				
Stratégies	Actions, techniques procédures	Oui	Non	Commentaires
Évaluer* : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.	- Déterminer la valeur des éléments ;			
	- comparer les rapports ;			
	- estimer ;			
	- identifier l'importance relative ; etc.			
Vérifier : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.	- Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles ;			
	- confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés ; etc.			
Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.	- Écrire ;			
	- dire à voix haute ;			
	- dessiner ; etc.			
Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation	- Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.)			
	- développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique ;			



ou de clarifier le sens en fonction du contexte.	- ajuster la production en fonction de critères déterminés.			
--	---	--	--	--

## 18 Seconde version de la grille d'observation des stratégies d'apprentissage

Les stratégies métacognitives				
Stratégies	Actions, techniques procédures	Observable	Non observable	Commentaires
Anticiper : tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.	- Identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir ;			
	- considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles ;			
	- créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles ;			
	- planifier ;			
	- émettre des hypothèses.			
S'autoréguler : procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées	- S'auto-observer : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des situations ou tâches impliquées ;			

<p>aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.</p>	<p>- contrôler : analyser progressivement les caractéristiques et la valeur des activités entreprises en lien avec les exigences et la sélection des moyens mis en action et des résultats obtenus ;</p>			
	<p>- juger : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources engagées ou la justesse des connaissances métacognitives utilisées dans la sélection des ressources.</p>			
	<p>- s'ajuster : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats ou des conditions observées par rapport aux attentes ou aux objectifs visés ;</p>			
	<p>- s'informer : effectuer la cueillette ou rechercher des informations relatives aux tâches, aux situations et aux conditions d'utilisation des connaissances en fonction des besoins, des exigences et des objectifs visés.</p>			

Les stratégies cognitives de traitement				
Stratégies	Actions, techniques procédures	Oui	Non	Commentaires
Sélectionner : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	- Noter ;			
	- souligner ;			
	- surligner ;			
	- encadrer ;			
	- écrire ;			
	- dire ; etc.			
Répéter : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes.	- Redire plusieurs fois à haute voix ;			
	- redire mentalement plusieurs fois ;			
	- réécrire plusieurs fois ;			
	- relire plusieurs fois ;			
	- réviser, etc.			
Décomposer : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	- Séparer en petites parties ;			
	- identifier les composantes, les caractéristiques ;			
	- défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures ; etc.			
Comparer : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	- Rechercher des différences ;			
	- rechercher des ressemblances ou similitudes ;			
	- rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal) ;			

	- rechercher des rapports d'importance ;			
	- rechercher des rapports d'ordre ou de séquence; etc.			
Élaborer : développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.	- Paraphraser ;			
	- formuler des exemples ;			
	- créer des analogies ; etc.			
Organiser : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	- Créer ou appliquer une mnémotechnique ;			
	- construire des schémas ;			
	- construire des diagrammes ou des tableaux ;			
	- regrouper en fonction de caractéristiques ;			
	- regrouper par classes ou ensembles ; etc.			
Les stratégies cognitives d'exécution				
Stratégies	Actions, techniques procédures	Oui	Non	Commentaires
Évaluer* : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.	- Déterminer la valeur des éléments ;			
	- comparer les rapports ;			
	- estimer ;			
	- identifier l'importance relative ; etc.			
Vérifier : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des	- Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des			

connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.	connaissances disponibles ;			
	- confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés ; etc.			
Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.	- Écrire ;			
	- dire à voix haute ;			
	- dessiner ; etc.			
Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.	- Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.)			
	- développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique ;			
	- ajuster la production en fonction de critères déterminés.			

Nom de code :

Numéro de la séance de tutorat :

## Journal de bord du tuteur<sup>5</sup>

Comme tu le sais, tu vas m'aider dans la recherche de données pour mon mémoire. Tu accomplis donc une mission très importante pour moi et je t'en suis reconnaissante. Sache que le tutorat est également une manière de t'aider à combler tes lacunes et sera très porteur s'il est fait avec sérieux. Plus tes réponses seront nuancées, plus elles m'aideront. **MERCI !**

### Ma relation avec le tutoré

1) Ma relation est ...

	Positive	Négative
Fortement		
Moyennement		
Faiblement		

2) Penses-tu que la relation influence (de manière positive ou négative) le tutorat ?  
Oui ? non ? Pourquoi ?

.....  
.....

3) Quelque chose à ajouter ? Vas-y, c'est fait pour ça ;-).

.....  
.....

### Le contenu de la séance de tutorat

1) La/les compétence.s travaillée.s :



**O.L.**

2) Les points de matière travaillés :

- ✓ .....
- ✓ .....
- ✓ .....

<sup>5</sup> Les notes seront anonymes car tu utilises un nom de code et simplement lues par ton professeur.

- ✓ .....
- ✓ .....



3) Les éléments que tu as appris ou améliorés grâce à la séance de tutorat :

- ✓ .....
- ✓ .....
- ✓ .....
- ✓ .....
- ✓ .....
- ✓ .....

4) Les éléments que tu dois encore travailler :

- ✗ .....
- ✗ .....
- ✗ .....
- ✗ .....
- ✗ .....
- ✗ .....



5) D'autres remarques ? Lâche-toi !

.....  
 .....


#### Le déroulement de la séance


1) Décris les différents étapes (si possible dans l'ordre) par lesquelles vous êtes passés.  
 Par quoi avez-vous commencé ? Que s'est-il passé ensuite ? comment avez-vous  
 terminé la séance ?


- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....
- e) .....
- f) .....
- g) .....
- h) .....

- i) .....
- j) .....


2) Ce qui a fonctionné :


 .....


 .....

 .....

3) Ce qui n'a pas fonctionné :

 .....

 .....

 .....

4) Mon ressenti face à l'efficacité de la séance est ...



5) Quelque chose à signaler ? Go !

.....

.....



### Mon rôle de tuteur

1) Les gestes réalisés en tant que tuteur (qu'ai-je mis en place pour aider mon tutoré ?)

.....

.....

.....

2) Mes qualités de tuteur :



.....

.....

.....

3) Les gestes que je dois améliorer pour la prochaine séance :

.....

.....

.....



4) Quelque chose à signaler ? C'est la dernière fois, promis !

.....

.....

### Mes besoins



1) As-tu besoin d'aide pour la prochaine séances (matériel, formation,...) ?

☐ Oui

☐ Non



.....



.....



Nom de code :

Numéro de la séance de tutorat :

## Journal de bord du tuteuré<sup>6</sup>

Comme tu le sais, tu vas m'aider dans la recherche de données pour mon mémoire. Tu accomplis donc une mission très importante pour moi et je t'en suis reconnaissante. Sache que le tutorat est également une manière de t'aider à combler tes lacunes et sera très porteur s'il est fait avec sérieux. Plus tes réponses seront nuancées, plus elles m'aideront. **MERCI !**

### Ma relation avec le tuteur

1) Ma relation est ...

	Positive	Négative
Fortement		
Moyennement		
Faiblement		

2) Penses-tu que la relation influence (de manière positive ou négative) le tutorat ?  
Oui ? non ? Pourquoi ?

.....  
.....

3) Quelque chose à ajouter ? Vas-y, c'est fait pour ça ;-).

.....  
.....

### Le contenu de la séance de tutorat

1) La/les compétence.s travaillée.s :



**O.L.**

2) Les points de matière travaillés :



.....



.....



.....



.....



.....

---

<sup>6</sup> Les notes seront anonymes car tu utilises un nom de code et simplement lues par ton professeur.

✓ .....

3) Les éléments que tu as appris ou améliorés grâce à la séance de tutorat :



✓ .....

✓ .....

✓ .....

✓ .....

✓ .....

✓ .....

4) Les éléments que tu dois encore travailler :

✗ .....

✗ .....

✗ .....

✗ .....

✗ .....

✗ .....



5) D'autres remarques ? Lâche-toi !

.....

.....

### Le déroulement de la séance

1) Décris les différents étapes (si possible dans l'ordre) par lesquelles vous êtes passés. Par quoi avez-vous commencé ? Que s'est-il passé ensuite ? comment avez-vous terminé la séance ?

a) .....

b) .....

c) .....

d) .....

e) .....

f) .....

g) .....

h) .....

i) .....

j) .....

2) Ce qui a fonctionné :



.....



.....



.....

3) Ce qui n'a pas fonctionné :



.....



.....



.....

4) Mon ressenti face à l'efficacité de la séance est...



5) Quelque chose à signaler ? Go !

.....  
.....



### Mon rôle de tuteur

1) Les gestes du tuteur qui m'ont aidé ou qui ne m'ont pas aidé :

.....  
.....  
.....

2) Ce que j'ai fait en tant que tuteur :

.....  
.....  
.....

3) Les gestes de tuteur que je dois améliorer pour la prochaine séance :

.....  
.....  
.....

4) Quelque chose à signaler ? C'est la dernière fois, promis !

.....  
.....



### Mes besoins

1) As-tu besoin d'aide pour la prochaine séances (matériel, formation,...) ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....








## 20 Seconde version du journal de bord

Nom de code :  
Numéro de la séance de tutorat :

### Journal de bord du tuteur<sup>1</sup>

Comme tu le sais, tu vas m'aider dans la recherche de données pour mon mémoire. Tu accomplis donc une mission très importante pour moi et je t'en suis reconnaissante. Sache que le tutorat est également une manière de t'aider à combler tes lacunes et sera très porteur s'il est fait avec sérieux. Plus tes réponses seront nuancées, plus elles m'aideront. MERCI !

#### Ma relation avec le tutoré

1) Ma relation est ...     

2) Pourquoi as-tu choisi cette position ? Explique.

.....  
.....

3) Qu'est-ce qui a été influencé par la relation durant la séance de tutorat ?

- J'ai mieux compris la matière.
- J'ai eu plus de facilités à expliquer la matière.
- Je me sens plus en confiance.
- Je ne me sens pas jugé.e.
- Je peux utiliser mon propre langage.
- Autre : .....

#### Le contenu de la séance de tutorat

1) La/les compétence.s travaillée.s :



**O.L.**

2) Les points de matière travaillés :

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....



3) Les éléments que tu as appris ou améliorés grâce à la séance de tutorat :

- J'identifie les erreurs de mes camarades.
- J'identifie les raisons des erreurs de mes camarades.
- J'explique à mon tutoré comment corriger ses erreurs sans le faire à sa place.
- J'ai appris à me poser des questions sur ma méthode de travail.
- J'ai appris à expliquer ma méthode de travail.
- J'ai appris à réexpliquer les exercices de différentes façons (répéter, donner des exemples, etc.)
- J'ai une meilleure maîtrise de la matière (je l'ai mémorisée et je peux l'expliquer).
- Autre : .....

4) Les éléments que tu dois encore travailler :

- X .....
- X .....
- X .....
- X .....
- X .....
- X .....



5) D'autres remarques ? Lâche-toi !

.....  
.....

#### Le déroulement de la séance

- 1) Coche les différentes étapes par lesquelles vous êtes passés lors de la séance de tutorat. Ensuite, à gauche, ajoute des numéros pour donner une chronologie.
- Je choisis la matière.
  - Le tutoré choisit la matière.
  - Je demande au tutoré ce qu'il connaît ou ne connaît pas.
  - Je demande au tutoré de résoudre un exercice pour identifier ses forces et ses faiblesses.
  - Je refais les exercices du cours.
  - Je choisis de nouveaux exercices dans la farde.
  - J'invente de nouveaux exercices.
  - Je vérifie la compréhension du tutoré en .....
  - Je planifie la matière pour la prochaine séance.
  - Autre : .....

<sup>1</sup> Les notes seront anonymes car tu utilises un nom de code et simplement lues par ton professeur.

2) Quelles étapes n'ont pas fonctionné ? Comment y as-tu remédié ?

.....  
 .....

3) Mon ressenti face à l'efficacité de la séance est ...



4) Pourquoi as-tu choisi ce smiley ? Explique.

