

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : L'ALLIÉE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ ?

Comment la pédagogie différenciée peut-elle aider les élèves en
difficulté à progresser dans l'analyse grammaticale ?

Présenté par :

Chloé DOUCET

Master 2 MEEF second degré lettres modernes – UE3 Ec2

Année universitaire 2023-2024

Mémoire encadré par Stephane CLERC



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 :

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Dona', written over a horizontal line.

REMERCIEMENTS

Je souhaite avant tout remercier mon directeur de mémoire, Stéphane Clerc, pour l'aide, les conseils et l'encadrement qu'il m'a apportés durant ce travail de recherche et de rédaction.

Je remercie également Isabelle Pinon, ma tutrice de stage, pour sa confiance et pour m'avoir permis de mettre en place mon protocole de recherche en m'accordant une totale liberté pédagogique, ce qui a été primordial pour mener à bien ce travail. Je souhaite aussi remercier les élèves de 3^{ème} 4 du collège Carnot pour le sérieux dont ils ont fait preuve lors des séances de langue dédiées à la mise en place de mon protocole, ainsi que pour leur implication dans le dispositif du tutorat.

Mes remerciements vont également à mes camarades et amies Pauline et Marie pour le soutien apporté non seulement durant la rédaction de ce mémoire, mais également durant toutes ces années d'étude dont ce travail marque la fin. Merci à elles pour leur aide lors de la relecture de ce mémoire, et leurs précieux conseils.

Enfin, merci à ma mère pour m'avoir soutenue, encouragée, écoutée et relue pendant ces deux années de recherche et de rédaction.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
REVUE DE LA LITTERATURE	6
L`enseignement de la grammaire dans le secondaire.....	6
Les conséquences des difficultés grammaticales	7
<i>Relation de causalité entre les difficultés grammaticales et les performances d`écriture</i>	<i>7</i>
<i>Répercussions sur l`enseignant</i>	<i>8</i>
La cause des difficultés grammaticales.....	8
Définition de la difficulté scolaire	9
La différenciation pédagogique	10
<i>Définition</i>	<i>10</i>
<i>Limites.....</i>	<i>10</i>
<i>Modalités.....</i>	<i>11</i>
Le tutorat.....	12
<i>Définition générale.....</i>	<i>12</i>
<i>Le tutorat non-réciproque entre pairs.....</i>	<i>13</i>
<i>Limites.....</i>	<i>14</i>
PROBLEMATIQUE.....	15
PROTOCOLE DE LA RECHERCHE.....	17
Evaluation diagnostique.....	18
Choix du groupe test.....	19
Formation au tutorat.....	20
Mise en place du tutorat.....	21
Evaluation sommative.....	23
ANALYSE DES DONNEES.....	24
Présentation des résultats	24
<i>Résultats de l`évaluation diagnostique.....</i>	<i>24</i>
<i>Résultats de l`évaluation sommative</i>	<i>26</i>
<i>Résultats du questionnaire</i>	<i>28</i>
Comparaison des résultats	28
DISCUSSION DES DONNEES	31
Biais possibles	31
Points de convergence et de divergence avec les apports théoriques.....	32
<i>Points de convergence.....</i>	<i>32</i>
<i>Points de divergence</i>	<i>33</i>
Hypothèses explicatives et pistes de remédiation	34
Réponse à la problématique et aux hypothèses de recherche.....	36
CONCLUSION.....	37
BIBLIOGRAPHIE.....	39
ANNEXES	41

