

LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES

Comment instaurer la coopération en cours de langue vivante ?

UE3 EC2 : Faire preuve de réflexivité

Présenté par :

GAUTHIER Manon

Discipline : M2 MEEF Anglais

Référente-mémoire : Frédérique LAMBLOT

Année universitaire 2023-2024 – INSPE UB

DÉCLARATION DE NON-PLAGIAT

" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "

Signature :



REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de mes différents stages et qui m'ont épaulé lors de la rédaction de ce mémoire.

Je souhaite dans un premier temps remercier ma référente mémoire, Madame LAMBLOT, dont les précieux retours et conseils m'auront permis de faire progresser ma réflexion sur le sujet. Je tiens également à souligner sa disponibilité ainsi que sa bienveillance sans faille pendant ces deux années.

Je voudrais également remercier ma tutrice Christiane qui m'a initiée aux formes sociales de travail coopératives au cours de mes trois premières années de préprofessionnalisation.

Ensuite, je souhaite exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel au cours de ces deux années. Je remercie plus particulièrement mes camarades de classe Hugo, Loïse et Laura qui ont su m'épauler tout au long de ces heures de recherche et de rédaction du mémoire.

Pour terminer, je voudrais remercier mes parents ainsi que ma tante Nadine qui ont su me remotiver au cours de la première année dans les périodes de doutes et de craintes.

SOMMAIRE

I. <u>INTRODUCTION</u>	p.1
II. <u>REVUE DE LA LITTÉRATURE</u>	p.3
1. La coopération entre pairs : une pratique pédagogique.	
2. Le tutorat : un outil coopératif codifié.	
3. Le sentiment d'efficacité personnelle des élèves (SEP).	
III. <u>PROBLEMATIQUE</u>	p.10
IV. <u>PROTOCOLE</u>	p.11
1. Cadre général du protocole : contexte d'enseignement.	
2. Cadre d'introduction et de formation au tutorat.	
3. Observations des interventions tutorales.	
4. Première méthode de recueil de données : le questionnaire SEP.	
5. Deuxième méthode de recueil de données : activités tutorales et SEP.	
V. <u>ANALYSE DES DONNÉES</u>	p.18
VI. <u>DISCUSSION DES RÉSULTATS</u>	p.27
VII. <u>CONCLUSION</u>	p.30
VIII. <u>BIBLIOGRAPHIE</u>	p.31
IX. <u>ANNEXES</u>	p.32
Annexe 1. Outils pour la mise en place du tutorat.	
Annexe 2. Questionnaire SEP.	
Annexe 3. Fiche d'auto-évaluation du SEP à l'intérieur d'une activité tutorale.	
Annexe 4. Tableaux synthétiques des résultats des activités tutorales 1 et 2.	

I. INTRODUCTION

Dans le cadre du mémoire du master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation, j'ai choisi de prendre pour objet d'étude la coopération entre élèves. Ce choix découle d'une première expérience en milieu professionnel réalisée au sein d'un collège au cœur de Dijon. Certainement, j'ai effectué pendant trois ans une formation de préprofessionnalisation au cours de laquelle j'ai eu l'opportunité d'observer diverses pratiques enseignantes. J'ai notamment pu assister à plusieurs cours de langues vivantes tels que l'espagnol, l'allemand ou encore l'italien au cours de ma première année de formation. En outre, la professeure que j'ai accompagnée pendant ces trois années mettait elle-même en place des pratiques coopératives.

Ainsi, j'ai pu noter que les formes sociales de travail telles l'entraide ou encore le travail de groupe occupent une place centrale dans la pédagogie des professeurs de langues vivantes. Effectivement, les professeurs semblent intégrer la coopération dans leurs classes, afin notamment de pallier une importante hétérogénéité. De cette façon, cette pratique pédagogique constitue un outil majeur de différenciation. Aussi, à l'intérieur de ces classes, je note que les élèves en difficulté semblent portés par la dynamique du groupe. Ceux-ci me paraissent davantage investis, voire parfois plus confiants face à la tâche proposée. De surcroît, la coopération répond également à une forte demande institutionnelle. Effectivement, l'introduction du numérique dans le système éducatif semble permettre le développement de nombreuses techniques de coopération et de collaboration. Si l'on s'intéresse davantage au cadre établi par les langues, il est juste de mentionner ici le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL) qui considère les élèves comme des « acteurs sociaux ».

Pareillement, je constate que la coopération constitue l'un des piliers de l'établissement que j'ai récemment rejoint. Assurément, le lycée dans lequel j'occupe une fonction de stagiaire accueille un public majoritairement féminin dont l'Indice de Position Sociale a été estimé à 86 pour une moyenne de 100 à la rentrée 2023. Ces chiffres soulignent les difficultés sociales et scolaires d'une très grande majorité d'élèves inscrits au sein de cet établissement. Conséquemment, le projet d'établissement s'appuie sur deux points majeurs : la prise en compte de la diversité ainsi que la lutte contre le décrochage scolaire. Par ailleurs, au cours d'un entretien avec la cheffe d'établissement, cette dernière a su me faire remarquer que la

problématique centrale du lycée était la gestion d'un public dont l'estime de soi et la confiance sont fragilisées par d'importantes difficultés scolaires. C'est pourquoi, la coopération semble également être un moyen de différenciation important dans cet établissement.

C'est donc à l'issue des deux expériences professionnelles mentionnées plus haut que j'ai souhaité m'intéresser à la coopération entre élèves. De cette façon, cette réflexion m'a conduite à la question professionnelle suivante : comment instaurer la coopération en cours de langue vivante ?

II. REVUE DE LA LITTÉRATURE

1. La coopération entre élèves : une pratique pédagogique.

1.1 Définir la coopération : ses principes et ses buts.

Cette pratique pédagogique que constitue la coopération semble en pleine expansion. Certainement, au cours des dernières années, de nombreuses classes coopératives voient le jour dans le second degré, comme le souligne Sylvain Connac (2018). C'est sans doute pour répondre à une demande institutionnelle croissante, comme mentionné plus haut en introduction.

En revanche, cette dernière est souvent confondue avec une autre pratique : la collaboration. Assurément, la coopération et la collaboration sont deux termes qui sont parfois difficiles à dissocier l'un de l'autre. D'une part, nous identifions un « agir conjoint » (Connac, 2018), terme employé pour désigner la coopération. D'autre part, un « faire commun » (Connac, 2020), en d'autres termes, la collaboration. En effet, bien qu'elles donnent toutes deux lieu à des pratiques collectives, il est juste de noter qu'elles présentent des principes différents. Selon Connac (2020), des élèves sont en situation de collaboration lorsqu'ils partagent un même projet, ce qui implique une répartition des tâches. Au contraire, il faudrait que la situation d'apprentissage soit commune à tous les élèves pour que ceux-ci soient dans une démarche coopérative. En ce sens, on associe davantage une tâche finale en cours de langue vivante à une pratique collaborative, puisque celle-ci s'inscrit dans une « démarche de projet » (Connac, 2018), là où un atelier de groupe autour d'une activité de compréhension écrite, par exemple, s'apparente davantage à une situation coopérative. En définitive, la coopération correspond donc à « l'ensemble des situations scolaires où des élèves sont amenés à apprendre ou à produire à plusieurs. » (Go, in Sumpth, Fourcade 2013, cités par Connac, 2018).

Par ailleurs, si l'on a identifié un des principes majeurs de la coopération, cette dernière semble poursuivre plusieurs buts. D'abord, il est juste de rappeler que la perspective actionnelle établie par le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL) « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). De ce fait, la coopération répond donc à ce besoin, puisqu'elle contribue principalement au développement de certaines compétences sociocognitives chez les élèves. Des recherches menées par Peyrat (2009) à ce sujet, démontrent que les situations coopératives sont des méthodes d'apprentissage qui permettent aux élèves d'acquérir de meilleures stratégies de raisonnement ainsi que de développer leur

esprit critique et leur objectivité. On comprend donc, grâce à ces deux auteurs, que les échanges entre pairs sont importants puisqu'ils constituent un moyen efficace de développement métacognitif et cognitif chez les élèves.

1.2 La coopération : une pratique riche et diversifiée.

La coopération, telle qu'on l'a définie ci-dessus, constitue un ensemble large de situations d'apprentissage collectives. Cependant, il existe diverses façons d'introduire la coopération entre élèves. D'après des recherches menées par Sylvain Connac (2018), il convient d'identifier quatre systèmes coopératifs : l'aide, l'entraide, le travail de groupe et le tutorat.

Selon Connac (2020), il va, dans un premier temps, s'agir de les distinguer grâce au degré de formalisation de la situation. Certainement, plus la situation exige un cadre spécifique, plus la situation sera jugée formelle. Inversement, moins la situation requiert une organisation rigoureuse, plus elle sera jugée informelle. Ainsi, le tutorat et les travaux de groupe constituent des formes coopératives formelles, là où l'aide et l'entraide sont considérées comme informelles. Par ailleurs, Connac (2020) analyse également ces formes à travers la relation qu'elles engagent entre les individus. De cette manière, la relation peut être symétrique ou dissymétrique. Dans le premier cas de figure, la personne qui aide et la personne aidée ont des échanges à valeur égale. Dans le second cas de figure, quant à lui, les acteurs ne peuvent pas être considérés comme égaux. Pour ce faire, Connac (2020) envisage de classer le tutorat et l'aide dans la catégorie des relations dissymétriques. Inversement, il perçoit l'entraide et les travaux de groupe comme des moyens ayant recours à des relations symétriques entre les pairs.

Tout comme nous avons essayé de différencier coopération et collaboration, il convient maintenant d'apporter une définition des termes mentionnés ci-dessus afin de mieux cerner les enjeux de chaque forme. D'abord, l'aide semble être la forme coopérative la plus abstraite puisqu'elle « se produit lorsqu'un élève qui pense pouvoir aider, essaie d'apporter ses connaissances et ses compétences à un camarade qui en a exprimé le besoin » (Connac, 2018). En ce sens, le tutorat constitue, lui aussi, une forme d'aide. Néanmoins, celle-ci a davantage un caractère formel, comme l'explique Connac (2020). Puis, Marchive (1995) (cité par Connac, 2018) estime que l'entraide nécessite que deux personnes initient cette coopération lorsqu'ils sont tous les deux face à une difficulté. Conséquemment, nous pouvons la distinguer du travail de groupe, puisque ce n'est plus là les élèves qui sont les initiateurs

de cette situation, mais bien le professeur, comme le signale de nouveau Connac (2018).

Enfin, à l'issue de cette première partie, au cours de laquelle de nombreuses recherches ont été menées quant à la coopération, le tutorat requiert une attention particulière. C'est pourquoi, nous consacrerons cette deuxième partie au tutorat.