.....  
 .....



### Mon rôle de tuteur

1) Les gestes réalisés en tant que tuteur (qu'ai-je mis en place pour aider mon tuteuré ?)

- o J'ai identifié les difficultés de mon tuteuré.
- o J'ai remédié aux difficultés en :
  - o Ecrivain
  - o Lisant à voix haute
  - o Schématisant/ synthétisant
  - o Rendant le contenu plus simple
- o J'ai vérifié la compréhension de mon tuteuré en :
  - o Le questionnant
  - o Le soumettant à des nouveaux exercices
  - o Le soumettant aux exercices qu'il n'arrivait pas à résoudre auparavant.
- o Autre : .....

2) Mes qualités de tuteur :

- o Je suis patient.
- o Je suis à l'écoute.
- o Je suis prêt à réexpliquer/ répéter plusieurs fois.
- o Je sais réexpliquer de différentes manières.
- o Autre : .....



3) Les gestes que je dois améliorer pour la prochaine séance :

.....  
 .....



4) Quelque chose à signaler ?

.....  
 .....

### Mes besoins

1) As-tu besoin d'aide pour la prochaine séances (matériel, formation,...) ?

- o Oui
- o Non
- o .....  
 o .....



2) Veux-tu partager quelque chose avec ton professeur ?

.....  
 .....




Nom de code :  
Numéro de la séance de tutorat :

## Journal de bord du tuteuré<sup>1</sup>

Comme tu le sais, tu vas m'aider dans la recherche de données pour mon mémoire. Tu accomplis donc une mission très importante pour moi et je t'en suis reconnaissante. Sache que le tutorat est également une manière de t'aider à combler tes lacunes et sera très porteur s'il est fait avec sérieux. Plus tes réponses seront nuancées, plus elles m'aideront. **MERCI!**

### Ma relation avec le tuteur

1) Ma relation est ... 

2) Pourquoi as-tu choisi cette position ? Explique.

.....  
.....

3) Qu'est-ce qui a été influencé par la relation durant la séance de tutorat ?

- ☐ J'ai mieux compris la matière.
- ☐ J'ai eu moins peur de faire des erreurs.
- ☐ Je me sens plus en confiance.
- ☐ Je ne me sens pas jugé.e.
- ☐ Le langage utilisé est plus facile à comprendre.
- ☐ Autre: .....

### Le contenu de la séance de tutorat

1) La/les compétence.s travaillée.s :



**O.L.**

2) Les points de matière travaillés :

- ☒ .....
- ☒ .....
- ☒ .....
- ☒ .....
- ☒ .....

<sup>1</sup> Les notes seront anonymes car tu utilises un nom de code et simplement lues par ton professeur.

3) Les éléments que tu as appris ou améliorés grâce à la séance de tutorat :



- ☐ J'identifie mes erreurs avec mon camarade.
- ☐ J'identifie les raisons de mes erreurs.
- ☐ J'ai appris à corriger mes erreurs par moi-même.
- ☐ J'ai appris à me poser des questions sur ma méthode de travail. J'ai appris une nouvelle méthode de travail.
- ☐ J'ai une meilleure maîtrise de la matière.
- ☐ Autre : .....

4) Les éléments que tu dois encore travailler :

- X .....
- X .....
- X .....
- X .....
- X .....
- X .....



5) D'autres remarques ? Lâche-toi !

.....  
.....

### Le déroulement de la séance

- 1) Coche les différentes étapes par lesquelles vous êtes passés lors de la séance de tutorat. Ensuite, à gauche, ajoute des numéros pour donner une chronologie.
- ☐ Je choisis la matière.
  - ☐ Le tuteur choisit la matière.
  - ☐ J'explique au tuteur ce que je connais ou ne connais pas oralement.
  - ☐ J'explique au tuteur ce que je ne maîtrise pas à l'aide d'un exercice.
  - ☐ Je refais les exercices du cours.
  - ☐ Je résous les nouveaux exercices de la farde.
  - ☐ Je résous de nouveaux exercices inventés par le tuteur.
  - ☐ Pour vérifier ma compréhension, le tuteur .....
  - ☐ Je planifie la matière pour la prochaine séance.
  - ☐ Autre : .....



2) Quelles étapes n'ont pas fonctionné ? Comment les avez-vous surmontées ?

.....  
 .....

3) Mon ressenti face à l'efficacité de la séance est...



4) Pourquoi as-tu choisi ce smiley ? Explique.

.....  
 .....



### Mon rôle de tuteur

1) Ce que j'ai fait en tant que tuteur :

- J'ai identifié mes difficultés.
- J'ai identifié les raisons de mes difficultés.
- J'ai remédié à mes difficultés en :
  - Corrigé seul.e mes erreurs
  - Corrigé mes erreurs avec le tuteur
  - Prenant des notes
  - Schématisant/synthétisant
- J'ai reproduit la méthode de travail de mon tuteur
- J'ai trouvé une autre méthode de travail
- J'ai refait les exercices qui me posait problème
- Je me suis testé.e en .....
- Autre : .....



2) Mes qualités de tuteur :

- Je suis attentif.
- Je suis à l'écoute.
- J'ai envie de m'améliorer.
- Je suis prêt à recevoir les conseils d'un de mes camarades.
- Autre : .....

3) Les gestes de tuteur que je dois améliorer pour la prochaine séance :

.....  
 .....



4) Quelque chose à signaler ? C'est la dernière fois, promis !

.....  
 .....

### Mes besoins

1) As-tu besoin d'aide pour la prochaine séances (matériel, formation,...) ?

- Oui
- Non
- .....  
 ○ .....



2) Veux-tu partager quelque chose avec ton professeur ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

## 21 L'outil Teams et les salles de travail

Salles pour petits groupes

...

×

Attribuer des participants

Tous les participants sont affectés

Gérer les salles

Ajouter un...

Fermer les ...

Salle 1 (2)

OUVERTE

Salle 2 (2)

OUVERTE

Salle 3 (2)

OUVERTE

Salle 4 (3)

OUVERTE

Salle 5 (2)

OUVERTE

Salle 6 (2)

OUVERTE

Salle 7 (2)

OUVERTE

Salle 8 (2)


OUVERTE

Salle 9 (2)

OUVERTE

Salle 10 (3)

OUVERTE



Salles pour petits groupes

Rejoindre la salle

Ouvrir la salle

Renommer la salle

Fermer la salle

Supprimer la salle

Attribuer des participants

Tous les participants sont affectés

Gérer les salles

Ajouter un...

Salle 1 (2)

Zakaria Yaddim, Rohat Yilmaz

...

## 22 Le « devoir » sur Teams reprenant l'avis des élèves sur le dispositif

Bonjour Mme Melet,

J'ai bien aimé les séances de tutorat car nous apprenions des choses tout en « s'amusant ».

J'ai appris à mieux comprendre des choses à mieux expliquer, ...

C'était très chouette !

le tutorat  
le tutorat était très bien je me suis amusé, on a travaillé beaucoup de matière (orthographe, lire parvons, le grammaire). Toutes les matières, j'ai compris maintenant.

Bonjour, J'ai trouvé ces séances de tutorat enrichissantes, car j'y ai pu retravailler certaines matières. Et que vu que c'était un travail de groupe on pouvait un peu plus parler.

Bonjour madame Mellet

J'ai adoré le tutorat, c'est super comme projet.

Cela nous a permis de mieux expliquer et mieux comprendre les thèmes du cours de français

Bonne chance pour votre mémoire j'espère qu'on vous aura aidé.

J'ai appris beaucoup de nouvelles choses. J'ai appris la nature des mots comme l'orthographe. C'était très amusant et bien fait. Franchement, moi ça m'a plu. Il y avait peu de choses qui ne m'ont pas plu. La seule chose qui ne m'a pas plu était que mes camarades devraient être un peu plus préparés.

Bonjour Madame Mellet,

Les séances de tutorat m'ont beaucoup plu. Grâce à elles, je sais expliquer de plusieurs manières et j'ai plus confiance en moi.

Bien à vous

J'ai beaucoup aimé le tutorat.

En général, je préfère travailler seul mais durant les cours, j'ai aimé travailler avec un autre élève et j'appréciais le changement de partenaire.

J'ai mieux compris la matière grâce à l'entraide.

Il y avait une bonne ambiance de travail, on s'est bien amusés et on a appris à s'aider entre nous.

Ça m'a fait penser à une phrase qui est écrite sur un sac de ma maman : "Seul, on va plus vite, ensemble, on va plus loin."

## 23 Traitements des données pour les journaux de bord et observations du chercheur

### Étape 1 : le tableau de verbatim

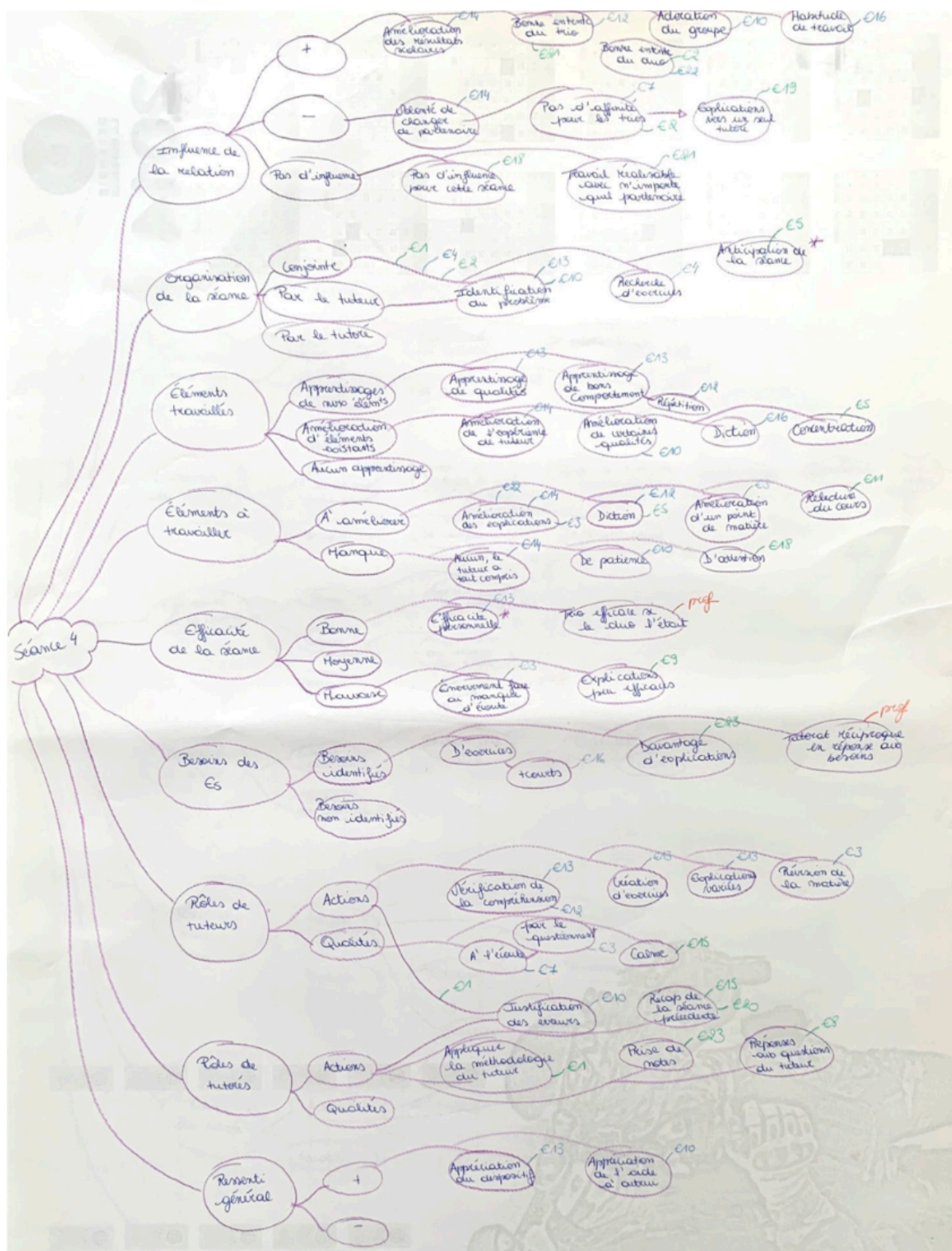
Séance 1			
	Participants	Verbatim	Codage ouvert
Élèves tuteurs	E7	La relation est fortement positive car « si on est avec quelqu'un qu'on aime bien on est plus en mode on veut l'aider ».	Aide à ceux qu'on aime
		J'ai appris « le fait de bien expliquer »	Apprentissage d'expliquer (idée d'apparition)
		Je dois encore travailler « le sérieux »	Manque de sérieux
		« On a commencé par les homophones, on a fait une feuille et on a fait des constatations, on a fait une deuxième feuille, on a corrigé, on a terminé l'heure de cours ».	
		Tout a fonctionné et rien n'a pas fonctionné.	
		« Je lui ai expliqué quand on doit utiliser quoi et il a très vite compris »	Explication d'une méthode
		Comme qualité, « j'écoute les questions et constatations du <u>tutoré</u> et je pense bien expliqué »	Écoute et réponse aux questionnements du <u>tutoré</u>
	E6	La relation est fortement positive mais « la relation n'influence pas ».	>< à ce que j'ai d'habitude Ne pas influencer le travail par la relation ?
		« je lui ai demandé où ça pose problème et je lui ai expliqué »	Cibler le problème et le résoudre
		Tout a fonctionné.	
		En tant que tuteur, « je l'ai aidé ».	Aider l'autre