INTRODUCTION

Ayant eu un parcours scolaire centré sur l'étude du français, avec un baccalauréat littéraire, une licence en lettres modernes et un master MEEF en lettres modernes, me destinant à devenir professeure de français, la grammaire a toujours eu une place importante dans mes études. C'est ainsi que j'ai remarqué que beaucoup de mes camarades étaient réticents et en difficulté face à l'apprentissage de la grammaire. Parallèlement, mon expérience en tant qu'AED en préprofessionnalisation au collège Camille Claudel et mon stage dans le groupe scolaire OSUI Jacques Majorelle à Marrakech ont renforcé ce constat : les élèves n'aiment pas la grammaire. Cette réticence est liée au fait que les élèves se sentent en difficulté face à l'analyse grammaticale d'une phrase car ils n'assimilent pas les notions essentielles, à savoir les natures et les fonctions grammaticales ; or, « toute structure grammaticale est composée d'éléments en relation avec d'autres éléments. Les éléments (mots ou groupes de mots) sont classés selon leur « nature » et les relations entre éléments sont définies par des « fonctions ». L'essentiel de l'apprentissage de la grammaire scolaire consiste donc à développer la capacité d'identifier la nature et la fonction de mots ou de groupes de mots » (Monneret & Poli, 2020, p. 4). Ainsi, maîtriser ces notions apparaît comme une condition évidente à la maîtrise de l'analyse grammaticale, d'autant plus que la grammaire est une composante tout aussi importante que l'analyse littéraire en cours de français et les élèves doivent travailler des compétences relatives à celle-là. Ils doivent à la fois acquérir une culture littéraire et artistique, mais aussi maîtriser le fonctionnement de leur langue. Il est donc important de ne pas laisser de côté cette composante et de réengager les élèves dans son apprentissage. Il faut néanmoins s'assurer que d'autres enseignants de français partagent le constat que de nombreux élèves rencontrent des difficultés dans l'analyse grammaticale avant d'aller plus loin dans ce travail de recherche.

C'est en partant de ce constat que je souhaite réfléchir sur la manière dont la pédagogie différenciée pourrait aider les élèves à progresser dans l'analyse grammaticale ; l'objectif est de réduire les difficultés qu'ils rencontrent à identifier la nature et la fonction d'un mot. En effet, l'hétérogénéité des classes actuelles et le niveau insatisfaisant des élèves en grammaire ne permet plus de l'enseigner de manière traditionnelle ; il est alors primordial de réinventer ses pratiques afin de remédier aux difficultés des apprenants. Lorsque j'étais élève dans le secondaire, j'ai été exposée à la pédagogie différenciée, sans savoir réellement de quoi il s'agissait, sans n'avoir jamais posé de nom sur cette pratique. La différenciation était

généralement adressée aux élèves présentant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, en particulier les élèves dys ; c'est grâce à certains cours suivis à l'INSPE que j'ai découvert et pu définir ce qu'était la pédagogie différenciée. Après m'être renseignée sur le sujet, j'ai réalisé que cette pédagogie ne devait pas se limiter aux élèves dys, mais pouvait aider tous les élèves à progresser. Être en difficulté ne se résumant pas à être porteur de troubles spécifiques du langage et des apprentissages, j'ai pensé que les difficultés scolaires de tous pourraient être réduites grâce à la différenciation pédagogique.

Ma question de départ est : comment la pédagogie différenciée peut-elle aider les élèves en difficulté à progresser dans l'analyse grammaticale ?

REVUE DE LA LITTÉRATURE

I. L'enseignement de la grammaire dans le secondaire

Pour commencer, il est important de s'intéresser à l'enseignement de la grammaire. Dans le second degré, la langue française est étudiée selon deux perspectives : l'une liée à la lecture et l'écriture de textes ; l'autre davantage tournée vers la construction d'une réflexion sur la langue. En ce sens, son enseignement vise des compétences langagières et linguistiques. Cette conception est reprise par Dion (2014), pour qui « il ne peut y avoir de maîtrise de la langue sans maniement de cette langue à l'aide de dispositifs pédagogiques qui permettent de construire chez l'élève un autre rapport à cette langue. [...] Toute étude de cette langue, toute réflexion sur son fonctionnement, ne peut être séparée d'une utilisation véritable, dans d'authentiques échanges sociaux et culturels. C'est pourquoi l'étude des fonctionnements prend son sens dans une articulation quotidienne avec des moments de production (orale comme écrite) de textes, tant dans les domaines littéraires que scientifiques » (p. 30). En outre, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse explique que « dans une séance consacrée spécifiquement à l'étude de la langue sont nécessairement en jeu des manipulations et opérations linguistiques. Au-delà de la mémorisation de certaines règles opératoires, les séances d'étude de la langue visent en effet à acquérir des capacités d'analyse et une compréhension de la langue comme système dans sa dimension syntaxique, sémantique, énonciative et morphologique » (2022).