2. Le tutorat : un outil coopératif codifié.

2.1 Définir le tutorat : ses principes et ses buts.

À l'évidence, la notion de tutorat, tout comme celle de coopération, n'est pas une idée nouvelle. Effectivement, de nombreux chercheurs s'accordent à dire que le tutorat est « l'héritier de l'enseignement mutuel » (Berzin, 2009). L'origine de cette pratique semble corrélée avec l'évolution des classes sociales. Comme explicité par Baugnies (2021), bien que le tutorat fût d'abord utilisé par les classes les plus aisées, telles que l'aristocratie avec la mise en place de « tuteurs royaux », les classes sociales américaines les plus modestes bénéficieront de cette pratique à partir des années 60. Alors, si le tutorat constituait autrefois un outil de privilège, il semble être devenu un moyen clé de remédiation face à la démocratisation de l'enseignement, notamment auprès des classes ouvrières.

Par ailleurs, l'évolution de cette pratique au sein des différentes classes sociales, permet le développement des formes que celle-ci peut prendre. Effectivement, bien que le tutorat soit défini comme étant une « organisation coopérative de systèmes d'aides apportées entre élèves » (Connac, 2020, p.54), de nombreux chercheurs ont formulé différentes déclinaisons propres à cette forme. Baudrit (2007), dans un premier ouvrage, répertorie deux catégories de tutorat qu'il oppose : un tutorat actif face auquel se trouve un tutorat passif. Dans le premier cas d'étude, les tutorés sont dans une démarche active d'apprentissage, puisqu'ils effectuent l'activité avec l'aide des tuteurs. À l'inverse, ce sont les tuteurs qui effectuent l'activité alors que les tutorés sont des observateurs, comme l'exprime Baudrit (2007). La distinction s'effectue donc au niveau du degré d'implication du tutoré dans la tâche. En outre, Baudrit (2010), dans un second ouvrage, énonce deux autres configurations de tutorat : le tutorat non réciproque et le tutorat réciproque. Le premier constitue une forme tutorale davantage stricte qui est « basée sur des rôles fixes » (Baudrit, 2010, p.54). Ainsi, le tutoré et le tuteur occupent leurs rôles sans qu'aucun changement ne puisse être opéré, comme l'explique Baudrit (2010). Le second, comme le démontre encore une fois Baudrit (2010), permet une meilleure flexibilité des rôles de chacun d'une tâche à une autre. Toutefois, Connac (2020) ne semble reconnaître que le tutorat réciproque dans la définition qu'il apporte du tutorat.

À partir de ce premier point d'analyse sur le sujet, nous notons que le tutorat est une forme coopérative complète et complexe régie par ses propres codes. Alors si celui-ci semble complet, qu'en est-il de son efficacité ?

2.2 Quels effets et quelles limites au tutorat ?

Pour des auteurs tels que Connac (2017), le tutorat est une « pratique coopérative utile » (p.62). Assurément, lorsque nous étudions une forme comme le tutorat, l'un des premiers points d'intérêts concerne son efficacité. Certainement, de nombreux chercheurs ont tenté de répondre aux questions suivantes : *le tutorat est-il efficace ? Si oui, en quoi est-il efficace ?* C'est pourquoi, nous étudierons désormais les effets positifs ainsi que les limites propres à cette pratique.

Premièrement, parmi les divers effets positifs cités dans la littérature scientifique, nous observons que le tutorat constitue un moyen efficace de prévention au décrochage scolaire, comme l'exprime Baudrit (2007), puisqu'il permet même aux élèves les plus en difficulté, qui investissent le rôle de tuteur, de participer au cours. Le tutorat est donc un pilier majeur à la motivation des élèves, puisqu'il soutient leur investissement dans le cours. Ainsi, si le tutorat favorise l'engagement des tutorés, il n'en faut pas moins oublier les effets que cette pratique produit chez les tuteurs. Certainement, Sylvain Connac (2017) explique que le tutorat est une aide bénéfique quel que soit le rôle investi par l'élève. Assurément, l'interaction entre les pairs et la transmission des savoirs entre les deux personnes qui sont installées en situation d'entraînement permettent le « renforcement des connexions neuronales » (Connac, 2017, p.63) du tuteur. Par ailleurs, Baudrit (2010) s'est intéressé à l'effet que le tutorat produit sur les tuteurs. Ainsi, ces derniers « développent leur sens des responsabilités et leur autonomie » (Bagnies, 2021, p.22). Baudrit nomme cette théorie « l'effet tuteur. »

De cette manière, le tutorat semble développer à la fois des compétences sociales chez les élèves, du fait d'une « congruence sociale » (Baudrit, 2007), mais également des compétences cognitives, qui s'expliquent par la présence d'une « congruence cognitive » (Baudrit, 2007). En effet, certains chercheurs estiment que le tutorat a un impact sur « les évaluations que font les élèves de leurs capacités ainsi que l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et de leurs camarades. » (Bandura cité par Bagnies, 2021, p.18).

En revanche, s'il semble pallier les difficultés de certains élèves, il faut toutefois veiller à ce qu'il ne stigmatise pas davantage les élèves tutorés, comme le souligne Baudrit (2007). Effectivement, les élèves tutorés, du fait de leur statut de demandeur d'aide, peuvent ressentir

un sentiment d'infériorité. De plus, « le tutorat n'est sans doute pas une situation faite pour durer, du moins pas en maintenant les mêmes personnes dans les mêmes rôles, aussi bien les tuteurs que les tutorés. » (Peyrat, 2009). De ce fait, le tutorat non-réciproque, décrit par Baudrit (2007), ne semble pas être la forme la plus à même de produire des améliorations sur le long terme. Assurément, de nombreux auteurs insistent sur l'importance de rendre cette pratique réciproque, puisque « un tutorat sans réciprocité serait un excellent moyen pour détériorer la confiance en soi des élèves qui reçoivent l'aide. » (Connac, 2017, p.65)

Enfin, il est important de noter, comme le fait Berzin (2009), que le tutorat ne constitue pas une relation évidente entre les individus. Sylvain Connac (2017) explique également que la complexité de la tâche demandée ainsi que les réticences de certaines personnes à tutorer ou à être tutorées sont des freins au tutorat. C'est donc la raison pour laquelle Barley et al (cités par Baudrit, 2010, p.53) insistent sur la nécessité de former les élèves à cette pratique et énoncent cinq conditions au bon déroulement de celle-ci. Effectivement, si nous reprenons les propos de Connac (2020), le tutorat constitue une situation formelle. En ce sens, elle doit être organisée, ce qui nécessite que les élèves soient formés aux deux rôles et que le professeur intervienne lorsque ceci est nécessaire et contribue à donner des feedbacks. Conséquemment, nous notons d'ores et déjà que pour que celui-ci soit efficace, comme Barley et al nous le montrent, il faut qu'il réponde à un cadre très particulier. Cela ne signifie pas pour autant qu'il ne présente aucun avantage.

De cette façon, le tutorat a une fonction bidimensionnelle qui comprend à la fois le développement de compétences sociales, comme nous venons de le voir, mais également le développement de compétences cognitives, qu'il convient maintenant d'étudier.

3. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP).

3.1 Définir le SEP : ses principes et ses sources

Dans cette perspective, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou « sentiment de compétence » (Zajac, 2016), introduit par la théorie de Bandura en 1980, constitue un outil cognitif qu'il est intéressant d'étudier parallèlement au tutorat, pour les raisons mentionnées ci-dessus. Celui-ci correspond donc à la manière dont les élèves jugent leur efficacité et leur compétence face à une tâche, comme le démontre Bandura (cité par Jolanta Sujecka Zajac, 2016).

Néanmoins, bien que le sentiment d'efficacité personnelle soit un outil cognitif subjectif puisqu'il est propre à chacun, comme le fait remarquer Jolanta Sujecka Zajac (2016),

nous pouvons identifier quatre sources qui permettent la modification de celui-ci : « la persuasion verbale », « les états physiologiques et émotionnels », « les expériences actives de maîtrise » ainsi que « les expériences vicariantes » (Bandura cité par Capron, 2012, p.3). Or, le tutorat repose principalement sur le premier principe cité, qui correspond à « l'encouragement d'une personne significative à l'égard d'une autre » (Capron, 2012, p.3). Certainement, il va de soi que les échanges entre tuteurs et tutorés impliquent des échanges qui donnent place à des commentaires encourageants, tels que « c'est bien, tu as compris », par exemple. Or, il a été démontré « qu'encourager la personne, surtout en cas de difficultés, et exprimer la foi en ses capacités peut avoir un effet bénéfique sur son sentiment d'efficacité. » (Jolanta Sujecka Zajac, 2016). Nous observons donc une certaine complémentarité entre ces deux concepts. Par ailleurs, il est également possible d'établir un lien entre la notion « d'expériences vicariantes », expliquée par Capron (2012), et celle du tutorat passif, introduite par Baudrit (2007). En effet, les deux démontrent que l'observation est un pilier important de l'apprentissage.

Aussi, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle important dans la motivation des élèves, comme rapporté par Zajac (2016). Assurément, il paraît évident de dire que plus un élève se juge capable d'effectuer une tâche, plus il est motivé à la réaliser, et inversement.

Conséquemment, nous avons analysé les sources qui permettent l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle chez un individu, ce qui implique qu'il existe plusieurs degrés de SEP.

3.2 SEP solide et SEP faible : quels indicateurs pour quelles mesures ?

C'est pourquoi, il convient maintenant d'analyser les différents types que ce dernier présente, comme mentionné dans la littérature scientifique.

Dans un article relatant l'importance du dialogue cognitif dans l'apprentissage des langues, Zajac (2016) distingue deux degrés de SEP : un premier dit faible (ou négatif) ainsi qu'un second dit solide (ou fort), selon que l'élève se sent capable ou non de réaliser une tâche. Cette dernière identifie également sept critères qui indiquent un SEP positif. Ainsi, l'élève qui a un SEP solide semble « percevoir les tâches difficiles comme des défis à relever et non pas les menaces à éviter ; se fixer des objectifs stimulants et conserver une forte implication à leur égard, ; investir beaucoup d'efforts pour réussir et même les augmenter en cas d'échec ou de recul, ; rester centré sur la tâche et raisonner stratégiquement face aux problèmes, ; attribuer l'échec à un effort insuffisant et non pas au manque général de ses

capacités ; récupérer rapidement le sentiment d'efficacité personnelle après un échec ou une baisse de performance, ; être persuadé de pouvoir contrôler les menaces ou les agents de stress potentiels. » (Jolanta Sujecka Zajac, 2016). À l'inverse, celle-ci explique qu'un SEP faible peut conduire à un décrochage scolaire, puisque ce dernier reste persuadé de son incapacité à réaliser une tâche. Or, il apparaît que le tutorat, comme le souligne Baudrit (2010), est un outil coopératif pertinent afin d'engager davantage l'ensemble des élèves dans le cours.