### Étape 2 : le journal de thématisation

Rubriques	Sous-rubriques	Thèmes	Extraits de verbatim
Influence de la relation	Influence positive de la relation	Aide aux personnes aimées	« si on est avec quelqu'un qu'on aime bien on est plus en mode on veut l'aider ». (E7, tuteur) (E5, tuteur)
		Aide aux amis	« si je suis amie ça aide plus à aider les autres » (E13, tuteur)
		Plaisir à expliquer à un ami	« on a plus de plaisir et plus facile » (E1, tuteur)
		Bonne humeur	« on a rigolé un peu alors ça relâche » (E3, tuteur) « car tu es de meilleure humeur » (E15, tuteur)
	Influence négative de la relation	Énervement	« la relation n'influence pas mais il peut m'énerver » (E19, tuteur)
Les éléments travaillés	Apprentissage de nouveaux éléments	Pas d'influence	La relation est fortement positive mais « la relation n'influence pas ». (E6, tuteur)
		Apprentissage d'explications	« j'ai appris le fait de bien expliqué » (E7, tuteur)
		Apprentissage d'explications de différentes manière	(E12, tuteur)
		Apprentissage de compétences	« j'ai appris l'orthographe ou la prononciation » (E13, tuteur)
		Apprentissage des erreurs	« il apprend bien, il apprend ses erreurs » (E20, tuteur)



### Étape 3 : l'arbre thématique



### Séance 1

Grâce aux journaux de bord proposés aux élèves, nous avons identifié huit rubriques : l'influence de la relation, l'organisation de la séance, les éléments travaillés, les éléments à travailler, l'efficacité de la séance, les besoins des élèves, le rôle des tuteurs et le rôle des tutorés. À ces rubriques nous avons décidé d'en ajouter une intitulée « ressenti général » qui regroupent des verbatims beaucoup plus généraux et qui ne se retrouvent pas dans les autres thématiques.

Pour guider notre analyse, nous avons retenu la question « qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos de quoi y traite-t-on ? » (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette question permet de définir les thématiques et de comprendre ce que disent chacun des sujets de cette thématique.

La rubrique « influence de la relation » a été divisée en trois sous rubriques : l'influence positive, l'influence négative et le manque d'influence. Pour l'influence positive nous avons relevé les thèmes : bonne humeur, aide aux personnes aimées, aide aux amis, plaisir à expliquer à un ami. Nous voyons ainsi que les élèves ont des perceptions différentes d'une influence positive de la relation. Certains se contentent de dire que ça permet de travailler dans la bonne humeur pendant que d'autres poussent la réflexion plus loin en disant qu'ils ont envie d'aider davantage des personnes qu'ils aiment. Le verbe « aimer » est un verbe fort et il nous montre à quel point la relation est prise à cœur pour les élèves. D'autres élèves invoquent aussi l'amitié et le plaisir que celle-ci peut impliquer au sein d'une relation de travail.

En opposition à cela, concernant l'influence négative, la thématique des sentiments négatifs est envisagée lorsque l'élève 19 parle d'énervement. Cet élève affirme, comme d'autres, que la relation n'a aucune importance à ces yeux mais que le tutoré peut tout de même l'énervé.

Pour parler de l'organisation de la séance, pour la première séance, nous voyons que les tutorés s'en remettent aux tuteurs. Soit le choix des exercices est fait conjointement, soit

c'est au tuteur de cibler le problème et de le résoudre. Nous remarquons ici que la méthode est nouvelle et que le tâtonnement est fort présent au sein des dyades.

La rubrique « éléments travaillés » peut être divisée en trois sous-rubriques : l'apprentissage de nouveaux éléments l'amélioration d'éléments existants et le manque d'apprentissage. Pour les nouveaux éléments il y a des thèmes qui reviennent comme l'explication ou le statut de l'erreur. Cependant pour les élèves, le tutorat permet davantage d'améliorer sa manière d'expliquer et de retravailler la matière.

Concernant les éléments à travailler, les élèves ciblent des points à améliorer comme certaines compétences telles que l'orthographe ou la grammaire et d'autres sont plus précis et identifie un point particulier comme les natures de mots. Dans cette rubrique, beaucoup de manque sont aussi mis en avant et concerne la thématique de l'attitude comme le sérieux, l'organisation ou encore la concentration.

Pour l'efficacité de la séance, tous les élèves n'ont pas le même ressenti certains la jugent efficaces grâce aux gestes mis en place par les tuteurs ou encore le temps qu'ils ont pu y consacrer pendant que d'autres disent qu'ils ont manqué de temps. Malheureusement, toutes les périodes durent 50 minutes et il n'est pas possible d'allonger le temps imparti.

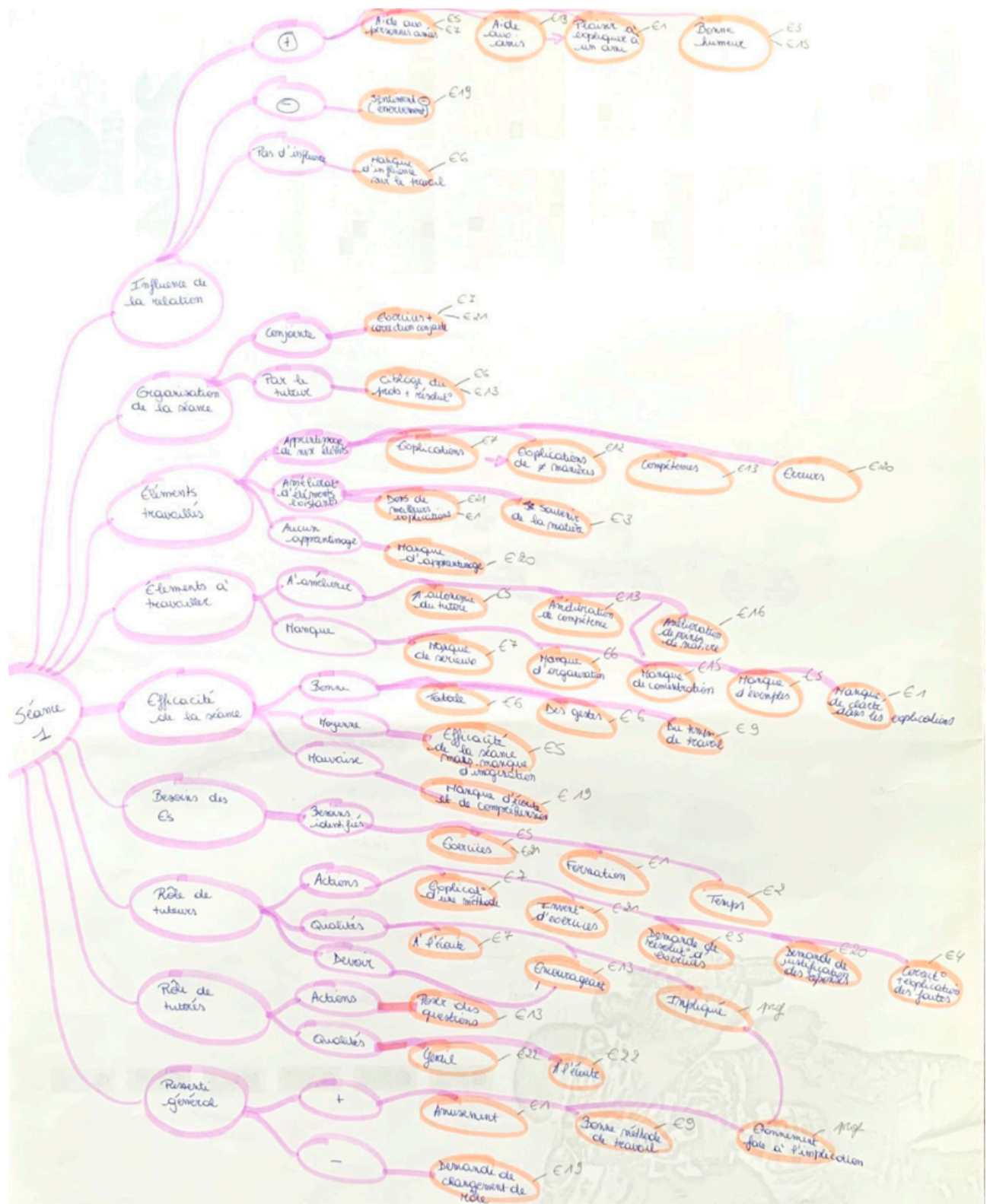
Avec l'arbre thématique nous remarquons que les élèves arrivent à cibler leurs besoins. Ils jugent manquer d'exercices ou de formation. Les élèves restent très vagues quant aux exercices qu'ils souhaitent ce qui ne permet pas au professeur de leur fournir des exercices précis.