Conformément aux programmes de cycle 4, les élèves, en fin de troisième, doivent être capables d'« analyser le fonctionnement de la phrase simple et de la phrase complexe » ; nous

nous intéresserons plus particulièrement aux sous-compétences « Élargir ses connaissances des fonctions grammaticales » et « Identifier et analyser les constituants de la phrase simple » (cf. Annexe 1). Chaque année, durant le cycle 4, les élèves approfondissent leurs connaissances déjà acquises des fonctions grammaticales, mais les enrichissent également en découvrant de nouvelles notions (cf. Annexe 2).

II. Les conséquences des difficultés grammaticales

1. Relation de causalité entre les difficultés grammaticales et les performances d'écriture

Si l'enseignement de la grammaire doit servir la production de textes, une étude menée par Boivin et Roussel (2022) permet de mettre en avant une relation de causalité entre les difficultés grammaticales rencontrées par les étudiants et leurs performances d'écriture ; 132 étudiants, dont 115 pour qui le français est la première langue parlée, ont réalisé un test de grammaire. Chaque étudiant a également rédigé deux textes dans lesquels un nombre moyen d'erreurs a été déterminé par 100 mots. Le taux de réussite moyen au test de grammaire s'élève à 46,8% ; il en résulte que les étudiants « connaissent bien les fonctions grammaticales sujet et complément de phrase, mais pas les fonctions complément du nom ou de l'adjectif. Ils peinent à délimiter certains groupes syntaxiques. » Par ailleurs, les étudiants ayant obtenu un score de 60 % ou plus au test de grammaire font en moyenne 2,3 erreurs par 100 mots, alors que ceux ayant obtenu un score inférieur à 60 % au test font 3,4 erreurs par 100 mots. Il en découle alors un lien entre les connaissances grammaticales et la performance d'écriture ; plus les connaissances seront meilleures, plus la performance d'écriture le sera également.

Néanmoins, certains éléments peuvent venir nuancer ce lien ; d'abord, il est « possible de réussir à rédiger des phrases grammaticales sans posséder les connaissances grammaticales explicites » (Boivin et Roussel, 2022, p. 3), mais il se peut également que les connaissances grammaticales soient automatisées, ce qui signifie que les étudiants ne sauraient les verbaliser mais parviendraient à les exploiter dans des productions d'écrit (Fayol et Got, cités par Boivin et Roussel, 2022, p. 3). Nadeau et Fisher (cités par Boivin et Roussel, 2022, p. 3) rejoignent cette conclusion et démontrent que les élèves capables d'identifier un groupe nominal sont plus à même de l'accorder correctement, mais certains réussissent l'accord sans pour autant savoir identifier le groupe nominal. Il ne semble cependant pas exister de cas de figure dans lequel un élève ayant des connaissances grammaticales ne produirait pas une bonne performance. Ainsi,

il est plus que nécessaire que les difficultés grammaticales des élèves soient résolues afin d'éviter qu'ils ne mettent en péril leur réussite scolaire globale.

2. Répercussions sur l'enseignant

Le problème des difficultés scolaires ne met pas uniquement en péril l'évolution scolaire de l'élève, mais impacte également le rapport du professeur vis-à-vis de son enseignement. Effectivement, d'après un sondage mené en 2023, 31,3% des enseignants interrogés déclarent ne pas se sentir eux-mêmes totalement à l'aise avec les séances de grammaire, particulièrement à cause du manque d'intérêt des apprenants et du sentiment d'impuissance d'être face à des élèves qui ne progressent pas (Doucet, 2023, p. 11). En effet, malgré la place importante occupée par l'étude de la langue dans les programmes de français du second degré, les résultats de l'enquête mettent en avant que 81,1% des enseignants interrogés sentent leurs apprenants réticents lors des séances de langue, 62,3% considèrent que leurs élèves ont un niveau fragile ou insatisfaisant en grammaire et 43,9% pensent que plus de la moitié de leurs classes est en difficulté concernant l'analyse grammaticale.

III. La cause des difficultés grammaticales

Selon Lahire (cité par Dion, 2014, p. 31), c'est le rapport qu'ils entretiennent avec la langue française qui distingue les élèves en réussite scolaire de ceux en difficulté dans l'apprentissage de la grammaire, en particulier leur capacité à considérer la grammaire comme une science. Les écarts de réussite scolaire dans l'apprentissage de la grammaire sont en effet principalement dus à des différences de conceptions à la fois sur le sens des tâches demandées, sur les stratégies à développer pour les accomplir, mais également sur l'objet étudié. Percevoir la langue française comme un système à analyser n'est pas inné, les élèves en difficulté ne considèrent qu'une perspective externe de la langue, c'est-à-dire qu'ils voient seulement en elle un usage quotidien utilisé pour communiquer et échanger avec leurs pairs. De ce fait, étudier le fonctionnement de la langue nécessite un changement de posture : ils doivent passer outre la perspective dialogique du langage pour arriver à une perspective interne qui nécessite de considérer la phrase comme un objet étudiable en soi (Dion, 2014).