Ensuite, Zajac (2016) répertorie deux méthodes qui permettent d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle. La première méthode, proposée par Lee & Boko (cités par Jolanta Sujecka Zajac, 2016), prend la forme d'une activité. Pour ce faire, le SEP est mesuré à l'aide d'une échelle numérotée de 1 à 10 en fonction des degrés de certitude. C'est donc une méthode de classification qui est employée par ces deux auteurs. Benoît Galand et Marie Vanlede (cités encore une fois par Jolanta Sujecka Zajac, 2016) s'appuient sur de nombreuses recherches menées par Bandura et al dans les années 90 afin de proposer une seconde méthode. Avec celle-ci, il s'agit simplement d'interroger des individus quant à leurs capacités dans une matière donnée.

En définitive, les indicateurs mentionnés dans cette sous-partie sont importants pour le professeur, puisqu'ils permettent à celui-ci de juger le degré de sentiment d'efficacité de ses élèves, ce qui, conséquemment, contribue à l'évaluation du climat motivationnel de la classe.

III. PROBLÉMATIQUE

De cette façon, la question professionnelle de départ qui, pour rappel, s'intéressait à l'introduction de la coopération dans un cours de langue vivante m'aura permis de m'interroger quant aux différents systèmes coopératifs. Les nombreuses recherches menées sur ce sujet m'auront ainsi conduit à me pencher davantage sur le tutorat, qui fait partie des systèmes coopératifs énoncés par la littérature scientifique. Je note que le tutorat est une pratique qui comprend certains avantages, mais également quelques limites. Certainement, j'observe que le tutorat, bien qu'il ne semble parfois pas concluant quant à l'amélioration des résultats des élèves, semble toutefois avoir un impact sur la métacognition des élèves. Or, il est apparu que cette idée corrèle avec le principe du sentiment d'efficacité personnelle, ce qui m'a encouragé à poursuivre davantage mes lectures sur le sujet.

À partir des points énoncés ci-dessus, nous en arrivons ainsi à formuler la problématique suivante : **Dans quelle mesure le tutorat influence-t-il le sentiment d'efficacité personnelle des élèves d'une classe de seconde générale ?**

Il convient donc de formuler plusieurs hypothèses afin de répondre à la question posée. D'abord, on suppose que le sentiment d'efficacité personnelle moyen des élèves prenant part au tutorat est faible avant toute mise en place du système tutorial. Conséquemment, on suppose que le tutorat favoriserait l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Enfin, comme mentionné dans la revue de la littérature plus haut, nous pouvons émettre l'hypothèse que le tutorat permettrait l'augmentation du SEP des élèves tutorés ainsi que des élèves tuteurs à la même échelle.

IV. PROTOCOLE

4.1 Cadre général du protocole : contexte d'enseignement.

Ainsi, il convient désormais d'énoncer quelques éléments de contexte qui permettront de mieux cerner les enjeux qui seront dégagés dans l'analyse des résultats ainsi que la discussion. Certainement, comme énoncé plus haut dans le mémoire, le protocole suivant a été mis en œuvre au cours du stage du Master 2. De cette manière, ce dernier a été mis en place avec une classe de seconde générale composée de vingt-quatre élèves. Néanmoins, seulement seize élèves ont pris part aux activités tutorales à la suite de plusieurs absences. De manière plus générale, la classe concernée est majoritairement composée de filles, puisqu'elle comprend dix-neuf filles et cinq garçons. Quatre élèves nécessitent la mise en place de Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) pour des faits de dysorthographe, dyspraxie et dyslexie. Deux élèves ont redoublé la classe de seconde dans le but d'obtenir une orientation plus favorable.

Aussi, le protocole qui suit a été mis en place au cours d'une séquence d'enseignement à travers l'axe d'étude intitulé « Sauver la planète, penser les futurs possibles ». Il était question de traiter la question de la fast fashion et plus particulièrement l'impact des importations menées par les industries britanniques dans les pays africains tels que le Kenya ou le Ghana. La tâche de fin de projet qui consistait en une expression orale en interaction prenait la forme d'un débat entre plusieurs acteurs de la fast fashion.

Pour finir, puisqu'il s'agissait là de vérifier si le tutorat a un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves de seconde, il a été décidé d'effectuer le recueil de données en deux phases afin de pouvoir comparer les résultats obtenus avant et après la mise en place du dispositif. De ce fait, la méthode scientifique employée dans le but de recueillir les données nécessaires à l'analyse de cette expérience est empirique.

4.2. Cadre d'introduction et de formation au tutorat.

De la sorte, puisque la littérature scientifique fait valoir le caractère formel du tutorat qui requiert un cadre bien établi, comme le souligne Alain Baudrit (2007), il a été, dans un premier temps, question d'établir ce cadre à travers la formation des élèves. Certainement, Sylvain Connac (2017) souligne l'importance de la formation de l'ensemble des élèves afin

que celui-ci se révèle efficace. En outre, une formation de tous les élèves aux deux rôles respectifs m'a semblé nécessaire, puisque c'est un dispositif de tutorat réciproque qui a été choisi.

Pour ce faire, une première séance préliminaire réalisée fin septembre a été dédiée à la formation de l'ensemble des élèves. Au cours de cette dernière, un diaporama a servi de support à la discussion. D'abord, un document iconographique illustrant le principe du tutorat ([voir annexe 1.2](#)) a été projeté afin d'ouvrir la discussion sur le sujet et d'apporter une définition large du tutorat. Les élèves devaient alors expliquer ce qu'ils voyaient et ce qu'ils comprenaient du tutorat. Puis, les élèves ont été interrogés sur les connaissances ou les éventuelles expériences qu'ils ont eues de ce dispositif au cours de leur scolarité.

À la suite de cette première phase de découverte, il a été question de mettre en scène deux situations tutorales ([voir annexe 1.3](#)) et d'analyser les points positifs et négatifs de ces dernières. Ainsi, quatre élèves se sont portés volontaires pour investir le rôle de tuteurs et de tutorés et ont pris connaissance du dialogue qu'ils devaient entretenir. L'autre partie de la classe investissait le rôle d'observateur et devait prendre en note les points positifs et négatifs de chaque situation sur une feuille de brouillon. Cette technique de formation a été directement inspirée des jeux de rôle que Sylvain Connac (2017) met en lumière dans l'un de ces ouvrages. En outre, un tel choix se justifie puisque « les méthodes magistrales ont un effet très réduit pour présenter le tutorat. [...] La pratique de jeux de rôle participe à la compréhension de ces gestes » (Connac, 2017, p.74). Ainsi, avec une telle organisation l'élève est acteur de sa formation. Le but était donc là de constituer une charte du tutorat dans laquelle les rôles de chacun ont été identifiés par l'ensemble des élèves.

Pour finir la séance, l'outil qui permettait à l'élève qui a besoin d'aide de manifester son aide auprès de ses camarades a été présenté. L'outil qui a été sélectionné pour cette expérience a été inspiré d'un dispositif présenté par Sylvain Connac (2020) dans l'un de ses ouvrages. Il s'agit du tétra'aide ([voir annexe 1.1](#)). Ce dernier consiste en un objet papier de forme triangulaire sur lequel sont visibles quatre couleurs. Chaque couleur indique un besoin. Ainsi, le rouge indique que l'élève a besoin d'aide et souhaite être tutoré pour cette activité, là où le vert indique que l'élève n'a pas besoin d'aide. Le jaune permet à l'élève qui a terminé son exercice, de signaler au professeur qu'il est en attente de vérification afin qu'il puisse investir par la suite le rôle de tuteur. Enfin, la couleur bleue est utilisée quand les deux élèves en situation de tutorat rencontrent un problème, que ce soit un problème conflictuel ou autre, et que cela nécessite l'intervention du professeur. Les élèves ont donc disposé chacun d'un

tétra'aide qui leur a été distribué au début de chaque activité tutorale. Ces derniers pouvaient l'utiliser à tout moment lors des phases de travail individuel et devaient donc orienter l'objet de sorte que la couleur significative du besoin soit dirigée en direction du plafond.

4.3. Observations des interventions tutorales.

Ensuite, il me semble juste de rappeler que la forme de tutorat qui a été retenue parmi celles mentionnées ci-dessus est celle du tutorat réciproque. De cette façon, les élèves avaient la possibilité d'investir le rôle de tuteur et de tutoré, sous réserve de validation de l'activité par l'enseignant. Aucun rôle prédéfini n'a donc été attribué. De ce fait, s'il avait été décidé au cours du pré-mémoire de réaliser une grille d'observation dans laquelle seraient inscrits les noms des élèves ainsi que les rôles investis, il a été décidé que le rôle serait reporté directement sur la fiche d'activité tutorale. Ainsi, il m'a été possible d'effectuer un suivi des rôles de chacun afin de noter quel rôle chaque élève avait le plus investi.

4.4. Première méthode de recueil de données : le questionnaire SEP.

Par ailleurs, un premier questionnaire ([voir annexe 2](#)) a été distribué aux élèves à l'issue de cette première séance réalisée fin septembre afin de faire un premier état des lieux de leur sentiment d'efficacité personnelle avant la mise en place du tutorat. Ainsi, les élèves devaient répondre à six questions qui ont été établies à partir des critères d'un SEP élevé, mis en évidence par Jolanta Sujecka Zajac (2016). Chaque question donnait lieu à quatre réponses possibles. Les élèves devaient entourer la réponse qui semblait, au moment présent, en accord avec leur ressenti. La première question était formulée de la manière suivante : « Dans quelle mesure suis-je capable d'apprendre l'anglais ? ». Celle-ci était établie sur le même modèle que la question « How well can you learn... » présentée par Jolanta Sujecka Zajac (2016). Elle me permettait d'analyser quel jugement l'élève fait de ses capacités. Pour répondre à cette dernière, l'élève effectuait un choix parmi les quatre réponses suivantes : a). *Je suis nul.e en anglais, car je ne comprends rien* ; b). *Je suis nul.le en anglais, car je ne m'investis pas assez* ; c). *Je ne me sens ni nul.le ni fort.e en anglais* ; d). *Je me sens plutôt fort.e en anglais*. Les réponses a). et b). reprennent toutes les deux l'un des critères mentionnés plus haut. Par conséquent, si l'élève pense qu'il est nul car il ne comprend rien, c'est qu'il attribue son échec à un manque général de capacités dans la matière. Dans le cas contraire, si celui-ci pense qu'il est nul car il ne fait pas assez d'efforts, c'est qu'il attribue cet échec à un manque d'investissement. Ainsi, si l'élève s'inscrit dans le deuxième cas de figure, cela atteste d'un SEP solide, là où la réponse