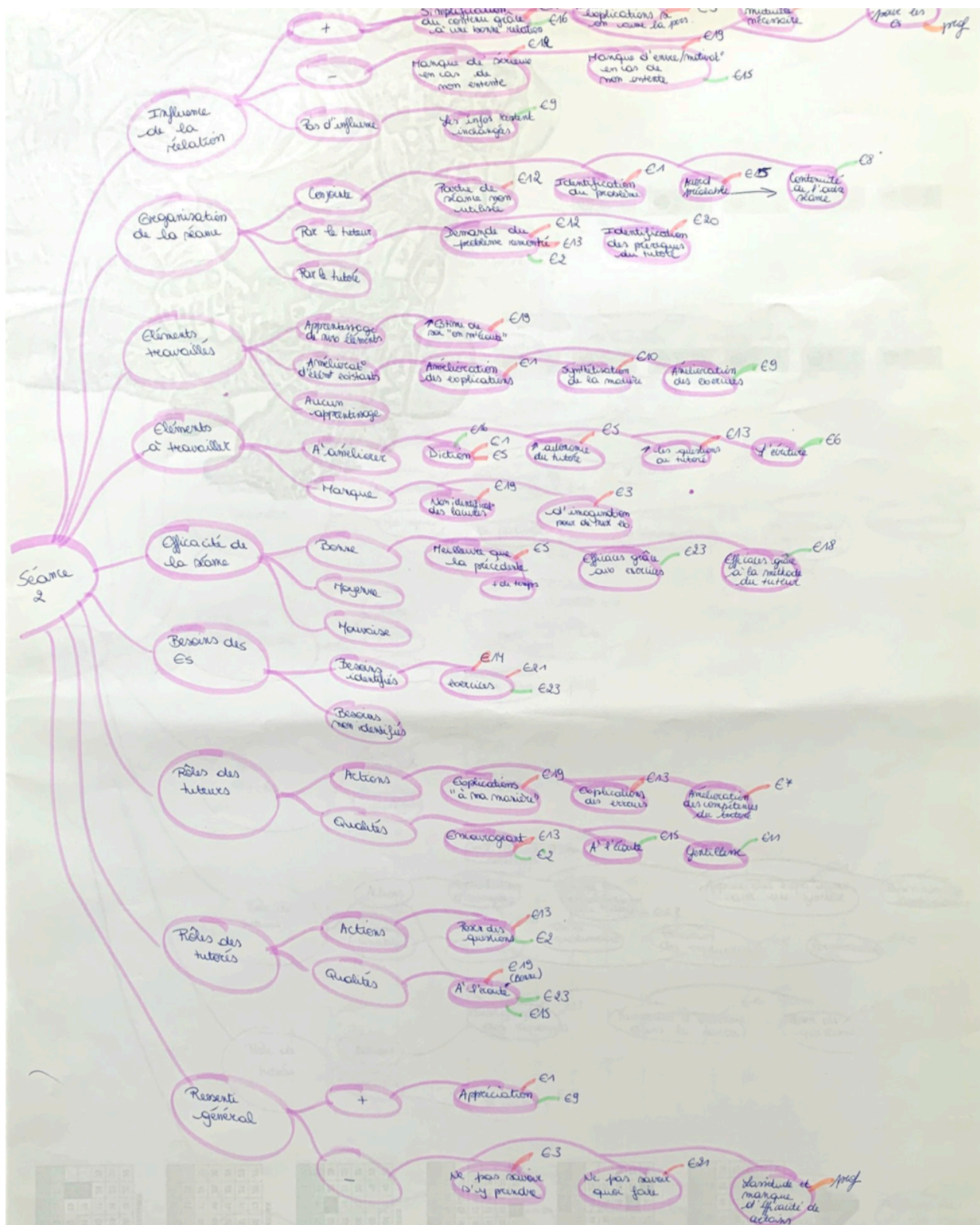
Au sujet des rôles de chacun, nous remarquons que ce sont surtout des qualités, des actes ou parfois des devoirs qui ont été identifiés par les élèves. Cependant le rôle va avoir une influence. En effet, les tuteurs vont davantage se concentrer sur l'explication d'une méthode, l'invention d'exercices ou tout un exercice métacognitif auquel les tutorés ne se prêtent pas encore. Ceux-ci vont être davantage à l'écoute et dans le questionnant à l'autre et non un questionnement personnel.

Enfin les remarques générales qui ressortent de l'arbre thématique disponible en annexe, cible surtout un ressenti positif des élèves qui disent s'amuser et apprécier cette méthode de travail. Le professeur quant à lui s'étonne de l'implication de ses élèves et ce dès la première séance.