IV. Définition de la difficulté scolaire

Si la source des difficultés scolaires en grammaire semble identifiée, il est important de définir ce qui se cache derrière l'expression d'élève en difficulté. Depuis 1989, l'expression « élève en difficulté » remplace celle d'« élève en échec scolaire ». D'après Berzin et Brisset (2008), un élève en difficulté est un élève « signalé par son maître comme étant en décalage par rapport aux autres ou ne répondant pas aux attentes scolaires » (p. 97). La notion de norme est alors déterminante dans la définition de la difficulté scolaire ; l'élève en difficulté ne correspond pas à la norme établie par l'institution. Il est vrai que les programmes définissent pour chaque niveau des attendus de fin d'année par discipline, reprenant les compétences censées être acquises. En effet, toute réponse à une question s'écartant du mode de raisonnement caractéristique attendu à un âge donné est considérée comme témoignage de la difficulté de l'élève à atteindre le niveau de raisonnement attendu de lui. Néanmoins, comme le précise Burns (cité par Forget, 2017, p. 11) : « il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse ». Un élève ayant une vitesse d'apprentissage lente sera considéré en difficulté, puisqu'il ne sera pas capable au moment donné de répondre à ce qui est attendu de lui. Un élève en difficulté est alors défini par son incapacité à réaliser les tâches demandées car il n'a pas les prérequis nécessaires pour y parvenir. Pour le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2021) l'attitude, la réponse aux consignes et la capacité à s'adapter à la vie collective sont également des indicateurs à prendre en compte dans la définition de la difficulté scolaire. Sont différenciées les difficultés passagères et les difficultés durables ; en effet, il est normal qu'un élève puisse rencontrer des difficultés à comprendre ou maîtriser de nouvelles notions ou savoir-faire. Néanmoins, d'après les recommandations ministérielles, celles-ci doivent être rapidement et systématiquement prises en charge grâce à des ajustements pédagogiques afin qu'elles ne durent pas dans le temps et ne portent pas préjudice à la progression scolaire des élèves ou à leur intégration dans la vie collective. La circulaire 2002-113 parue en avril 2002 précise que « la difficulté est inhérente au processus d'apprentissage et requiert, en premier lieu, des réponses dans l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe, complétées par les activités organisées au sein du cycle ».

V. La différenciation pédagogique

1. Définition

Afin de répondre à ces difficultés, l'enseignant peut se tourner vers la différenciation pédagogique. En effet, il n'est d'autre pédagogie que de prendre en compte le rapport différencié des élèves avec la langue menant à des écarts de conception et de niveau. Différencier, c'est refuser « l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée » (Bourdieu, cité par Connac, 2021, p. 2). Selon Przesmycki (cité par Forget, 2017, p. 11), la différenciation pédagogique est une « pédagogie des processus » qui met en place un cadre souple dans lequel les apprentissages sont explicités et diversifiés afin que les élèves travaillent selon leurs propres besoins et « leurs propres itinéraires d'appropriation » tout en restant dans une démarche collective d'enseignement. Il s'agit de prendre en compte la diversité individuelle des élèves pour les amener à la maîtrise d'un objectif commun et défini (Legrand, cité par Forget, 2017, p. 29). De manière générale, la pédagogie différenciée cherche à « répondre à l'hétérogénéité croissante des classes » (Battut & Bensimhon, cités par Forget, 2017, p. 11). En ce sens, l'enseignant s'adapte aux différents besoins de ses élèves, il crée les conditions de la progression de chacun en proposant des parcours adaptés pour que tous puissent atteindre les objectifs dans le but de lutter contre le décrochage scolaire, amener tous les élèves au maximum de leur potentiel, assurer une égalité des acquis et réduire les écarts de performance (Forget, 2017). Sans différenciation, il y a un risque que les difficultés de certains soient masquées par la réussite des autres, ce qui risque alors de creuser davantage les écarts entre les élèves car l'enseignant peut considérer que les notions sont acquises, alors qu'elles ne le sont pas (Connac, 2021). Ainsi, « une pédagogie indifférenciée est, dans ses effets, profondément différenciatrice » (Kahn, cité par Connac, 2021, p. 4).