a). atteste d'un SEP faible. Les réponses c). et d). donnent lieu à des justifications afin que l'élève puisse exprimer la raison pour laquelle il pense être fort. La deuxième question, « quelle perception ai-je d'une tâche difficile ? » consiste à rendre compte de la perception qu'a l'élève d'une tâche difficile ainsi que de sa persuasion à contrôler la menace ou le stress potentiel. Elle se fonde donc sur deux des critères énumérés par Jolanta Sujecka Zajac (2016). Cette question consiste notamment à observer si celui-ci perçoit la tâche comme une menace, témoin d'un SEP faible, ou bien comme un défi, témoin d'un SEP solide. Mais il s'agit également avec cette question de vérifier la gestion du stress que l'élève a face à une tâche difficile. C'est pourquoi, les quatre réponses possibles sont les suivantes : a). *J'envisage l'exercice comme un défi et j'essaie de le relever sans stresser ; b). Je perçois l'exercice comme un défi, ce qui ne m'empêche pas de stresser ; c). Je perçois l'exercice comme un danger et je suis stressé.e ; d). Je perçois d'abord l'exercice comme un danger, mais je parviens à me raisonner.* Dans ce sens, la troisième question se veut complémentaire à cette dernière, puisqu'elle ne concerne non plus la perception d'une tâche difficile, mais la réaction qu'un individu a envers celle-ci. Ainsi, il s'agit donc de vérifier la capacité de l'élève à « rester centré sur la tâche et raisonner stratégiquement face aux problèmes mais aussi à investir beaucoup d'efforts pour réussir » (Jolanta Sujecka Zajac , 2016). Pour ce faire, quatre réponses sont possibles : a). *Je baisse les bras avant même d'avoir commencé, car je n'arriverai jamais à le faire ; b). J'essaie tout de même, mais je me décourage vite ; c). J'essaie de trouver des solutions au(x) problème(s) que je rencontre ; d). Je reste concentré sur l'exercice et je redouble d'efforts pour parvenir à terminer l'exercice.* Si l'élève choisissait l'une des deux premières réponses, c'est qu'il avait certainement un sentiment d'efficacité modéré, pour ne pas dire faible. En revanche, s'il sélectionnait les deux dernières, c'est qu'il avait un SEP solide. Puis, c'est toujours dans une logique de progression que vient s'inscrire la quatrième question « quand j'échoue un contrôle ou un simple exercice : quelle est ma réaction ? ». Effectivement, cette dernière se résume à examiner si l'élève peut « récupérer rapidement le sentiment d'efficacité personnelle après un échec ou une baisse de performance » (Jolanta Sujecka Zajac , 2016). Les réponses formulées à cette question sont les suivantes : a). *Je me sens nul.le et je ne cherche pas à comprendre mes erreurs, car je n'y arriverai jamais. Je baisse les bras ; b). Je me sens nul.le mais j'essaie de comprendre mes erreurs pour m'améliorer ; c). Je ne me sens pas nul.le, mais je ne cherche pas à comprendre mes erreurs ; d). Je ne me sens pas nul.le, je vais redoubler d'efforts et je sais que je suis capable de faire mieux.* Dans la même logique que les réponses précédentes, les deux premières témoignent d'un SEP faible à modéré, là où les deux dernières confirment un SEP solide. Ensuite, l'avant dernière question « quels objectifs je me fixe en anglais ? » répond

au critère « Se fixer des objectifs stimulants et conserver une forte implication à leur égard » (Jolanta Sujecka Zajac, 2016). Ainsi, si l'élève entourait la réponse *a) Avoir la moyenne, c'est déjà pas mal*, c'est qu'il ne se fixe aucun objectif stimulant. La même chose se produit avec la réponse *b) Je ne me fixe aucun objectif car je ne suis pas capable de les atteindre* ainsi que la réponse *c) Je me fixe des objectifs simples car je suis sûr.e de réussir*. Enfin, la réponse *d) Je me fixe des objectifs élevés voire très élevés car j'aime me surpasser* vient renforcer cette idée d'objectifs stimulants. Pour finir, le questionnaire comprend une dernière question davantage orientée sur le tutorat : « quel(s) rôle(s) je me sens capable d'investir ? ». Il convenait ici d'observer si l'élève se jugeait capable ou non d'investir le rôle de tuteur (*réponse b*) ou s'il considérait au contraire préférable qu'il investisse le rôle de tuteur (*question a*). Néanmoins, ce dernier avait également la possibilité de choisir la réponse *c) les deux* ou la réponse *d) aucun*. La réponse donnait lieu à une justification. De cette façon, cela me permettait de comprendre si l'élève se sentait capable d'être uniquement tuteur parce qu'il pense être nul ou parce qu'il juge simplement qu'il a besoin d'aide avant de pouvoir aider ses camarades, et inversement pour le rôle de tuteur.

En définitive, l'ensemble des questions élaborées à travers ce questionnaire m'ont permis de rendre compte du sentiment d'efficacité personnelle générale de la classe avant l'introduction du dispositif tutoral. Pour parvenir à ce résultat, il convenait d'établir la proportion d'élèves ayant un SEP faible et modéré, mais aussi la part d'élèves ayant un SEP solide. Cette dernière a été exprimée en données chiffrées simples, mais également convertie en pourcentage. Pour ce faire, le nombre de réponses sur six a été additionné. Ainsi, si seules une ou deux réponses soulignaient un SEP positif, alors il a été jugé que le SEP général de l'élève est faible. Néanmoins, si seulement trois réponses sur six mettaient en évidence les critères désignés pour un SEP solide, alors il était considéré que celui-ci était modéré. Pour finir, si plus de trois réponses sur six indiquaient un SEP positif, alors il était considéré que celui-ci est solide.

Afin de parvenir à comparer les résultats avant et après mise en place du tutorat dans la classe, ce même questionnaire a été distribué de nouveau aux élèves après plusieurs semaines de pratique tutorale. Celui-ci comportait les mêmes questions. Le but était donc d'observer si les résultats obtenus après le tutorat témoignent d'une amélioration ou d'une dégradation du sentiment d'efficacité personnelle des élèves inscrits au sein de la classe déterminée.

4.5. Deuxième méthode de recueil de données : Activités tutorales et SEP.

Ensuite, il m'a semblé pertinent de joindre ce premier moyen de récolte à un second autre afin de croiser les données recueillies. Pour ce faire, deux activités tutorales ont été mises en place au cours de deux exercices d'entraînement à l'expression écrite en interaction. Celles-ci visaient à préparer la tâche finale qui prenait la forme d'un débat (Expression Orale en Interaction).

Toutefois, il semble pertinent de noter que ces deux activités ont été mises en œuvre à travers des demi-groupes. Ainsi, si les créneaux sur lesquels les activités ont été réalisées varient, l'activité proposée demeure identique bien qu'elle soit différenciée.

La première activité tutorale a été réalisée à l'issue de la première séance d'enseignement. Les élèves devaient rédiger un message afin de convaincre une amie britannique qui avait envoyé une vidéo de ses nouveaux achats sur Snapchat d'arrêter de consommer des vêtements issus de la fast fashion. Pour ce faire, le niveau A reprenait simplement la consigne énoncée plus haut sans modification. Le niveau B, quant à lui plus difficile, proposait également de rédiger un message. Toutefois, l'élève devait faire rimer ses phrases. Les rimes avaient été étudiées dans une vidéo de réception.

La deuxième activité tutorale a été réalisée plus tard dans la séquence. Il était alors question de réagir à un tweet incitant le boycott de la fast fashion. Pour ce faire, les élèves devaient à la maison réagir au tweet en exprimant leurs avis et justifiant les arguments avancés. Ainsi, il s'agissait en classe de reprendre l'exercice réalisé à la maison et d'échanger les travaux afin de réagir aux opinions des uns et des autres. Cet exercice constituait un exercice d'entraînement à la tâche finale qui prenait la forme d'un débat. Les élèves avaient la possibilité de choisir entre le niveau A qui consistait à répondre seulement à un tweet, là où le niveau B proposait de répondre à deux tweets.

Néanmoins, bien que les activités aient été réalisées à des temps différents, l'organisation était identique. Dans un premier temps, les élèves prenaient connaissance des deux niveaux de difficultés proposés à partir d'une même consigne et devaient d'abord choisir un des niveaux (A ou B). Puis, ils étaient invités à positionner sur une échelle de 0 à 4 le degré de confiance pour chaque niveau (A et B) qu'ils avaient quant à leurs capacités de réalisation de la tâche : *0 pour je ne me sens pas du tout capable*, là où l'échelon 4 signifiait : *je me sens vraiment capable* ([voir annexe 3](#)). Les élèves devaient ensuite justifier les choix effectués sur

l'échelle en entourant une des réponses proposées. Les réponses proposées étaient les suivantes : a) *Je trouve que le niveau B est trop difficile et j'ai peur de ne pas y arriver. Je suis stressé.e quant à l'idée de me tromper ; b) Je ne suis pas motivée à l'idée de faire l'exercice B car je préfère quand c'est simple et je préfère donc prendre le niveau A ; c) Je trouve que le niveau A est trop simple, je préfère me challenger et essayer un niveau plus difficile ; d) Autre raison.*

Dans un second temps, les élèves réalisaient l'exercice du niveau choisi et avaient la possibilité d'être tutorés ou de tutorer un de leurs camarades à l'aide de l'outil tétra'aide et sous réserve de vérification de ma part.

Pour finir, les élèves devaient positionner de nouveau les niveaux après avoir effectué la tâche et pris part au tutorat.

V. ANALYSE DES COLLECTES DE DONNÉES

5.1. Description des données récoltées.

De cette façon, après avoir recueilli l'ensemble des données nécessaires à travers la mise en œuvre du tutorat dans la classe de seconde concernée, il va s'agir maintenant de décrire, dans un premier temps, les résultats obtenus. Pour ce faire, nous nommerons les élèves de cette classe par le rôle qu'ils ont occupé, auquel nous ajouterons un chiffre afin de respecter l'anonymat de ces derniers.

5.1.1. État des rôles investis

Tout d'abord, il convient d'exposer le nombre d'élèves ayant investi chaque rôle dans le but de saisir davantage les données qui seront annoncées plus bas dans la description. Ainsi, sur les seize élèves qui ont pris entièrement part au tutorat, seuls trois élèves ont été tuteurs sur les deux activités tutorales proposées. Six élèves ont été tutorés sur au moins une des activités tutorales, là où six autres élèves n'ont investi aucun rôle. Enfin, seule une élève a été tutorée par l'un de ses camarades au cours de la première séance, puis tuteur lors de la deuxième séance tutorale.

5.1.2. Le questionnaire SEP

Après avoir présenté les rôles investis, nous allons à présent décrire les résultats obtenus à l'issue du premier questionnaire SEP, d'abord distribué en septembre, puis distribué de nouveau en fin de séquence, avant la période de vacances de Noël. Dans un premier temps, nous nous intéressons au SEP mesuré des seize élèves concernés indifféremment des rôles investis. Dans un second temps, nous décrirons les résultats obtenus pour chaque catégorie.

5.1.2.1 Résultats du questionnaire avant et après mise en place du tutorat

Premièrement, à l'issue de ce premier questionnaire, on observe que sur l'ensemble des élèves, six élèves sur les seize concernés, soit environ 38%, avaient un sentiment d'efficacité personnelle fragile avant toute mise en place du tutorat. Puis, on note que cinq élèves avaient un SEP solide et cinq autres élèves avaient un SEP modéré, soit 31% des élèves pour chaque type de sentiment d'efficacité personnelle. Il est juste de rappeler que lors du premier questionnaire aucun rôle n'avait encore été investi. Les observations suivantes concernent donc l'échantillon des seize élèves dans son ensemble.