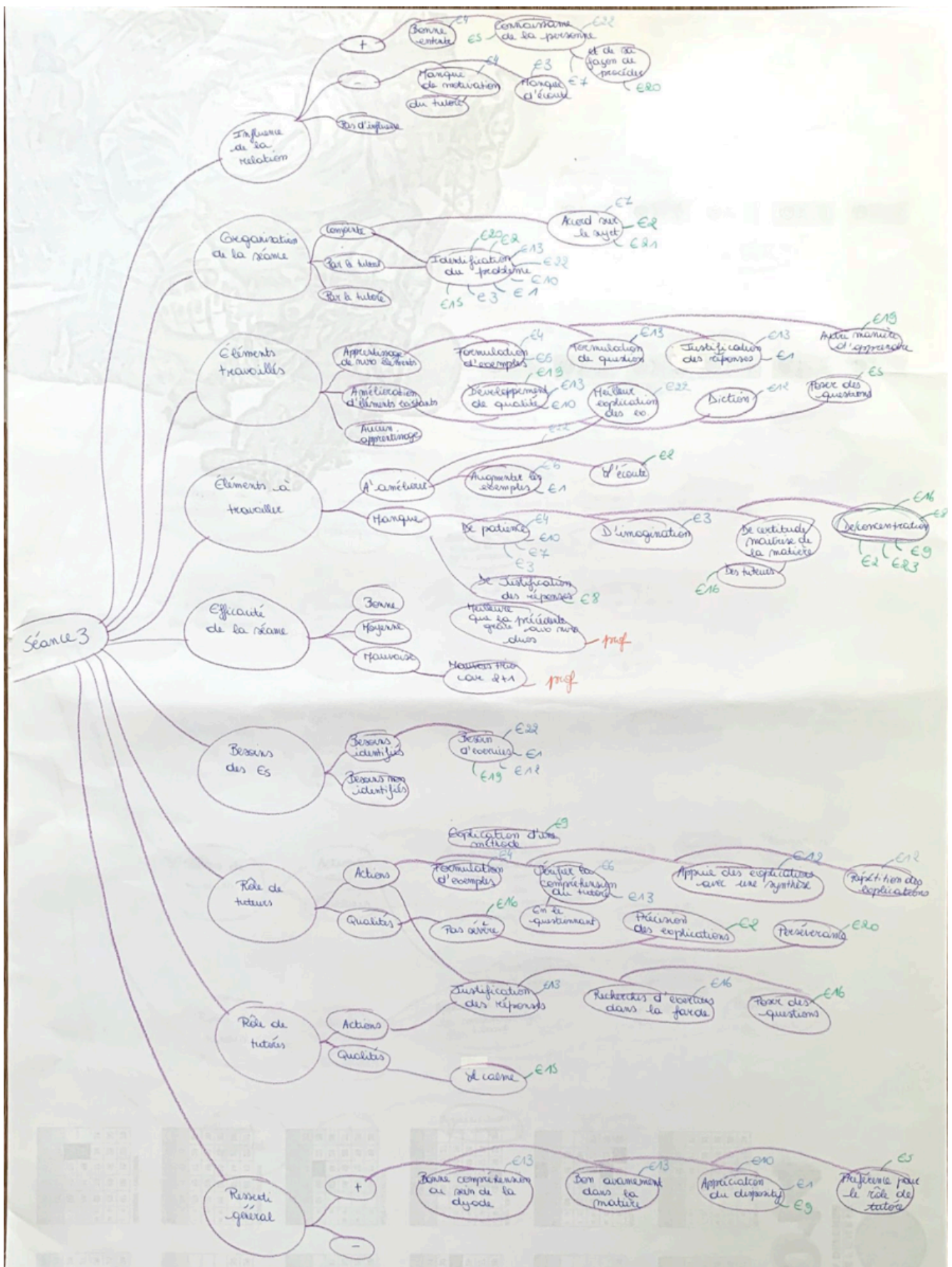


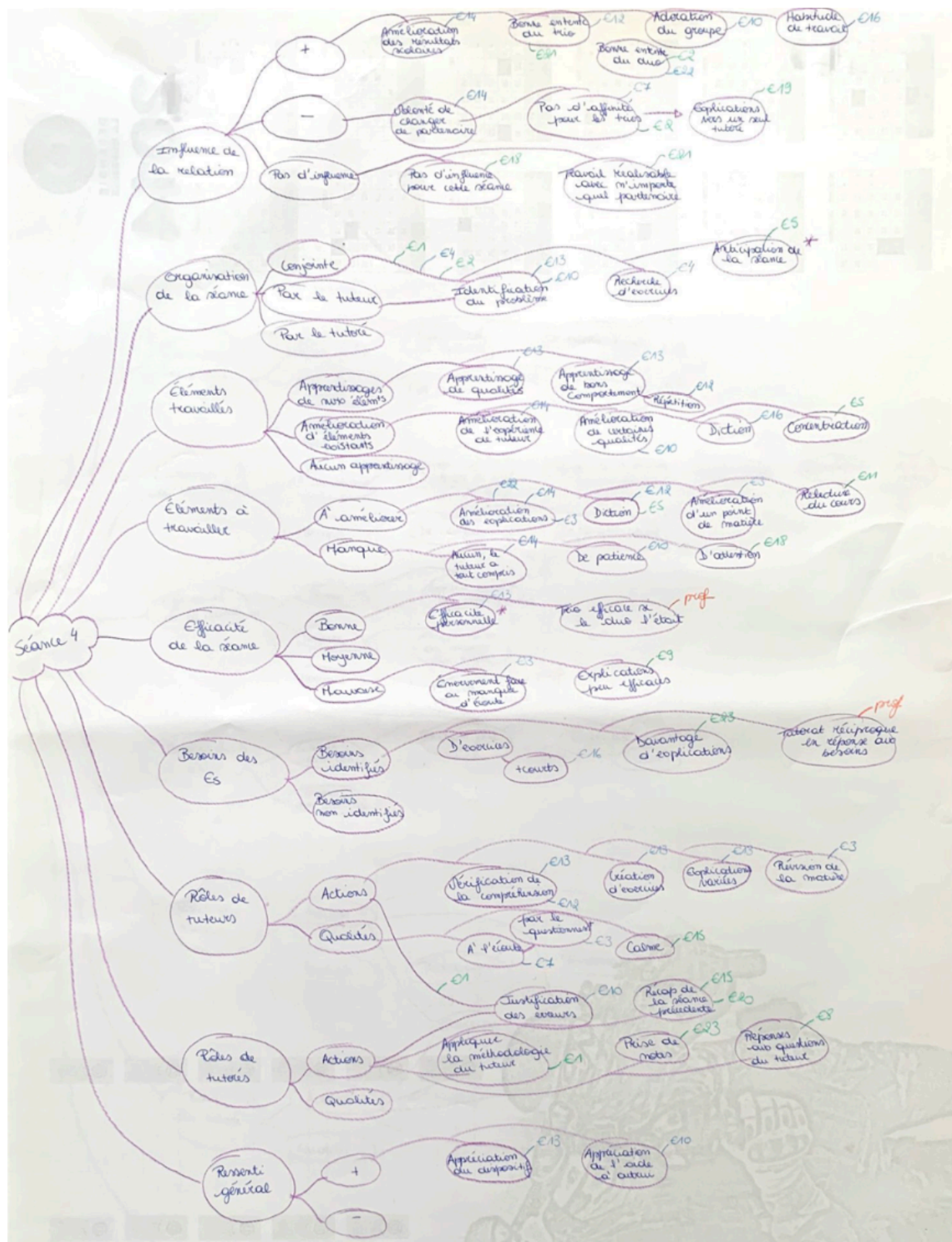
## 25 Schémas d'analyse thématique



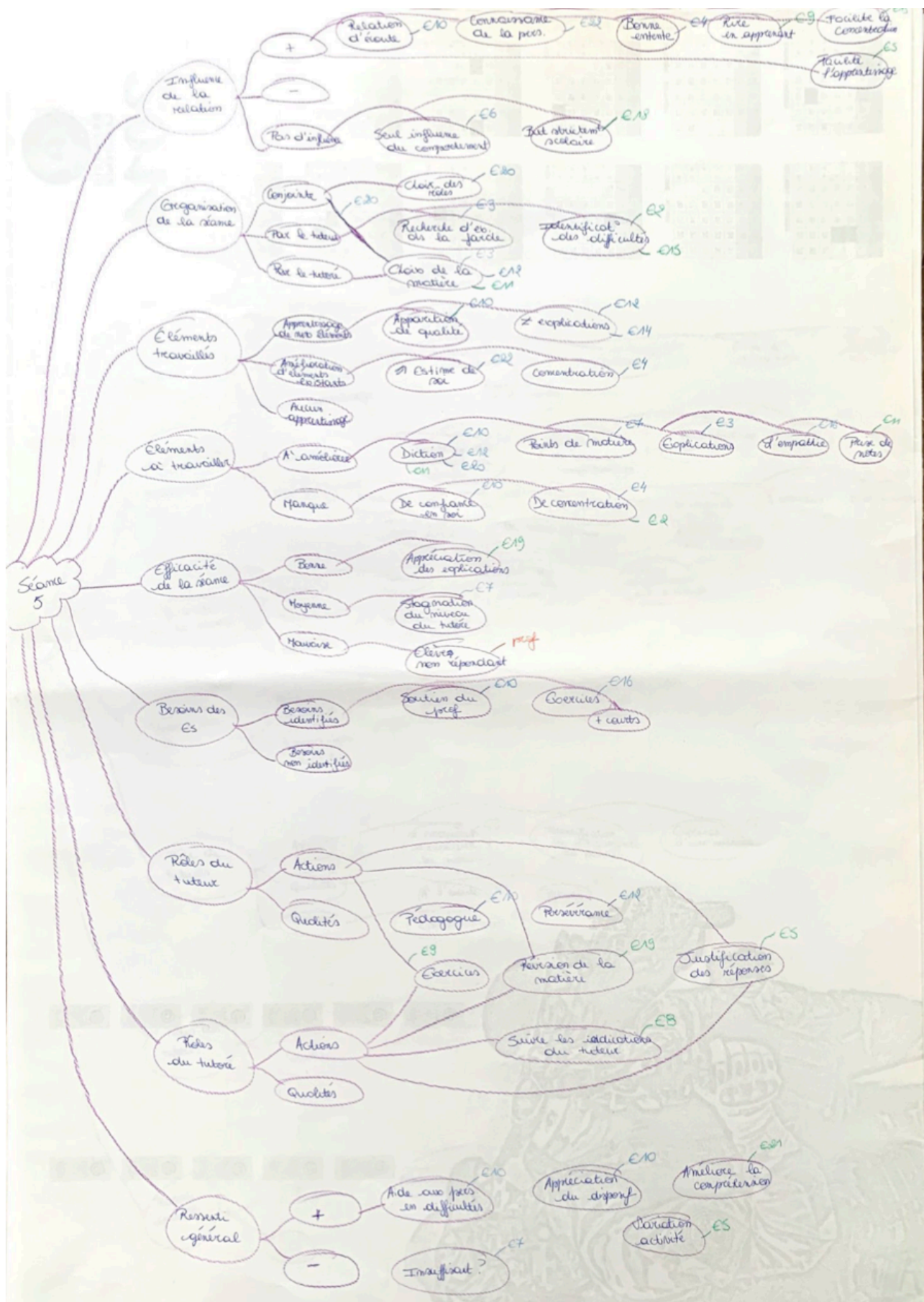


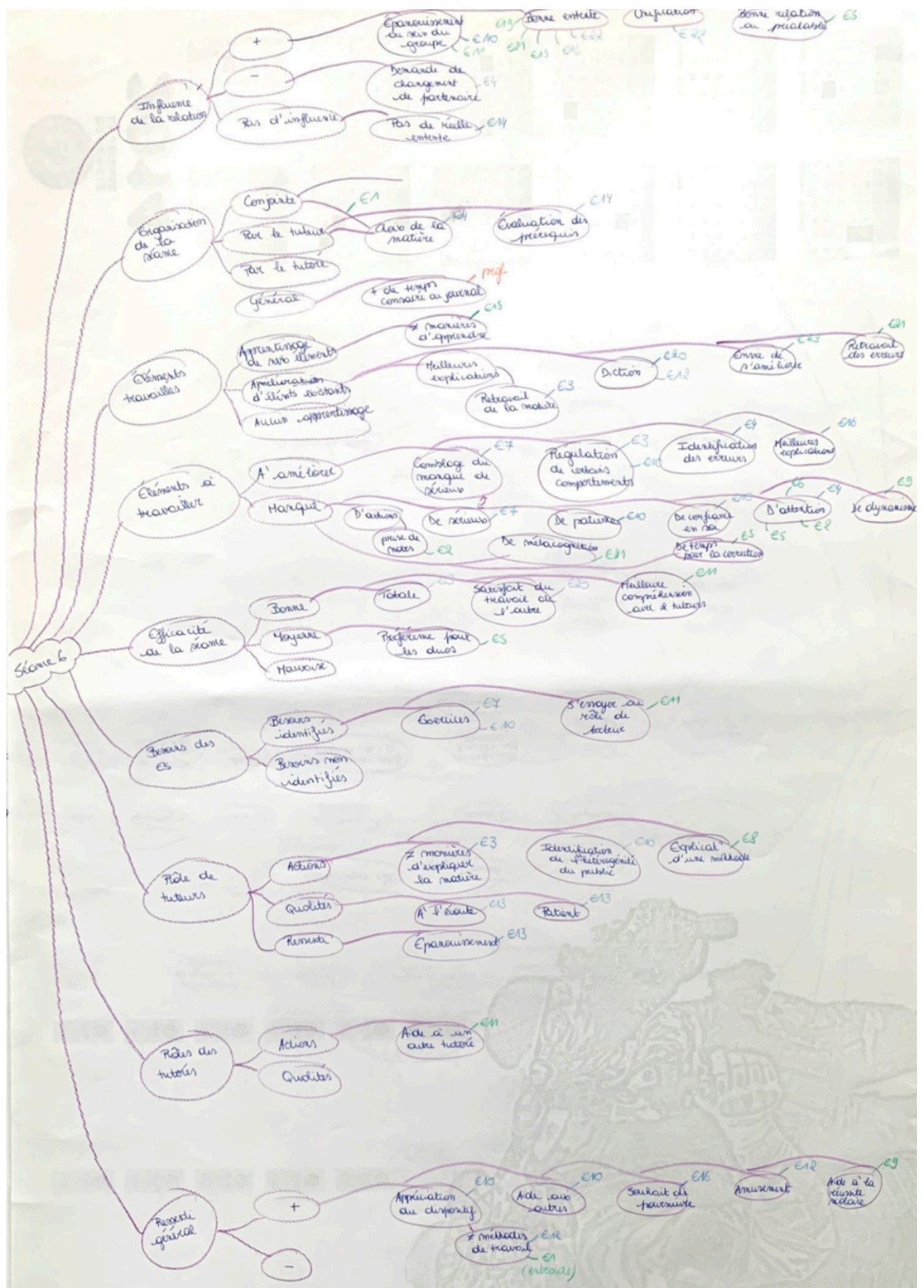




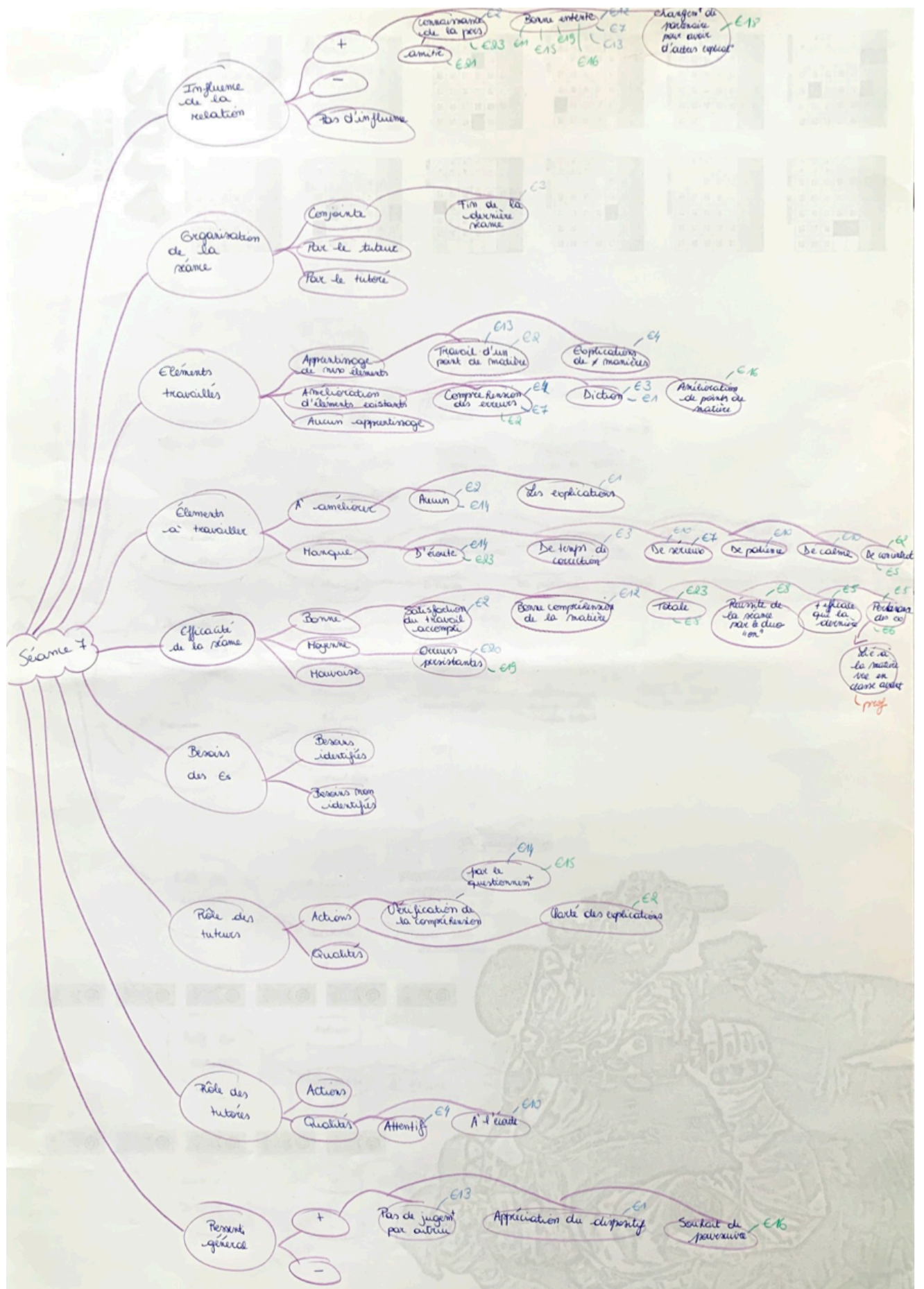








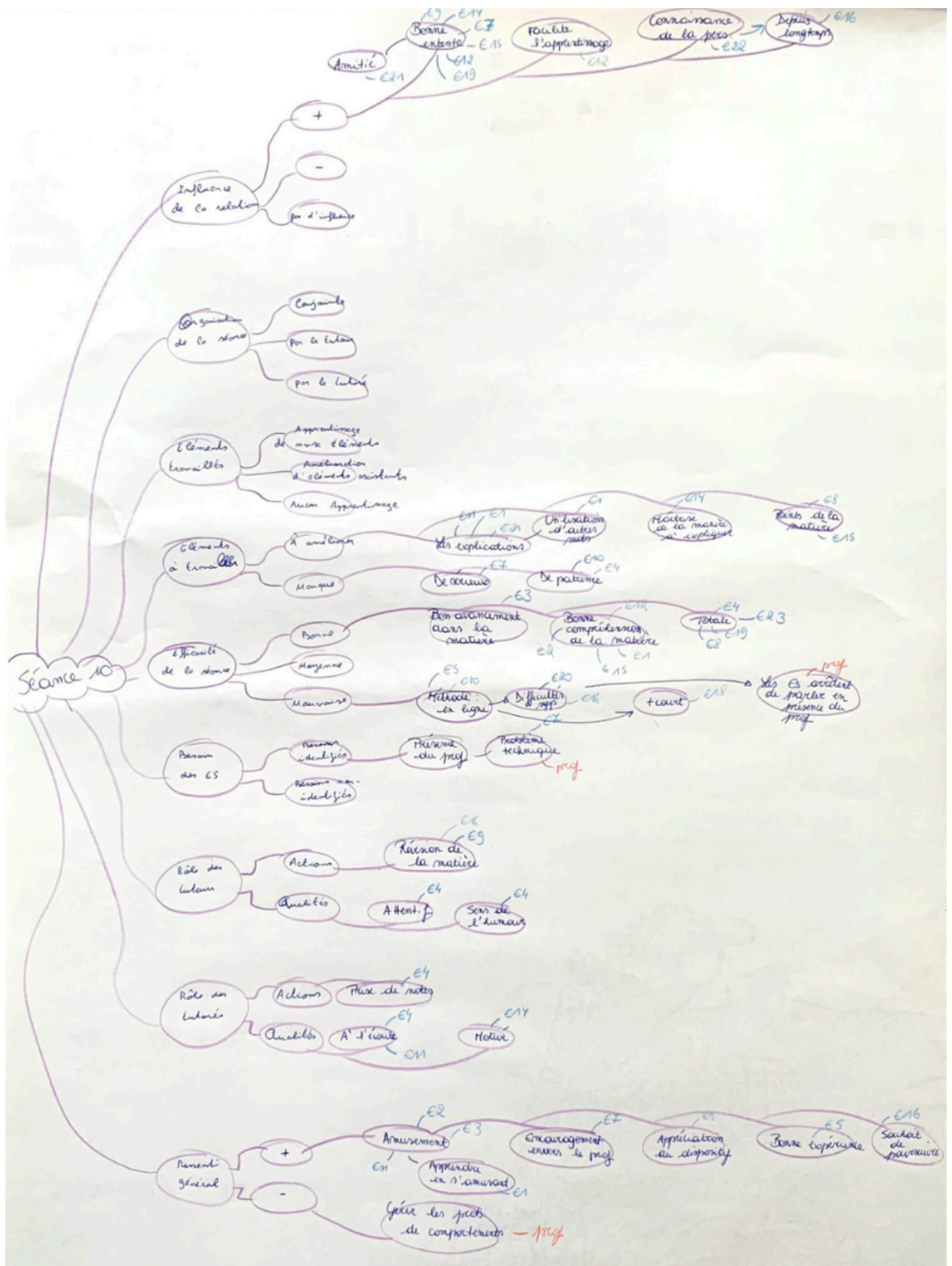












## 26 Extrait d'analyse des grilles d'observations

### Séance 1 : 11 tuteurs et 11 tutorés

Les stratégies métacognitives				Commentaires
Stratégies	Actions, techniques procédures	Tuteurs	Tutorés	
Anticiper : tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.	- Identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir ;	IIIIII 6	III 3	
	- considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles ;			
	- créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles ;			
	- planifier ;			
	- émettre des hypothèses.			
S'autoréguler : procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.	- S'auto-observer : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des situations ou tâches impliquées ;	IIIIII 7	IIII 5	Un tuteur remarque qu'il a lui-même besoin d'aide
	- contrôler : analyser progressivement les caractéristiques et la valeur des activités entreprises en lien avec les exigences et la sélection des moyens mis en action et des résultats obtenus ;			
	- juger : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources engagées ou la justesse des connaissances métacognitives utilisées dans la sélection des ressources.	I 1		
	- s'ajuster : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats ou des conditions observées par rapport aux attentes ou aux objectifs visés ;	IIIIII 7	IIII 4	Tutoré pas seul : l Un tuteur n'y arrive pas non plus
	- s'informer : effectuer la cueillette ou rechercher des	IIII 4		

	informations relatives aux tâches, aux situations et aux conditions d'utilisation des connaissances en fonction des besoins, des exigences et des objectifs visés.			
Les stratégies cognitives de traitement				
Stratégies	Actions, techniques procédures	tuteurs	tutorés	Commentaires
Sélectionner : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	- Noter ;	IIII 4	IIII 4	
	- souligner ;	IIII 5	I 1	
	- surligner ;	IIII 4	II 2	
	- encadrer ;	II 2		
	- écrire ;	IIII 5	IIII 6	
	- dire ; etc.	IIIIII 7	IIII 5	
Répéter : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes.	- Redire plusieurs fois à haute voix ;	IIIIIIII 12		
	- redire mentalement plusieurs fois ;			
	- réécrire plusieurs fois ;	IIII 4		
	- relire plusieurs fois ;	IIIIII 6		
	- réviser, etc.			
Décomposer : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	- Séparer en petites parties ;	II 2		
	- identifier les composantes, les caractéristiques ;	I		
	- défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures ; etc.	II 2	I	
Comparer : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	- Rechercher des différences ;	II 2	I	
	- rechercher des ressemblances ou similitudes ;	II 2	I	
	- rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal) ;			
	- rechercher des rapports d'importance ;			
	- rechercher des rapports d'ordre ou de séquence ; etc.			
Élaborer : développer ou transformer	- Paraphraser ;	IIIIII 7		



l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.	- formuler des exemples ;	IIIIIIII 9	I	
	- créer des analogies ; etc.			
Organiser : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	- Créer ou appliquer une mnémotechnique ;	III 3	IIII 5	Créer pour les tuteurs et appliquer pour les tutorés (sauf 2)
	- construire des schémas ;		I	
	- construire des diagrammes ou des tableaux ;			
	- regrouper en fonction de caractéristiques ;			
	- regrouper par classes ou ensembles ; etc.			
Les stratégies cognitives d'exécution				
Stratégies	Actions, techniques procédures	tuteurs	tutorés	Commentaires
Évaluer* : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.	- Déterminer la valeur des éléments ;			
	- comparer les rapports ;			
	- estimer ;	I		
	- identifier l'importance relative ; etc.			
Vérifier : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.	- Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles ;	I	I	
	- confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés ; etc.	III 3	I	
Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.	- Écrire ;	II 2	IIIIIIII 8	
	- dire à voix haute ;	IIII 5	IIIIIIII 9	
	- dessiner ; etc.			
Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.	- Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.)	II 2		
	- développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique ;	I		
	- ajuster la production en fonction de critères déterminés.			

Constats : certains tutorés se démarquent car ils arrivent seuls à faire ce que les autres n'arrivent pas. Les tutorés sont plus dans la production que dans l'analyse.

## Séance 2 : 11 tuteurs et 11 tutorés

Les stratégies métacognitives				
Stratégies	Actions, techniques procédures	tuteurs	tutorés	Commentaires
Anticiper : tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.	- Identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir ;	9	3	
	- considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles ;			
	- créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles ;			
	- planifier ;	1		
	- émettre des hypothèses.			
S'autoréguler : procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.	- S'auto-observer : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des situations ou tâches impliquées ;	9	6	1 au milieu
	- contrôler : analyser progressivement les caractéristiques et la valeur des activités entreprises en lien avec les exigences et la sélection des moyens mis en action et des résultats obtenus ;		1	1 au milieu