2. Limites

Il existe cependant des limites à la différenciation pédagogique, les deux principaux obstacles auxquels font en effet face les enseignants étant le manque de temps et le nombre important d'élèves dans une classe ; en outre, Kahn (cité par Connac, 2021, p. 5) signale que certaines pratiques de différenciation ne réduisent pas les écarts de niveaux, mais au contraire, les accroissent. Joigneaux (cité par Connac, 2021, p. 5) donne alors l'exemple suivant : les enseignants auraient tendance à davantage solliciter les bons élèves pour répondre aux questions

« les plus ouvertes » tandis qu'ils interrogeraient ceux en difficulté dans le cadre de questions plus fermées, « nécessitant un nombre restreint d'informations ». Enfin, il faut distinguer différenciation d'individualisation ; née aux Etats-Unis avec Hélène Parkhurst en 1905, l'individualisation consiste à faire travailler en autonomie les élèves selon leur niveau reniant alors la dimension sociale et interactive de l'école et la prise en compte de l'autre, et ne profite donc qu'aux meilleurs élèves, augmentant les écarts de niveau (Connac, 2021). Ainsi, différenciation n'est pas synonyme d'individualisation, la dimension collective des apprentissages étant un élément clé à prendre en compte dans la pédagogie différenciée.

3. Modalités

La définition de la différenciation donnée, il convient à présent de s'intéresser plus précisément à ses modalités, aux différentes manières de l'intégrer dans son enseignement. Tout d'abord, il convient de distinguer les gestes de différenciation qui sont des modalités d'aide qui s'intègrent au fonctionnement habituel de la classe des dispositifs de différenciation qui, eux, requièrent une organisation plus spécifique. Oaksford et Jones (cités par Forget, 2017, p. 13) proposent de décliner la différenciation pédagogique en trois niveaux : les contenus, les processus et les productions ; c'est à partir de ce modèle que d'autres auteurs proposent des adaptations et des prolongements : par exemple, Przesmycki (cité par Forget, 2017, p. 19) propose que la différenciation s'opère également sur les structures.

Différencier les contenus d'apprentissage signifie que la manière de transmettre un contenu varie selon les forces et les faiblesses de chacun : il peut par exemple s'agir de proposer des textes plus ou moins difficiles selon le niveau de lecture des élèves ou travailler à partir de supports auditifs et visuels. Néanmoins, différencier les contenus revient à prendre le risque d'accepter une « inégalité des acquis » (Connac, 2021, p. 3). Effectivement, Crahay (cité par Forget, 2017, p. 29) met en avant l'importance de suivre un principe d'égalité des acquis dans la recherche d'une école efficace pour tous ; si la pédagogie différenciée vise le suivi d'un même objectif pour tous les élèves, différencier les contenus sous-entend que cet objectif ne sera alors pas le même pour tous. Un autre risque est lié à cette différenciation, celui d'entrer dans un enseignement diversifié et non plus différencié ; bien que les deux soient liés et que la diversification soit favorable aux élèves et nécessaire à la différenciation, il est primordial de distinguer les deux approches. En effet, différencier ne se résume pas à varier son enseignement mais exige de répondre à des besoins préalablement identifiés, de définir des intentions « précises et conscientes » (Forget, 2017, p. 23) et demande un suivi ; sans quoi, il y a un risque

de creuser davantage les écarts entre les élèves. Forget nous explique qu'une différenciation ponctuelle et sans suivi revient à « adapter les conditions de travail et les attentes pour faire réussir les plus faibles » (2017, p. 23) ; ainsi, ces derniers risquent de développer un sentiment de réussite factice, et l'enseignant se conforte dans une illusion d'homogénéité.

Pour continuer, différencier les processus renvoie à la manière dont l'apprenant va s'approprier les apprentissages et consiste à varier les moyens lui permettant cette appropriation. Ainsi, les élèves travaillent sur les mêmes objectifs de manière simultanée mais selon des modalités différentes adaptées à chacun : c'est ici que se trouve le tutorat qui offre un niveau de soutien approprié à chacun.