Ensuite, quatre élèves sur seize avaient un sentiment d'efficacité personnelle fragile à l'issue du second test, soit 25% au total. Trois élèves avaient un SEP solide, soit 19%. Enfin, pour un peu plus de la moitié des élèves, soit neuf élèves sur seize, il a été démontré qu'ils avaient un SEP modéré.

5.1.2.2 Résultats du questionnaire avant et après mise en place du tutorat en fonction des rôles investis

Pour finir, après avoir effectué un état des lieux général, il sera désormais davantage pertinent de lier ces résultats à chaque rôle investi. Nous allons donc d'abord nous intéresser aux rôles de tuteurs et de tutorés.

	Avant tutorat	Après tutorat
Tuteur 1	SEP modéré	SEP solide
Tuteur 2	SEP solide	SEP modéré
Tuteur 3	SEP fragile	SEP fragile

	Avant tutorat	Après tutorat
Tutoré 1	SEP solide	SEP fragile
Tutoré 2	SEP modéré	SEP modéré
Tutoré 3	SEP fragile	SEP modéré
Tutoré 4	SEP solide	SEP modéré
Tutoré 5	SEP modéré	SEP modéré
Tutoré 6	SEP fragile	SEP solide

Ainsi, parmi les trois élèves tuteurs, le tuteur 1 avait un SEP modéré avant le tutorat, là où le tuteur 2 avait un SEP solide. Enfin, le tuteur 3 avait un SEP fragile. Puis, après avoir mis en place le tutorat, on constate que le tuteur 1 a un SEP solide alors que le tuteur 2 a un SEP modéré. Le tuteur 3, quant à lui, a conservé un SEP fragile.

Au sein des élèves tutorés, on note que deux élèves, tutoré 1 et tutoré 4, avaient un SEP solide avant le tutorat. Deux autres élèves, Tutorés 2 et 5, avaient un SEP modéré, là où les Tutorés 3 et 6 avaient un SEP fragile. Au sortir des activités tutorales, seul le tutoré 1 avait un SEP fragile, tandis que les tutorés 2, 3, 4 et 5 avaient un SEP modéré. Le tutoré 6, de son côté, avait un SEP solide.

	Avant tutorat	Après tutorat
Les deux	SEP fragile	SEP modéré

Concernant l'élève qui a été tutoré puis tuteur, on remarque que cette dernière avait un SEP fragile avant la mise en place du tutorat, là où elle a montré un SEP modéré lors du second test.

	Avant tutorat	Après tutorat
Aucun 1	SEP fragile	SEP fragile
Aucun 2	SEP modéré	SEP modéré
Aucun 3	SEP modéré	SEP modéré
Aucun 4	SEP solide	SEP solide
Aucun 5	SEP fragile	SEP fragile
Aucun 6	SEP solide	SEP solide

Enfin, parmi les six autres élèves qui n'ont investi aucun rôle, on compte deux élèves avec un SEP fragile avant et après tutorat, aucun 1 et aucun 5, ainsi que deux élèves avec un SEP modéré avant et après tutorat, aucun 2 et aucun 3. Puis, deux autres élèves, aucun 4 et aucun 6, ont un SEP solide aux deux tests.

5.1.3. Activités tutorales.

Dans cette deuxième sous-partie, nous allons décrire les résultats obtenus au sein des deux activités tutorales qui ont été mises en œuvre afin de voir si des changements se sont produits avant et après l'activité pour chacun des rôles investis.

5.1.3.1. Résultats des activités tutorales 1 et 2 chez les tuteurs.

	Activité tutorale n°1					Activité tutorale n°2				
	Niveau choisi	Avant	Justification	Après	Justification	Niveau choisi	Avant	Justification	Après	Justification
Tuteur 1	Level A	A: 3 B: 2	proposition B	A: 4 B: 2	proposition C	Level B	A: 4 B: 4	proposition C	A: 4 B: 4	proposition C
Tuteur 2	Level B	A: 4 B: 4	proposition C	A: 4 B: 4	proposition C	Level B	A: 4 B: 3	proposition C	A: 4 B: 4	proposition C
Tuteur 3	Level A	A: 2 B: 0	proposition A	A: 4 B: 1	proposition C	Level A	A: 3 B: 2	proposition B	A: 4 B: 3	proposition C

Comme nous le constatons à travers le tableau ci-dessus, seul le tuteur 2 a choisi le niveau B lors de la première activité, là où le tuteur 1 et le tuteur 2 ont choisi ce niveau au cours de la deuxième activité. On note que le niveau A a été majoritairement placé en position 3 ou 4 avant et après les deux activités, ce qui signifie que les élèves se sentaient plutôt capables, voire vraiment capables de relever le défi. Le niveau B, quant à lui, a pu être positionné de 0 à 4. La justification la plus apportée concernant le classement des activités sur l'échelle était la suivante : c) *Je trouve que le niveau A est trop simple, je préfère me challenger et essayer un niveau plus difficile.* Les élèves tutorés avaient donc un SEP solide après la mise en place du tutorat. Toutefois, la proposition a) ainsi que la proposition b), qui témoignent toutes les deux d'un SEP fragile, ont pu être sélectionnées avant la réalisation de l'activité.

5.1.3.2. Résultats des activités tutorales 1 et 2 chez les tutorés (voir annexe 4.1)

Désormais, si l'on s'intéresse aux élèves tutorés, on constate que le niveau B n'a été choisi qu'à une reprise, plus spécifiquement par le tutoré 5, lors de l'activité 2 contrairement au niveau A qui a été choisi par une grande majorité des élèves tuteurs. ([voir annexe 4.1](#))

Tout d'abord, concernant l'activité 1, on remarque qu'avant la mise en place de l'activité tutorale, trois élèves ont situé le niveau A en deuxième position (*je ne me sens pas capable mais j'essaie*) et trois autres élèves ont situé le niveau A en troisième position sur l'échelle (*je me sens plutôt capable*). Il en est de même après avoir réalisé l'activité tutorale. Quant au niveau B, un élève ne se sentait vraiment pas capable (niveau 0) là où quatre élèves ne se sentaient pas capable (niveau 1) et un autre ne se sentait pas capable mais voulait essayer (niveau 2).

Concernant les justifications apportées, quatre élèves ont expliqué qu'ils trouvaient le niveau B trop difficile et ont exprimé la peur de l'échec et le stress face à l'erreur (proposition A). Seulement deux élèves ont choisi le niveau A parce qu'ils n'étaient pas motivés à l'idée de faire le niveau B, puisqu'ils préfèrent quand l'exercice est simple à réaliser (proposition B) ce qui signifie qu'ils avaient un SEP faible. Ainsi, après avoir observé les résultats de la première activité, il convient maintenant de décrire les résultats obtenus au cours de la deuxième activité tutorale.

De cette manière, avant l'activité n°2, deux élèves ne se sentaient pas capables de réaliser le niveau A mais exprimaient l'envie d'essayer (niveau 2 de l'échelle), là où quatre élèves se sentaient plutôt capables face au niveau A. En revanche, trois élèves ne se sentaient pas capables de réaliser le niveau B, deux ne se sentaient pas capables mais voulaient essayer, là où seulement un élève se sentait plutôt capable. Les élèves suivants avaient donc un SEP modéré à faible. Enfin, à la fin de la séance tutorale, deux élèves se sentaient capables face au niveau A, trois autres se sentaient vraiment capables et un élève ne se sentait toujours pas capable mais exprimait tout de même la volonté d'essayer. Concernant le niveau B, seulement un élève ne se sentait pas capable, un autre ne se sentait pas capable, mais voulait essayer et quatre autres se sentaient plutôt capables.

Pour terminer, trois d'entre eux trouvaient le niveau B trop difficile et avaient peur de ne pas y arriver, deux n'étaient pas motivés par le niveau B car ils préfèrent quand c'est simple, et une personne trouvait le niveau trop simple et préférait se challenger en essayant un niveau plus difficile (proposition C).

5.3.1.3. Résultats des activités tutorales 1 et 2 chez l'élève ambivalente.

	Activité tutorale n°1						Activité tutorale n°2					
	Rôle	Niveau choisi	Avant	Justification	Après	Justification	Rôle	Niveau choisi	Avant	Justification	Après	Justification
Les deux	Tutoré	Level A	A: 2 B: 1	proposition A	A: 2 B: 1	proposition A	Tuteur	Level A	A: 2 B: 2	proposition B	A: 4 B: 3	proposition B

Ensuite, on aperçoit que l'élève qui a été tutoré puis tuteur a choisi d'effectuer le niveau A lors des deux activités. Au cours de la première activité, lors de laquelle l'élève a été tutoré, on observe que le niveau A a été situé sur le niveau 2 de l'échelle (*je ne me sens pas capable mais j'essaie*) là où le niveau B a été situé sur le niveau 1 (*je ne me sens pas capable*), et ce, avant et après avoir réalisé l'exercice. De plus, dans les deux cas de figure l'élève trouvait que le niveau B était trop difficile et avait peur de ne pas y arriver. Elle était stressée quant à l'idée de se tromper (proposition A). Elle avait donc un SEP faible avant et après l'activité tutorale. Enfin, au cours de la deuxième activité à l'issue de laquelle l'élève a été tuteur, le niveau A et B ont été positionnés sur le niveau 2 de l'échelle avant l'exercice puis le niveau A a été positionné sur le dernier échelon (*je me sens vraiment capable de relever le défi*) et le niveau B a été positionné en troisième position (*je me sens plutôt capable*). L'élève a justifié son choix à l'aide de la réponse B (*je ne suis pas motivé quant à l'idée de faire l'exercice B car je préfère quand c'est simple et je préfère prendre le niveau A*), et ce, à deux reprises. Elle avait donc un SEP faible avant, puis un SEP solide après l'activité.

5.3.1.4 Résultats activités tutorales 1 et 2 chez les élèves sans rôle (voir annexe 4.2)

Lors de la première activité, les élèves qui n'ont pas bénéficié du tutorat ont tous choisi de réaliser le niveau A. D'abord, en début de séance, trois élèves ont alors choisi de situer le niveau A sur le deuxième échelon (*je ne me sens pas capable mais j'essaie*) contrairement à deux autres élèves qui se sentaient plutôt capables. Les SEP de ces élèves était donc modéré à solide. Un seul élève se sentait vraiment capable de relever le défi. Les résultats étaient similaires lors du deuxième remplissage de l'échelle à la fin de la séance tutorale. Quant au niveau B, trois élèves ne se sentaient pas du tout capables de réaliser ce dernier, un élève ne se sentait pas capable et deux élèves ne se sentaient pas capables, mais souhaitaient essayer. Pareillement, trois élèves ne se sentaient pas du tout capables après la séance tutorale et avaient donc un SEP fragile. En revanche, deux élèves ne se sentaient pas capables, là où un élève ne se sentait pas capable mais souhaitait essayer. Pour terminer, deux élèves ont choisi le niveau A avant le tutorat puisqu'ils trouvaient le niveau B trop difficile et se sentaient stressés face à

ce dernier. Trois élèves préféraient des exercices plus simples. Inversement, trois élèves ont choisi la proposition A pour justifier leur choix et deux autres ont choisi la proposition B.