	- juger : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources engagées ou la justesse des connaissances métacognitives utilisées dans la sélection des ressources.		1	1 au milieu
	- s'ajuster : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats ou des conditions observées par rapport aux attentes ou aux objectifs visés ;	9	8	

	- s'informer : effectuer la cueillette ou rechercher des informations relatives aux tâches, aux situations et aux conditions d'utilisation des connaissances en fonction des besoins, des exigences et des objectifs visés.	8	3	
Les stratégies cognitives de traitement				
Stratégies	Actions, techniques procédures	tuteurs	tutorés	Commentaires
Sélectionner : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	- Noter ;			
	- souligner ;	4	2	
	- surligner ;	4	2	
	- encadrer ;	4	2	
	- écrire ;	5	4	
	- dire ; etc.	5	4	
Répéter : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes.	- Redire plusieurs fois à haute voix ;	4		
	- redire mentalement plusieurs fois ;	1		
	- réécrire plusieurs fois ;	3		
	- relire plusieurs fois ;	4		
	- réviser, etc.	1	1	
Décomposer : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	- Séparer en petites parties ;	2		
	- identifier les composantes, les caractéristiques ;	1		
	- défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures ; etc.	1		
Comparer : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	- Rechercher des différences ;			
	- rechercher des ressemblances ou similitudes ;			
	- rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal) ;			
	- rechercher des rapports d'importance ;			
	- rechercher des rapports d'ordre ou de séquence; etc.			

Élaborer : développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.	- Paraphraser ;	9		
	- formuler des exemples ;	9		
	- créer des analogies ; etc.			
Organiser : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	- Créer ou appliquer une mnémotechnique ;	2		
	- construire des schémas ;	2		
	- construire des diagrammes ou des tableaux ;			
	- regrouper en fonction de caractéristiques ;			
	- regrouper par classes ou ensembles ; etc.			
Les stratégies cognitives d'exécution				
Stratégies	Actions, techniques procédures	tuteurs	tutorés	Commentaires
Évaluer* : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.	- Déterminer la valeur des éléments ;			
	- comparer les rapports ;			
	- estimer ;			
	- identifier l'importance relative ; etc.			
Vérifier : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.	- Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles ;	1	1	
	- confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés ; etc.	1	1	
Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.	- Écrire ;	2	7	
	- dire à voix haute ;	7	6	
	- dessiner ; etc.			
Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.	- Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.)	1		
	- développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique ;	1		
	- ajuster la production en fonction de critères déterminés.			










Nom de code: Kadda  
Numéro de la séance de tutorat :











### Journal de bord du tuteur

Comme tu le sais, tu vas m'aider dans la recherche de données pour mon mémoire. Tu accomplis donc une mission très importante pour moi et je t'en suis reconnaissant. Sache que le tutorat est également une manière de t'aider à combler tes lacunes et sera très porteur s'il est fait avec sérieux. Plus tes réponses seront nuancées, plus elles m'aideront. MERCI !

#### Ma relation avec le tuteur

- 1) Ma relation est ...     
- 2) Pourquoi as-tu choisi cette position ? Explique.  
..... *le tuteur est bien écouté* .....
- 3) Qu'est-ce qui a été influencé par la relation durant la séance de tutorat ?  
☒ J'ai mieux compris la matière.  
☐ J'ai eu plus de facilités à expliquer la matière.  
☐ Je me sens plus en confiance.  
☐ Je ne me sens pas jugé.e.  
☐ Je peux utiliser mon propre langage.  
☐ Autre : .....

#### Le contenu de la séance de tutorat

- 1) Les compétences travaillées :     
- 2) Les points de matière travaillés :  
*o.k.*  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
*c'est, s'es  
cur, leurs*

<sup>1</sup> Les notes seront anonymes car tu utilises un nom de code et simplement lues par ton professeur.



- 3) Les éléments que tu as appris ou améliorés grâce à la séance de tutorat :
- ☐ J'identifie les erreurs de mes camarades.
  - ☐ J'identifie les raisons des erreurs de mes camarades.
  - ☐ J'explique à mon tuteur comment corriger ses erreurs sans le faire à sa place.
  - ☐ J'ai appris à me poser des questions sur ma méthode de travail.
  - ☐ J'ai appris à expliquer ma méthode de travail.
  - ☐ J'ai appris à réexpliquer les exercices de différentes façons (répéter, donner des exemples, etc.)
  - ☐ J'ai une meilleure maîtrise de la matière (je l'ai mémorisée et je peux l'expliquer).
  - ☐ Autre : .....

- 4) Les éléments que tu dois encore travailler :

X .....  
X .....  
X .....  
X .....  
X .....  
X .....



- 5) D'autres remarques ? Lâche-toi !  
..... *le tuteur est très important* .....

#### Le déroulement de la séance

- 1) Coche les différentes étapes par lesquelles vous êtes passés lors de la séance de tutorat. Ensuite, à gauche, ajoute des numéros pour donner une chronologie.
- ☐ Je choisis la matière.
  - ☒ Le tuteur choisit la matière.
  - ☐ Je demande au tuteur ce qu'il connaît ou ne connaît pas.
  - ☐ Je demande au tuteur de résoudre un exercice pour identifier ses forces et ses faiblesses.
  - ☐ Je refais les exercices du cours.
  - ☐ Je choisis de nouveaux exercices dans la farde.
  - ☐ J'invente de nouveaux exercices.
  - ☐ Je vérifie la compréhension du tuteur en .....
  - ☐ Je planifie la matière pour la prochaine séance.
  - ☐ Autre : .....



## 28 Journal de bord d'une élève souhaitant changer de rôle

Nom de code : 19  
 Numéro de la séance de tutorat : 1

### Journal de bord du tuteur<sup>1</sup>

Comme tu le sais, tu vas m'aider dans la recherche de données pour mon mémoire. Tu accomplis donc une mission très importante pour moi et je t'en suis reconnaissant. Sache que le tutorat est également une manière de t'aider à combler tes lacunes et sera très porteur s'il est fait avec sérieux. Plus tes réponses seront nuancées, plus elles m'aideront. MERCI !

#### Ma relation avec le tuteur

1) Ma relation est ...






	Positive	Négative
Fortement		
Moyennement		X
Faiblement		

2) Penses-tu que la relation influence (de manière positive ou négative) le tutorat ?  
 Oui ? non ? Pourquoi ?  
Non, mais il y a une petite influence négative.

3) Quelque chose à ajouter ? Vais-tu faire pour ça ?  
Je ne veux pas me contenter d'être assise tout le temps, j'ai tout compris mais j'ai quand même des choses à apprendre.

#### Le contenu de la séance de tutorat

1) Les compétences travaillées :

2) Les points de matière travaillés :

☐ Humanisation - ton - tonal  
☒ Sémantique - C'est - set  
☒ Sonorité - C'est - en - c'en  
☐ ...

3) Les éléments que tu as appris ou améliorés grâce à la séance de tutorat :

☐ Mieux ...  
☐ ...  
☐ ...  
☐ ...  
☐ ...

4) Les éléments que tu dois encore travailler :

X Mieux ... Expliquer ...  
 X ...  
 X ...  
 X ...  
 X ...

5) D'autres remarques ? Lâche-toi !  
 ...

#### Le déroulement de la séance

1) Décris les différentes étapes (si possible dans l'ordre) par lesquelles vous êtes passés. Par quoi avez-vous commencé ? Que s'est-il passé ensuite ? comment avez-vous terminé la séance ?

a) Introduction  
 b) ...  
 c) ...  
 d) ...  
 e) ...  
 f) ...  
 g) ...  
 h) ...  
 i) ...  
 j) ...

2) Ce qui a fonctionné :





☐ ...  
☐ ...  
☐ ...

3) Ce qui n'a pas fonctionné :

X ...  
 X ...  
 X ...

<sup>1</sup> Les notes seront anonymes car tu utilises un nom de code et simplement lues par ton professeur.

4) Mon ressenti face à l'efficacité de la séance est ...

5) Quelque chose à signaler ? Go !  
Je n'ai rien à signaler pour et rien pour moi.

#### Mon rôle de tuteur

1) Les gestes réalisés en tant que tuteur (qu'ai-je mis en place pour aider mon tuteur ?)  
Je n'ai pas les exemples de la classe.

2) Mes qualités de tuteur : ★ ★ ★ ★ ★

3) Les gestes que je dois améliorer pour la prochaine séance :  
Je dois expliquer avoir plus de patience.

4) Quelque chose à signaler ? C'est la dernière fois, promis !  
Je n'ai rien à signaler de la séance, je n'ai rien pour la prochaine pour moi.

#### Mes besoins

1) As-tu besoin d'aide pour la prochaine séances (matériel, formation, ...) ?

☒ Oui  
☐ Non  
☐ ...  
☐ ...

Je ne suis pas encore prête à être tuteur, je préfère être tuteur.

## 29 Dossier d'exercices pour l'élève qui ne souhaite pas participer

### Matériel supplémentaire en français pour les 1BF

#### A. L'indicatif présent

1. Souligne dans ces phrases les verbes conjugués à l'indicatif présent.

- Tu achètes tes jeux électroniques avec ton argent de poche.
- Les filles aiment beaucoup cette histoire que madame racontait.
- Je travaille bien en classe.
- Les grenouilles sautent dans l'eau.
- On emporte des livres pour les vacances.
- Mon père m'aide pour mes devoirs.
- Le chat miaule parce qu'il a faim.
- Les champignons poussent grâce à la pluie.
- Le soleil brille aujourd'hui.
- Tu te disputeras avec ton frère et ta sœur.



2. Mots croisés au présent de l'indicatif (ne mets pas les pronoms).

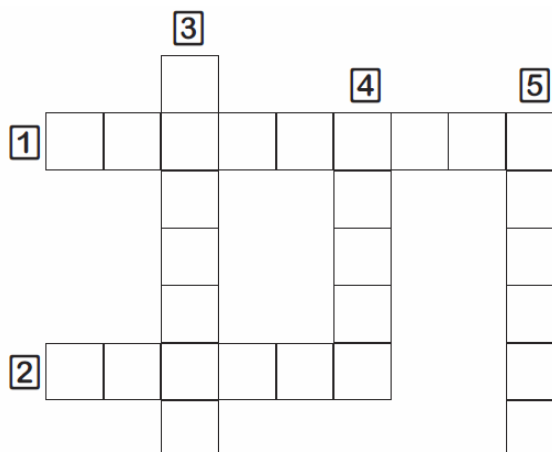
1. rugir, 3<sup>e</sup> P.P.

2. créer, 3<sup>e</sup> P.P.

3. agir, 2<sup>e</sup> P.P.

4. salir, 3<sup>e</sup> P.S.

5. tomber, 2<sup>e</sup> P.S.



3. Retrouve l'infinitif des verbes suivants.

Nous choisissons cette chanson-là. Infinitif = \_\_\_\_\_

On branche l'air conditionné. Infinitif = \_\_\_\_\_

Le chocolat et le gâteau refroidissent. Infinitif = \_\_\_\_\_

Tu parles avec ton voisin. Infinitif = \_\_\_\_\_

Vous donnez des bonbons aux enfants. Infinitif = \_\_\_\_\_

## La description physique et morale

Voici la fiche signalétique de Guy Bolle.

1. En t'aidant des renseignements y figurant, rédige un portrait complet.

Nom : Bolle, Prénom : Guy.

Adresse : rue de la Jambe Cassée n°1, 1007 PLATRE.

Age : 20 ans, Taille : 1m95, Poids : 85 kilos.

Aspect : cheveux blonds, yeux bleus, profil élancé.

Particularités : très calme, ne supporte pas les  
araignées, d'une grande patience.

Profession : médecin généraliste.

Respecte les consignes suivantes :

- Tiens compte de tous les renseignements contenus dans la fiche.
- Utilise des phrases complètes.
- Utilise correctement la ponctuation.
- Utilise l'indicatif présent à la troisième personne du singulier.
- Veille à utiliser le vocabulaire propre du portrait.
- Accorde correctement les adjectifs.
- Relis ton travail pour vérifier l'orthographe.

Pour enrichir ton travail, tu peux :

- lui ajouter des qualités et des défauts,
- raconter ce qu'il fait de ses journées,
- lui trouver des loisirs, des passions,
- lui inventer une famille.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## B. Le féminin des noms et des adjectifs

**Mets les expressions suivantes au féminin.**

- un comédien talentueux .....
- un client mécontent .....
- un gentil boulanger .....
- un mystérieux aventurier .....
- un préfet exigeant .....
- un chameau nerveux .....
- un lion cruel .....
- un gamin muet .....
- un serveur maladroit .....
- un paysan courageux .....
- un chat mignon .....
- un sot idiot .....
- un juif âgé .....
- un bel avocat .....
- un citoyen honnête .....
- un malade pâlot .....
- un coiffeur doué .....

**Mets les expressions au féminin. Attention, il s'agit de noms en -teur.**

- un visiteur perdu .....
- un lecteur assidu .....
- un inspecteur sévère .....
- un enchanteur .....
- un chanteur connu .....
- un bon réalisateur .....
- un charmant conteur .....
- un acteur connu .....
- un spectateur rieur .....
- un aviateur expérimenté .....

**Mets les noms entre parenthèses au féminin. Attention, certains noms sont au pluriel.**

- (Le messager) ..... apporte une lettre (au directeur) .....  
..... de l'entreprise.
- (Le gardien) ..... du parc chasse (le fauteur) ..... de troubles.



## C. Le pluriel des noms et des adjectifs

1. Mets les phrases suivantes au pluriel.

- un gros dictionnaire .....
- un client exigeant .....
- un beau vélo .....
- un caillou lisse .....
- un vieux chandail .....
- un pneu usé .....
- un clou rouillé .....
- un corail jaune .....
- un délai dépassé .....
- un genou écorché .....
- un cheval agressif .....
- une collision frontale .....
- un bail locatif .....
- un hôpital connu .....
- une souris blanche .....
- un seau troué .....
- un bal communal .....
- un landau pratique .....
- un émail multicolore .....
- un accident fatal .....
- un général âgé .....
- une peau abîmée▼ .....
- une souris grise .....
- un récital musical .....
- un travail épuisant .....
- un meuble bancal .....
- un portail ouvert .....
- un nouveau livre .....
- un bijou fabuleux .....
- un animal vif .....

## D. Les adjectifs de couleur



**Testons tes connaissances.** Sylvain le smiley nous décrit la voiture de ses rêves mais il semble éprouver quelques difficultés à l'écrit. Entoure les adjectifs de couleur (il y en a 8) et insère-les dans le tableau. Ensuite, corrige leur orthographe si nécessaire.

### La voiture de mes rêves

J'ai toujours rêvé d'avoir une belle voiture rouge. Elle aurait des sièges noir, des tapis orange et des accoudoirs bleus marines. J'aimerais qu'elle soit puissante (même s'il est important que le conducteur et les passagers soient en sécurité) ; alors je veux de belles ceintures de sécurité jaunes citrons. À l'extérieur, j'aimerais qu'elle possède des jantes vert émeraude, des clignotants framboises et des roues vertes pomme. Qu'en pensez-vous ? Je pense que vous l'aurez remarqué, j'adore les couleurs !

	adjectifs de couleur	corrections éventuelles
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		



**1. Accorde les adjectifs de couleur si nécessaire.**

- Mon frère a les yeux (bleu) .....
- Mon cousin a les yeux (bleu clair) .....
- Elle a acheté des crayons (noir) ..... et des stylos (orange) .....
- Ce dictionnaire a des pages (rose) .....
- Vos cheveux (brun) ..... sont magnifiques.
- Il a choisi des rideaux (mauve) ..... et des coussins (marron) .....

**2. Même exercice.**

- Elle préfère les serviettes (rouge foncé) .....
- Il porte des chaussettes (cerise) ..... et des tee-shirts (abricot) .....
- Ils ont une voiture (noir) ..... avec des sièges (ivoire) .....
- Ses yeux (noisette) ..... me semblent doux.
- Elle pose les assiettes (jaune citron) ..... sur la nappe (grenat) .....
- Les rideaux de ma chambre ont des rayures (rouge et jaune) .....

**3. Ajoute à chacun de ces mots (noms communs), trois adjectifs de couleur.**

**Sois attentif à la façon de les accorder !**

- Le voleur avait les yeux .....  
.....  
.....
  
- Dans la vallée, on apercevait des maisons .....  
.....  
.....
  
- En automne, les arbres sont couverts de feuilles .....  
.....  
.....
  
- Ma grand-mère portait toujours des gants .....  
.....  
.....

## E. Les natures de mots

### FICHE 3 LES NATURES DE MOTS DANS LA PHRASE

LES NATURES			
LES MOTS VARIABLES			
Le verbe	Le nom	Le déterminant	L'adjectif
Il se conjugue et varie en mode, en temps, en personne et en nombre. Il exprime une action ou un état.	Il possède un genre et un nombre. Il désigne un objet, un être vivant ou une idée.	Il accompagne un nom et précise son genre, nombre, possesseur...	Il donne des informations sur le nom auquel il se rapporte.
transitif direct, indirect, mixte/ intransitif	Nom commun	Dét. article défini, indéfini, contracté	qualificatif
impersonnel			numéral
pronominal	Nom propre	Dét. démonstratif possessif, interrogatif, exclamatif, numéral, indéfini	indéfini
d'état (copule) semi-auxiliaire			



#### J'OBSERVE ET JE DÉDUIS

Lis le texte présenté ci-dessous.