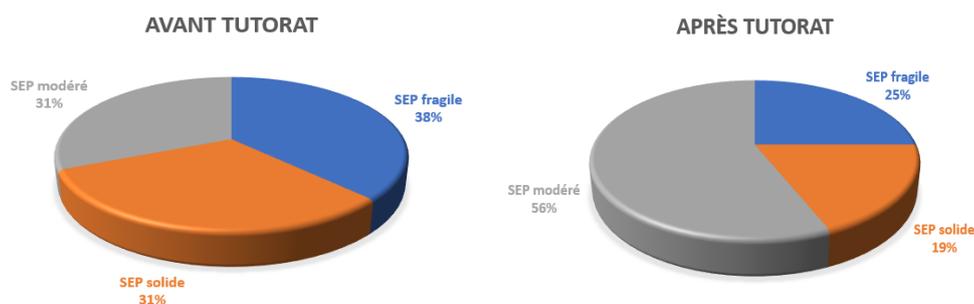
Concernant l'activité tutorale n°2, quatre élèves sur les six concernés par la catégorie ont choisi de réaliser le niveau A. Deux autres ont choisi le niveau B. Avant le tutorat, trois élèves ne se sentaient pas capables d'effectuer le niveau A, tandis que deux autres se sentaient plutôt capables face à la tâche. De plus, une personne se sentait vraiment capable. A l'issue de la mise en place du tutorat dans la séance, deux élèves ne se sentaient toujours pas capables, deux autres se sentaient plutôt capables et deux autres encore se sentaient vraiment capables face au niveau A. Enfin, relativement au niveau B, cinq élèves sur six ne se sentaient pas capables, bien que ce soit à des degrés différents. Seul un élève se sentait plutôt capable. Après avoir mis en place le tutorat, deux élèves ne se sentaient vraiment pas capables et avaient donc un SEP fragile, un seul ne se sentait pas capable mais voulait essayer, témoignant d'un SEP modéré. En revanche, deux élèves se sentaient plutôt capables et un autre se sentait vraiment capable, ce qui signifie qu'ils avaient un SEP solide. Finalement, trois élèves étaient anxieux face à la difficulté du niveau B avant le tutorat. Deux personnes ont préféré choisir le niveau A qui représentait la facilité. Après la séance tutorale, deux élèves trouvaient le niveau B difficile et deux autres pensaient l'exercice A facile, d'où leur choix. En revanche, une personne se sentait prête à relever le défi.

5.2 Analyse des données récoltées.

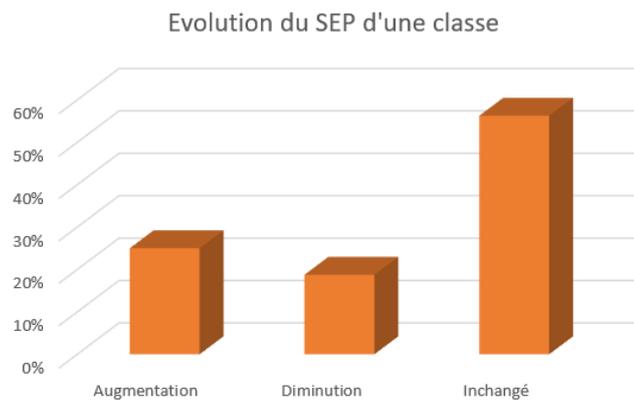
Dans un second temps, l'enjeu soulevé dans cette partie est l'analyse des résultats décrits plus haut. De cette façon, nous pourrions observer si des évolutions, qu'elles soient positives ou négatives, ont été constatées.

5.2.1 Analyse des questionnaires SEP.

5.2.1.1 Évolution sur l'ensemble de la classe

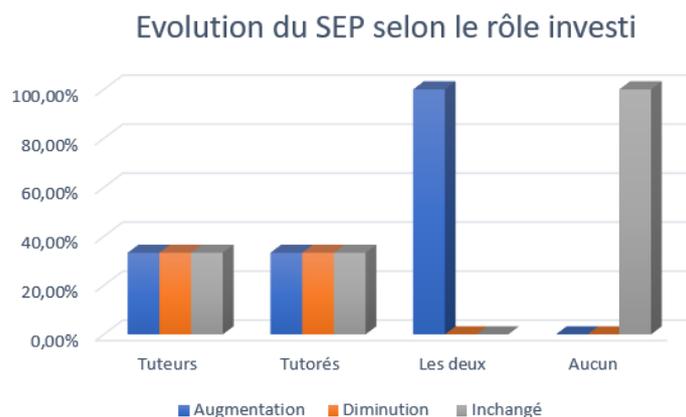


D'abord, à travers les deux graphiques ci-dessus, on constate que le pourcentage d'élèves ayant un SEP fragile entre le premier questionnaire et le deuxième questionnaire a diminué. Il en est de même pour celui des élèves ayant un SEP solide. Néanmoins, le pourcentage de SEP fragile a diminué de 1% de plus que celui des élèves au SEP solide. Par ailleurs, le pourcentage de personnes avec un SEP modéré est plus important en fin de séquence, ce qui signifie qu'il y a eu une augmentation du pourcentage d'élèves ayant un SEP modéré entre les deux tests. Conséquemment, un certain nombre d'élèves qui avaient un SEP fragile ou solide avant la mise en place du tutorat ont démontré un SEP modéré en fin de séquence. De cette façon, on constate d'ores et déjà que des changements positifs et négatifs se sont produits sur l'ensemble des élèves.



Le schéma scientifique ci-dessus vient compléter ce qui a été énoncé plus haut. Assurément, bien que des migrations entre les SEP fragiles et solides et le SEP modéré soient visibles, on remarque que le SEP d'une majorité d'élèves ne présente aucune évolution à l'issue du premier questionnaire, ce qui signifie que le tutorat n'a eu aucun impact pour la plupart d'entre eux. Néanmoins, davantage d'élèves semblent avoir eu une augmentation qu'une diminution à l'issue de la séquence. On constate donc encore une fois une évolution davantage positive que négative. De ce fait, ce graphique nous explique que même s'il semble y avoir eu une diminution des SEP fragiles en faveur du SEP modéré, une majorité d'élèves ont conservé le même SEP, qu'il soit fragile, solide ou modéré à l'issue des deux tests. Par conséquent, des contradictions tendent déjà à apparaître quant à l'analyse que l'on peut transmettre des données collectées. De ce fait, nous allons désormais analyser l'évolution du SEP en fonction des rôles investis afin de constater si des contradictions similaires sont observables.

5.2.1.2 Évolution du SEP selon le rôle investi

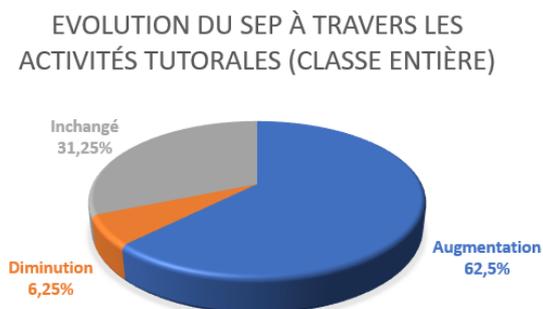


Certainement, l'analyse scientifique présentée ci-dessus nous montre d'abord que du côté des tuteurs et des tutorés, les proportions d'élèves ayant eu une évolution positive et négative sur l'ensemble des activités tutorales sont similaires. De ce fait, le rôle investi ne semble pas exercer une influence sur le résultat global, puisque les mêmes effets sont observés chez les tuteurs et les tutorés. En revanche, lorsqu'il s'agit d'étudier le cas de l'élève ayant investi les deux rôles, on observe une augmentation de son sentiment d'efficacité personnelle à l'issue des activités tutorales et plus particulièrement quand cette dernière investit le rôle de tuteur. Ainsi, nous pourrions opposer les résultats obtenus pour cette dernière face à ceux qui n'ont investi aucun rôle. Il est vrai qu'aucun changement n'est constaté à l'issue du premier questionnaire. Cela indique que le tutorat exerce bien une influence, qu'elle soit positive ou négative, sur les personnes qui ont participé à celui-ci.

5.2.2 Analyse des activités tutorales.

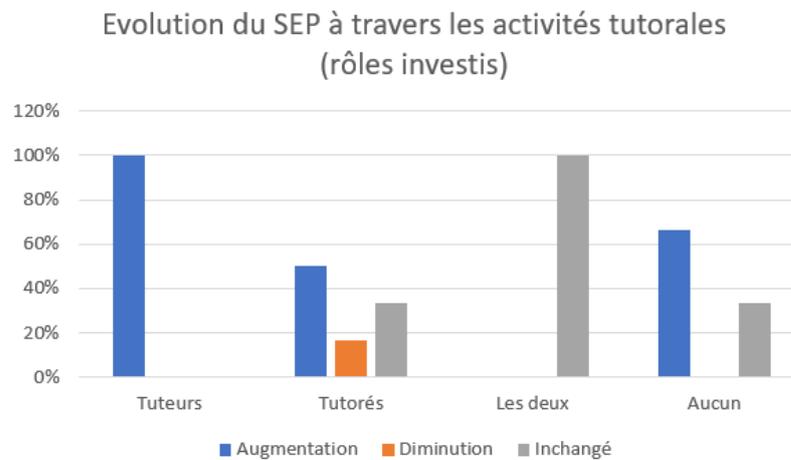
De la sorte, il va convenir de mettre en rapport les analyses obtenues à la suite du premier questionnaire en complétant avec les résultats obtenus à l'intérieur même des activités.

5.2.2.1 Évolution du SEP moyen de la classe



Le graphique présenté ci-dessus exprime une nette augmentation du SEP sur l'ensemble de la classe à l'issue des deux activités tutorales, là où le premier questionnaire montrait qu'une majorité d'élève n'avaient subi aucun changement. On relève donc de nouveau une nouvelle contradiction. Néanmoins, le pourcentage de diminution du SEP demeure toujours plus faible que celui du SEP inchangé. Ces résultats révèlent que le tutorat a exercé une influence positive indépendamment des rôles investis. Nous allons donc désormais analyser les résultats obtenus pour chaque rôle afin d'observer si les rôles investis exercent une influence sur le SEP.

5.2.2.2 Evolution du SEP moyen selon le rôle investi



Pour finir, on constate que le sentiment d'efficacité personnelle des tuteurs est celui qui a le plus augmenté au cours des activités tutorales, même si une augmentation est également visible chez les tutorés. Toutefois, il est surprenant de constater qu'une augmentation se produit chez les élèves n'ayant investi aucun rôle, puisque, comme énoncé plus haut, à l'issue du questionnaire 1, il a été noté que les élèves sans rôle ont un SEP inchangé. En revanche, seuls les élèves ayant été tutoré montrent un sentiment d'efficacité qui a diminué, là où on observait au cours du questionnaire 1 une parfaite égalité entre augmentation, diminution et SEP inchangé. Des contradictions supplémentaires transparaisaient donc à travers cette deuxième partie de l'analyse.

De cette manière, l'ensemble des analyses conduites dans cette partie indiquent que des facteurs externes ont pu influencer les résultats, puisque même les élèves n'ayant pas pris part au tutorat ont eu une augmentation du SEP. On pourrait donc questionner le fait que le tutorat produise une influence sur le SEP des élèves. C'est pourquoi, nous allons désormais pouvoir débiter la discussion des résultats.

V. DISCUSSION DES RÉSULTATS.

6.1. Interprétation des résultats : cohérences ou décalages avec le cadre théorique ?

Ainsi, si je viens de produire une description et une analyse des données collectées plus haut dans la précédente partie, je vais désormais discuter les résultats obtenus afin de noter si des décalages ou des corrélations avec ce qui a été mentionné dans la revue de la littérature apparaissent.

D'abord, comme nous expliquait Connac, la réciprocité dans le tutorat, si elle n'est pas présente, peut détériorer la confiance en soi des élèves qui bénéficient d'une aide, en d'autres termes, les tutorés. Or, on note que l'élève qui a investi les deux rôles a bénéficié d'une augmentation de son SEP, là où les élèves qui ont été seulement tutorés sur les deux activités ont parfois eu une diminution de leur sentiment d'efficacité personnelle. Cela tend donc à renforcer l'importance du tutorat réciproque énoncé par Sylvain Connac (2020).

Ensuite, Capron identifiait quatre sources à l'augmentation du SEP, parmi lesquelles la persuasion verbale mais aussi les expériences vicariantes qui rejoignent le principe du tutorat. Or, on observe que ces expériences ont parfois produit une diminution du SEP de plusieurs élèves, ce qui indique que ces sources peuvent aussi être à l'origine d'une diminution de celui-ci.

Pour finir, on pourrait faire un lien avec l'effet tuteur théorisé par Alain Baudrit qui met en avant les effets du tutorat sur les tuteurs. Toutefois, Connac rappelle que le tutorat bénéficie aux deux rôles. Dans le cadre de notre étude de cas, nous observons que les tuteurs bénéficient davantage du tutorat. De cette façon, les résultats tendent à vérifier la théorie de Bandura, bien qu'elles vérifient partiellement celle de Sylvain Connac. Cette idée est soutenue par le fait que le tutorat est une forme coopérative dissymétrique, ce qui peut créer une relation de domination et une stigmatisation pour les élèves tutorés.

6.2. Réflexion : limites identifiées et pistes de remédiation.

Par ailleurs, les décalages que nous venons d'identifier plus haut peuvent découler de plusieurs biais et limites que nous allons désormais identifier. D'abord, l'échantillon concerné est restreint, puisque seulement seize personnes sur vingt-quatre initialement prévues ont pu participer pleinement à l'ensemble des activités tutorales. En outre, seulement dix personnes sur les seize ont investi le rôle de tuteur ou de tutoré. Dès lors, il m'a été plus difficile de trouver suffisamment de tuteurs, puisqu'une majorité d'élèves moteurs qui auraient pu investir le rôle de tuteur étaient absents. Certainement, au cours de ces deux activités, j'ai pu observer qu'il y

avait davantage d'élèves en difficultés qui nécessitaient l'aide d'un camarade que de personnes qui pouvaient investir le rôle de tuteur. Conséquemment, certaines personnes n'ont parfois pas pu bénéficier de l'aide demandée, ce qui a pu influencer les résultats obtenus. En outre, la mise en place de seulement deux activités tutorales n'a pas permis que plusieurs élèves investissent différents rôles, ce qui pose question puisque le type de tutorat sélectionné était le tutorat réciproque.

Par ailleurs, la mise en place de ces activités à l'intérieur de demi-groupes a renforcé les difficultés énoncées plus haut. Assurément, alors que le premier demi-groupe comprend une majorité d'élèves moteurs, le deuxième demi-groupe comprend une majorité d'élèves en difficultés. De surcroît, comme mentionné plus haut, la relation qui est instaurée entre les élèves ne va pas de soi. Or, le niveau de seconde est un cycle particulier du fait que les élèves proviennent tous d'établissements différents. Conséquemment, il peut être difficile pour les élèves de coopérer par timidité ou à la suite de conflits qui ont pu apparaître au cours de l'année. Or, il se trouve que la classe de seconde concernée n'a pas, après réflexion, un climat de classe propice à la mise en place d'activités tutorales, puisque de nombreux élèves ne souhaitent pas aider certaines personnes pour des raisons conflictuelles.

De cette manière, on pourrait proposer plusieurs remédiations possibles dans la perspective de la poursuite de ce dispositif. D'abord, on pourrait envisager de mettre en place ces activités en demi-groupe, puis en classe entière, afin de comparer les éventuels décalages. Effectivement, cela aurait notamment permis d'avoir davantage de tuteurs à l'intérieur d'une même classe. Ensuite, nous pourrions également mettre en place du tutorat sur d'autres types d'exercices tels que les exercices de pratique raisonnée de la langue, ce qui aurait sans doute permis à plusieurs personnes d'être tutorées puis tutrices d'une activité à l'autre. En effet, tous les élèves n'ont pas les mêmes capacités d'une activité langagière à l'autre.

6.3 Réponse à la problématique et aux hypothèses

En définitive, il convient à présent de répondre à problématique ainsi qu'aux hypothèses formulées plus haut dans le mémoire. Ainsi, on le rappelle, la problématique était la suivante : **Dans quelle mesure le tutorat influence-t-il le SEP des élèves d'une classe de seconde générale ?** De ce fait, on peut désormais confirmer que le tutorat influence le sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

Ensuite, à travers les trois hypothèses énoncées, il s'agissait de vérifier si le SEP moyen de la classe était faible avant toute mise en place du tutorat. Or, comme nous avons pu l'observer au cours de l'analyse des résultats, la première hypothèse ne peut être confirmée puisqu'une majorité d'élèves avait un SEP modéré, bien que quelques élèves aient montré un SEP fragile. À travers la deuxième hypothèse, nous supposions que le tutorat exercerait une influence positive sur le SEP des élèves de la classe concernée. Toutefois, tandis que plusieurs élèves ont bénéficié d'une influence positive sur leur SEP, il a pu être également remarqué que le tutorat a impacté le SEP de plusieurs élèves de manière négative. De cette manière, la deuxième hypothèse ne peut non plus être validée. Pour finir, la troisième hypothèse visait à vérifier si l'influence exercée était égale d'un rôle à un autre. Conséquemment, les résultats ont démontré que les tuteurs bénéficiaient davantage d'une augmentation du SEP à l'intérieur des activités tutorales. Assurément, le cas de l'élève qui a investi les deux rôles est un exemple parfait de l'évolution du SEP selon le rôle investi.

VII. CONCLUSION

Au vu de l'ensemble des observations conduites à travers mon mémoire, il convient, dès lors, de conclure en rappelant que le tutorat est un outil coopératif complexe qui présente une variété de formes ainsi qu'un cadre particulier.

Assurément, les recherches effectuées en Master 1 auront d'abord favorisé une meilleure compréhension des codes du tutorat ainsi qu'une meilleure appréhension des buts et des principes propres aux différentes formes coopératives. Certainement, il m'était encore difficile quelques mois plus tôt de distinguer convenablement une forme d'une autre. L'apport théorique à ce sujet aura, de ce fait, accompagné les observations menées pendant ces trois premières années de formation au métier de professeur et aura permis une approche plus objective de celles-ci.

Par ailleurs, la mise en place du protocole au cours de la deuxième année de master aura permis de saisir les enjeux propres au tutorat réciproque. De cette façon, j'ai pu observer que de nombreux paramètres étaient nécessaires au bon déroulement de ce dispositif. Effectivement, le climat de classe ainsi que le niveau d'autonomie des élèves sont des prérequis indispensables. Il peut également être chronophage s'il n'est pas rigoureusement planifié.

Ainsi, pour toutes les raisons citées plus haut, j'ai décidé de ne pas poursuivre le tutorat avec la classe de seconde concernée. Toutefois, bien que la mise en place du tutorat n'ait pas fonctionné, les recherches m'auront permis d'instaurer d'autres formes coopératives telles que l'aide ou les travaux de groupe au sein de mes classes, lesquelles j'envisage de poursuivre avec la classe de seconde concernée. En outre, si le tutorat réciproque me semble difficile à mettre en place, il serait intéressant de mettre en place une autre forme de tutorat citée par les chercheurs Sylvain Connac et Alain Baudrit pour voir si des changements se produisent eux aussi après sa mise en place.

VIII. BIBLIOGRAPHIE

- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique* (2e édition.). De Boeck Supérieur.
- Baudrit, A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?* De Boeck Supérieur.
- Baugnies, M. (2021). Le tutorat dans l'enseignement d'une langue étrangère: entre questions génériques et effets spécifiques. *HAL (Le Centre Pour La Communication Scientifique Directe)*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.18863990.v2>
- Berzin, C. (2009). Tutorat et apprentissages scolaires. *Carrefours De L'éducation*, 27(1), 3. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0003>
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. (n.d.). Éduscol | Ministère De L'Éducation Nationale Et De La Jeunesse - Direction Générale De L'enseignement Scolaire. <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>
- Capron, I. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Cahiers De L'ACEDLE*, 2012(9). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2432>
- Connac, S. (2017b). *La coopération entre élèves*. Canopé - CNDP.
- Connac, S. (2018). Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma*, 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4265>
- Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend : mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*. ESF Sciences humaines.
- Peyrat, M. (2009). Tutorat et apprentissage coopératif au collège. *Carrefours De L'éducation*. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0053>
- Zajac, J. (2016). Le rôle du dialogue cognitif dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle dans l'enseignement /apprentissage d'une L2. *Cahiers De L'ACEDLE*. <https://doi.org/10.4000/rdlc.838>

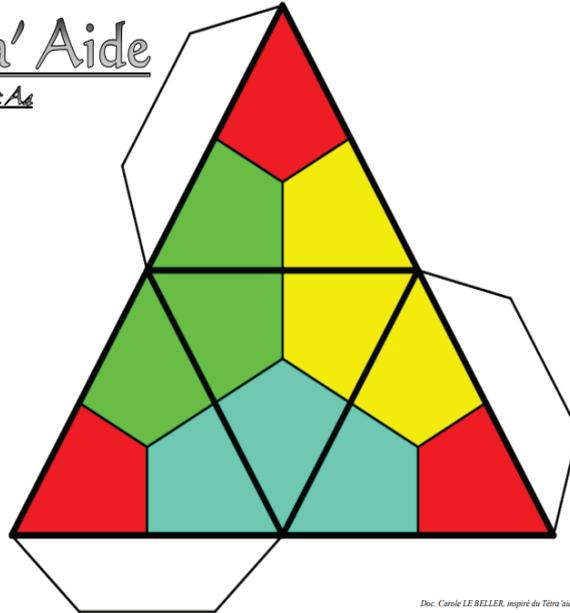
IX. ANNEXES

Annexe 1. Outils pour la mise en place du tutorat.