Tout commença [alors qu']il était assis dans le petit **salon** de son minuscule **appartement** de l'East Village.

Installé sur son vieux **divan**, il (1) lisait • Le Roi Lear • et **surlignait** certains **passages** au feutre jaune, de façon à pouvoir intervenir lors de la discussion qui (2) aurait lieu le lendemain, [pendant] le cours du professeur **Elwood**.

À l'exception de la lumière de sa **lampe**, la pièce était plongée [dans] une totale obscurité.

Dehors, le ciel new-yorkais était froid et clair; il (3) **allait** neiger à nouveau.

Le garçon remuait les lèvres en silence. Il s'agissait de l'une des **tirades** les plus amères et les plus désenchantées du roi Lear.

Il **lisait** avec application, détachant chaque mot, [lorsque] la **sonnerie** stridente et inattendue du téléphone se fit entendre.

Fred Morgan se (4) leva, **posa soigneusement** son livre sur le sofa et **se dirigea** vers la sombre **cuisine**. La sonnerie **se faisait** insistante. Le téléphone brillait [contre] le mur.

JAY BENNETT, *Allô ici le tueur*  
© Éditions Rageot, Cascade policier, 1976.

DE MOTS		
	LES MOTS INVARIABLES	
Le pronom	L'adverbe	Le mot lien
Il remplace un nom ou un groupe nominal.	Il complète un verbe, un adjectif ou un autre adverbe.	Il relie des éléments ou des parties de phrase.
personnel	lieu	Préposition
possessif	temps	Conjonction de subordination, de coordination
démonstratif	manière	Adverbe de coordination, de corrélation
défini	affirmation/négation/doute	
numéral		
interrogatif	interrogation	
relatif	exclamation	
	degré	
	logique	

- Dans le texte, qu'expriment les mots soulignés ? Qu'indiquent leurs terminaisons ?

.....

.....

- Le ciel new-yorkais était froid et clair.

était exprime-t-il une action ou un état ? .....

- Il s'agissait de l'une des tirades...

Le pronom il remplace-t-il une personne ? .....

- Il allait neiger.

Quel est le rôle de allait ? .....

- Les verbes soulignés sont-ils **tous** suivis d'un C.D.V. ou d'un C.I.V. ? .....

- Quelles sont les formes verbales soulignées comprenant un pronom ? .....

.....

- Que désignent les mots écrits en gras ?

Entoure les petits mots qui les précèdent et qui indiquent leur genre et nombre.  
Souligne, en vert, les mots qui expriment leurs qualités.

- Que remplacent les mots suivis d'un numéro ?

(1) .....  
(2) .....  
(3) .....  
(4) .....

- Les mots écrits en italique peuvent-ils être supprimés tout en gardant une phrase grammaticalement correcte ? Quels autres mots complètent-ils ? Relie-les à ce mot au moyen d'une flèche. Quelle nuance expriment-ils ?

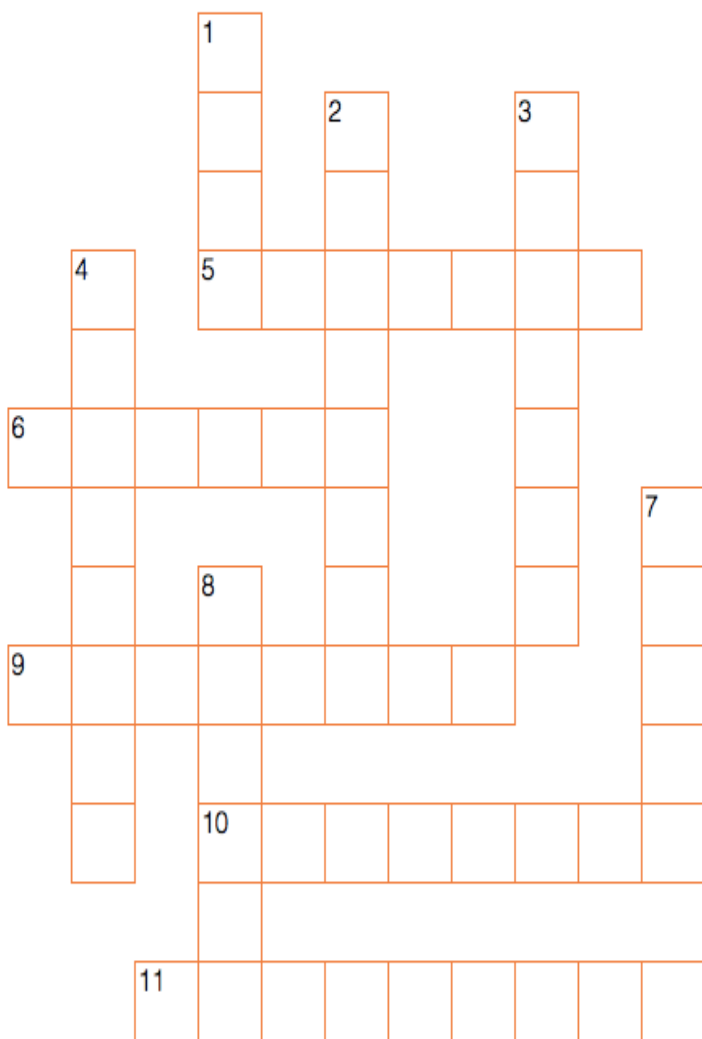
.....

- Quel est le rôle des mots entre crochets ? Peut-on les supprimer ? Pourquoi ?

.....

## F. Le vocabulaire des animaux

1. Complète le mot-croisés.



© ortholud.com

Software © 2014 crossword-compiler.com



## G. Le passé composé

### ✍ Conjuguez ces verbes au passé composé.

1. Je **avoir** ..... soif et je **prendre** ..... un café.
2. Tu **vouloir** ..... me voir, tu **arriver** ..... tôt.
3. Il **prendre** ..... son parapluie et il **sortir** .....
4. Ils **aller** ..... en vacances l'été dernier.
5. Il **devoir** ..... téléphoner au médecin.
6. Vous **étudier** ..... bien et vous **réussir** ..... facilement.
7. Nous **commencer** ..... un nouveau cours.
8. Ils **venir** ..... souvent nous visiter.
9. Vous **faire** ..... de l'exercice physique.
10. Tu **tousser** ..... continuellement.
11. On **devoir** ..... écouter nos parents.
12. Nous **réfléchir** ..... et nous **choisir** ..... un bonbon.
13. Il **pleuvoir** ..... et je **attendre** ..... l'autobus.
14. Hier soir, nous **manger** ..... tôt.
15. Elles **appeler** ..... leurs amis.
16. Ma sœur **conduire** ..... vite et mes frères **conduire** ..... lentement.
17. Je **ouvrir** ..... la porte et le chien **courir** ..... à l'extérieur.
18. Elles **finir** ..... leurs devoirs et ils **sortir** ..... jouer.



## H. Le schéma narratif

1. Les différentes parties du conte « *L'Oiseau Pleureur* » ont été mélangées. Identifie à quels éléments du schéma narratif appartiennent les différentes parties. Ensuite, remets le texte en ordre.

Le texte	L'élément du schéma narratif correspondant	L'ordre du texte
<p>Le plus jeune, constatant la répétition du fait, hocha un jour la tête en se demandant pourquoi son aîné ne le laissait pas goûter lui aussi à la tête.</p> <p>« Serait-ce un morceau particulièrement délicat ? », se demandait-il.</p> <p>« Est-ce pour cela que mon frère se le garde toujours ? »</p> <p>Et ainsi prit naissance dans son cœur un sentiment de haine pour son frère aîné.</p>		
<p>Ce n'est qu'alors que le cadet comprit que son grand frère l'aimait tant qu'il lui laissait toujours le meilleur, et ne lui donnait jamais la tête qui ne valait rien.</p> <p>Il pleura amèrement, et courut vers la mer, qui s'étendait là, sombre et triste.</p> <p>- Frère, ô mon pauvre frère, où es-tu ? criait le cadet, bien malheureux, mais personne ne lui répondit. Seule la mer mugissait, et les vagues se soulevaient.</p> <p>C'est en vain que le cadet appela son aîné, personne ne lui répondit. Pour finir, il se décida à aller chercher son frère au fond de la mer. Il sauta à l'eau, et la surface des flots se referma sur lui pour toujours.</p>		
<p>Deux frères vivaient ensemble. Depuis longtemps, ils avaient enterré leur père et, à part l'un l'autre, ils n'avaient personne au monde. Ils s'aidaient mutuellement, et vivaient dans l'affection et la bonne entente fraternelle.</p> <p>Ils gagnaient pauvrement leur vie en allant à la pêche. Chaque matin, dès que pointait le jour, ils prenaient leurs filets et allaient en mer. Parfois, lorsqu'il leur arrivait de prendre un poisson particulièrement beau, ils ne le vendaient pas, mais le rapportaient chez eux, le faisaient cuire et le mangeaient.</p> <p>L'aîné, qui avait compassion de son cadet, mettait toujours sur l'assiette de son frère le corps du poisson entier, ne gardant pour lui que la tête.</p>		

<p>Plus personne ne l'a jamais revu, depuis lors.</p> <p>On raconte qu'il s'est noyé, et que son âme s'est changée en l'esprit de l'oiseau pleureur qui fait interminablement des cercles en planant au-dessus de la mer, et en pleurant désespérément son frère perdu.</p>		
<p>Et un jour qu'ils avaient pris place dans leur barque pour aller en haute mer, le plus jeune profita que l'aîné, le dos tourné, se penchait hors de la barque, pour le pousser à l'eau !</p> <p>« Et maintenant, je pourrai me régaler moi aussi des têtes de poisson ! » se dit le plus jeune en se frottant les mains.</p> <p>Il rapporta le produit de la pêche à la maison, fit frire le plus beau poisson, et se mit tout de suite à attaquer la tête. Mais quoi ? Sur cette tête, il n'y avait pour ainsi dire rien à manger.</p> <p>Rien que des grosses arêtes comme des os, et pour les joues, elles n'avaient pas un goût particulier.</p>		



Dans un monde où la différenciation prend une place de plus en plus importante au sein des salles de classe, les professionnels redoublent d'efforts pour trouver des dispositifs permettant de différencier les apprentissages. Parmi les méthodes éventuelles, une des plus connues reste le tutorat.

L'objectif de cette étude est de comprendre quelles sont les conditions nécessaires pour qu'un dispositif tel que le tutorat soutienne les apprentissages. La problématique est donc la suivante : « Dans quelles conditions le tutorat entre pairs peut-il soutenir l'apprentissage du français en 1<sup>re</sup> secondaire pour des élèves bilingues de la communauté germanophone ? »

Pour répondre à la problématique, une définition de la notion a été établie ainsi que les théories fondatrices et leurs adaptations dans les pédagogies actuelles.

Sur base de la littérature scientifique, un dispositif a alors été mis en place durant dix séances de tutorat. Les participants, après chaque séance, ont dû remplir un journal de bord et la chercheuse a dû coucher ses observations sur papier dans le but d'identifier les conditions nécessaires pour que le dispositif soit optimal. Ces données ont été analysées de manière qualitative et ont permis de comprendre que composer des dyades efficaces, dispenser des formations pour les tuteurs, favoriser l'apparition des stratégies d'apprentissage et éviter les limites propres au tutorat étaient des conditions nécessaires pour que le tutorat soutienne les apprentissages.

À partir de ces résultats, certaines faiblesses de la recherche ont pu être identifiées amenant la chercheuse à établir des pistes d'amélioration, comme des conditions supplémentaires à prendre en compte, ou à adapter la méthodologie qui avait été préétablie.