Annexe 1.1. Le tétra'aide.

Tétra'Aide

Patron format A4



Doc. Carole LE BELLER, inspiré du Tétra'aide de Bruce DEMAUGÉ-BOST.

Source : pedagogie.ac-toulouse.fr

Annexe 1.2. Image support utilisée pour la séance de formation.



Source : Portail académique Académie de Nantes

Annexe 1.3. Situations de mises en scène pour la formation du tutorat.

Situation tutorale n°1

Les deux élèves sont assis côte à côte. La professeure distribue l'exercice à l'ensemble des élèves qui est à faire en individuel. La professeure n'a même pas fini de distribuer que l'élève tutoré demande de l'aide à son camarade.

Tutoré : Excuse-moi tu peux m'aider ? Je n'ai rien compris.

Tuteur (*n'a pas terminé l'exercice et n'a pas demandé l'accord de sa professeure*) : D'accord. Qu'est-ce que tu ne comprends pas ?

Tutoré : Tout.

Tuteur : Alors pour former le prétérit il faut ajouter ed à la fin de ton verbe quand c'est un verbe régulier et les apprendre si ce sont des verbes irréguliers. Pour le verbe dance tu mettrais quoi ?

Tutoré : Je ne sais pas. Tu peux me montrer ?

Tuteur : Oui laisse-moi faire. Pour dance tu mettras ed à la fin car c'est un verbe régulier. *Le tuteur prend la feuille du tutoré et fait semblant de faire l'exercice de son camarade.* Là tu mets ed car c'est régulier aussi. Eat est irrégulier donc ça devient ate. Tu as compris ? Ce n'est pas compliqué quand même.

Tutoré : Euh non toujours pas.

Tuteur : Bon bah laisse-moi faire. Tu vas mettre trop de temps sinon.

Tutoré : D'accord.

Situation tutorale n°2

Les deux élèves sont assis côte à côte. La professeure distribue l'exercice à faire en individuel. Les élèves commencent à lire l'exercice. Après un moment de réflexion le tutoré demande de l'aide en signalant au professeur qu'il est bloqué.

Tutoré : Madame, l'exercice me pose des difficultés. *La professeure : vérifie qu'un camarade à terminer d'effectuer l'exercice et puis demande à l'élève s'il souhaite aider un camarade.*

Tuteur : Oui je vais aller l'aider. *Va vers son camarade et lui demande : qu'est-ce que tu ne comprends pas ?*

Tutoré : Je ne comprends pas quand on doit mettre ed ou quand on doit changer le verbe.

Tuteur : Il faut que tu détermine si le verbe est régulier ou irrégulier. Si le verbe est régulier tu ajoutes ed mais s'il est irrégulier tu transformes le verbe Par exemple dans le 1) le verbe est régulier donc tu vas faire quoi ?

Tutoré : Transformer le verbe je crois.

Tuteur : Non si c'est régulier tu ajoutes ed. Essaie de faire le 2) tu vas y arriver !

Tutoré (*essaie seul*) : J'ai compris je crois. Merci. *Le tuteur retourne à sa place.*

Annexe 2. Questionnaire SEP.

QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ÉLÈVES

NOM/ Prénom :

Consigne : Répondez aux questions suivantes en entourant la réponse qui correspond à ce que vous pensez juste selon vous. Pour la question 1 et 6, veuillez justifier votre réponse sous la question *pourquoi*.

1. Quelles sont mes capacités en anglais : dans quelle mesure je suis capable d'apprendre l'anglais ?
- Je suis nul. le en anglais car je ne comprends jamais rien.
 - Je suis nul. le en anglais car je ne fais sans doute pas assez d'efforts.
 - Je ne suis ni nul. le ni fort.e en anglais.
 - Je suis plutôt fort. e en anglais.

Si vous avez entouré les réponses C ou D, veuillez justifier votre réponse.

.....
.....

2. Comment perçois-je une tâche difficile ?
- J'envisage l'exercice comme un défi et j'essaie de le relever sans stresser.
 - Je perçois l'exercice comme un défi à relever ce qui ne m'empêche pas de stresser.
 - Je perçois l'exercice comme un danger et je suis stressé.
 - Je perçois d'abord l'exercice comme un danger et je parviens à me raisonner.

3. Quand je n'arrive pas à effectuer un exercice ou quand un exercice me paraît difficile : quelle est ma réaction ?

- Je baisse les bras avant même d'avoir commencé car je n'arriverai jamais à le faire.
- J'essaie tout de même mais je me décourage vite.
- J'essaie de trouver des solutions au(x) problème(s) que je rencontre.
- Je reste concentré sur l'exercice et je redouble d'efforts pour parvenir à terminer l'exercice.

4. Quand j'échoue un contrôle ou un exercice, quelle est ma réaction ?

- Je me sens nul. le et je ne cherche pas à comprendre mes erreurs car je n'y arriverai jamais. Je baisse les bras.
- Je me sens nul. le mais j'essaie de comprendre mes erreurs pour m'améliorer.
- Je ne me sens pas nul. le mais je ne cherche pas à comprendre mes erreurs.
- Je ne me sens pas nul. le, je vais redoubler d'efforts et je sais que je suis capable de faire mieux.

5. Quels sont les objectifs que je me fixe en anglais ?

- Avoir la moyenne, c'est déjà pas mal.
- Je ne me fixe aucun objectif car je ne suis pas capable de les atteindre.
- Je me fixe des objectifs simples car je suis sûr. e de réussir.
- Je me fixe des objectifs élevés voire très élevés car j'aime me surpasser.

6. Quel(s) rôle(s) je me sens capable d'investir ?

- Le rôle de tuteur
- Le rôle de tuteur
- Les deux
- Aucun

Pourquoi ?

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

Annexe 3. Fiche d'auto-évaluation du SEP à l'intérieur d'une activité tutorale.

NOM :
Prénom :

Date :
Tuteur / Tutoré / Aucun/ Les deux

ACTIVITÉ TUTORAT N°

Prenez connaissance des deux activités proposées. Classez les activités sur l'échelle allant de 0 à 4 en les inscrivant en fonction de votre ressenti face à la réalisation de tâche. 0 : vous ne vous sentez pas capable de réaliser ce niveau. 4 : vous vous sentez vraiment capable de réaliser ce niveau.

Mon classement avant l'activité

0	1	2	3	4
Je ne me sens vraiment pas capable	Je ne me sens pas capable	Je ne me sens pas capable mais j'essaie	Je me sens plutôt capable	Je me sens vraiment capable de relever le défi

Pourquoi ? Entourez la réponse qui correspond.

- a) Je trouve que le niveau B est trop difficile et j'ai peur de ne pas y arriver. Je suis stressé.e quant à l'idée de me tromper.
- b) Je ne suis pas motivé.e à l'idée de faire l'exercice B car je préfère quand c'est simple, je préfère donc prendre le niveau A.
- c) Je trouve que le niveau A est trop simple, je préfère me challenger et essayer un niveau plus difficile.
- d) Autre raison:

.....

Mon classement après l'activité

0	1	2	3	4
Je ne me sens vraiment pas capable	Je ne me sens pas capable	Je ne me sens pas capable mais j'essaie	Je me sens plutôt capable	Je me sens vraiment capable de relever le défi

Pourquoi? Entourez la réponse qui correspond.

- a) Je trouve que le niveau B est trop difficile et j'ai peur de ne pas y arriver. Je suis stressé.e quant à l'idée de me tromper.
- b) Je ne suis pas motivé.e à l'idée de faire l'exercice B car je préfère quand c'est simple et je préfère donc prendre le niveau A.
- c) Je trouve que le niveau A est trop simple, je préfère me challenger et essayer un niveau plus difficile.
- d) Autre raison :

.....

Annexe 4. Tableaux synthétiques des résultats des activités tutorales 1 et 2.

Annexe 4.1. Résultats pour les élèves tutorés.

	Activité tutorale n°1					Activité tutorale n°2				
	Niveau choisi	Avant	Justification	Après	Justification	Niveau choisi	Avant	Justification	Après	Justification
Tutoré 1	Level A	A: 2 B: 1	proposition A	A: 3 B: 1	Autre: Ne pensait pas que le level A était facile	Level A	A: 2 B: 1	proposition A	A: 3 B: 2	Autre: se sent de plus en plus capable
Tutoré 2	Level A	A: 3 B: 1	proposition A	A: 3 B: 2	proposition B	Level A	A: 3 B: 1	proposition A	A: 4 B: 3	proposition B
Tutoré 3	Level A	A: 2 B: 1	proposition B	A: 2 B: 1	proposition B	Level A	A: 2 B: 1	proposition B	A: 2 B: 1	proposition B
Tutoré 4	Level A	A: 3 B: 1	proposition A	A: 2 B: 1	Proposition B	Level A	A: 3 B: 2	proposition B	A: 4 B: 3	proposition C
Tutoré 5	Level A	A: 3 B: 2	proposition B	A: 3 B: 1	proposition B	Level B	A: 3 B: 3	proposition C	A: 4 B: 3	proposition C
Tutoré 6	Level A	A: 2 B: 0	proposition A	A: 2 B: 1	proposition A	Level A	A: 3 B: 2	proposition A	A: 3 B: 3	proposition C

Annexe 4.2. Résultats pour les élèves ayant investi aucun rôle.

	Activité tutorale n°1					Activité tutorale n°2				
	Niveau choisi	Avant	Justification	Après	Justification	Niveau choisi	Avant	Justification	Après	Justification
Aucun 1	Level A	A: 2 B: 0	proposition A	A: 2 B: 0	proposition A	Level A	A: 2 B: 0	proposition A	A: 2 B: 0	autre: pas compris ce qui est écrit
Aucun 2	Level A	A: 3 B: 2	proposition B	A: 3 B: 2	proposition B	Level A	A: 3 B: 2	proposition B	A: 3 B: 2	proposition B
Aucun 3	Level A	A: 3 B: 1	proposition B	A: 2 B: 0	proposition A	Level B	A: 3 B: 2	proposition A	A: 4 B: 3	proposition A
Aucun 4	Level A	A: 4 B: 2	proposition A	A: 4 B: 1	proposition A	Level B	A: 4 B: 3	Autre: d'abord faire A et voir si B facile	A: 4 B: 4	proposition C
Aucun 5	Level A	A: 2 B: 0	Autre: vocabulaire	A: 2 B: 0	Autre: vocabulaire	Level A	A: 2 B: 1	proposition A	A: 2 B: 3	proposition A
Aucun 6	Level A	A: 2 B: 0	proposition B	A: 3 B: 1	proposition B	Level A	A: 2 B: 0	proposition B	A: 3 B: 0	proposition B