Enfin, différencier les productions signifie que l'enseignant propose aux élèves différentes manières d'attester de leur progression ; offrir le choix de la production témoignant des apprentissages soutient la réussite de tous les élèves en leur permettant d'être évalués selon leurs forces et leurs champs d'intérêt (Forget, 2017).

Il existe donc de nombreux dispositifs de différenciation à mettre en place, mais d'après l'étude menée par Doucet (2023), seulement 54,9% des enseignants interrogés reconnaissent mettre en place de la différenciation au sein de leurs séances de grammaire, la majorité proposant à leurs élèves des exercices avec un degré de difficulté adapté à leur niveau. Ce constat est néanmoins à nuancer puisque de nombreux enseignants font de la différenciation pédagogique sans en avoir pleinement conscience.

VI. Le tutorat

1. Définition générale

Parmi les multiples dispositifs possibles, je me concentrerai sur le tutorat entre pairs, qui peut se définir comme une situation d'aide entre un tuteur et un tutoré. Souvent classé dans le champ de la pédagogie coopérative, le tutorat répond également parfaitement à la définition de la pédagogie différenciée ; en effet il s'agit de prendre en compte la diversité des élèves afin de leur proposer des modalités d'apprentissage différentes et adaptées à leurs besoins, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement. Connac (2009) définit le tutorat comme une forme de coopération « où un enfant accepte pour un temps donné et avec un objectif précis d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine du tutorat » (p. 54) ; le tutorat fonctionne sur la base d'un double volontariat : celui d'aider et celui d'être aidé et nécessite un accord réciproque entre les élèves concernés. En effet, le tutorat ne

fonctionne que si la volonté du tutoré est de surmonter ses difficultés grâce à l'aide d'un camarade ; dans le cas où l'aide est imposée par le professeur, un double risque apparaît : le manque d'investissement de la part du tuteur, et la perte de confiance en soi du tutoré qui se sentira présenté publiquement comme incompetent (Connac, 2017). Il existe deux formes de tutorat entre pairs : le tutorat réciproque et le tutorat non-réciproque auquel je m'intéresserai davantage.

2. Le tutorat non-réciproque entre pairs

Le tutorat non-réciproque est basé sur des rôles fixes, il n'y a pas de permutation : les élèves sont à temps plein soit tutorés, soit tuteurs (Baudrit, 2010). La différence entre le tuteur et le tutoré réside dans l'avancée en termes de compétences (Barley *et al.*, cités par Baudrit, 2010, p. 54). Dans les situations tutorielles, « celui qui aide va en revanche profiter bien plus de ces interactions coopératives, contrairement à ce que l'évidence pourrait induire » (Connac, 2009, p. 54), d'abord parce qu'il est plus valorisant d'aider que d'être aidé, mais également car le fait d'expliquer, de reformuler et de répéter facilite la réactivation, l'appropriation et la mémorisation des connaissances. En situation de tutorat, le tuteur occupe une fonction d'enseignant, il doit maîtriser la notion travaillée et prendre en compte les difficultés de l'élève afin de lui proposer une aide adaptée à ses besoins. Si le tutoré est également apte à tirer profit de cette relation, cela n'est pas garanti, d'autant plus qu'il intègre l'idée d'avoir besoin d'aide pour réussir : c'est l'effet-tuteur (Baudrit, 2010 ; Connac, 2009 ; Reynaud, 2022) ; les tutorés intériorisent l'idée qu'ils sont en difficulté et inférieurs à leurs camarades. Certains chercheurs comme Anne-Sophie Requi (citée par Connac, 2009, p. 56) montrent cependant les effets positifs du tutorat sur les tutorés qui développent une meilleure compréhension, de nouvelles manières d'apprendre, une satisfaction et du sérieux grâce à cet engagement dans le tutorat, ce qui augmente leur estime personnelle. Baudrit (cité par Connac, 2017, p. 63) trouve, lui, quatre avantages pour les tutorés : « l'augmentation de la possibilité d'être débloqué », « la rectification immédiate des réponses erronées », « le renforcement des réponses correctes » et « la confiance en soi par les encouragements ».

En outre, si les élèves en difficulté ne progressent pas par le biais du tutorat, c'est généralement car les tuteurs n'ont pas été correctement formés à leur rôle et n'interviennent donc pas toujours à bon escient ; ils ont tendance à corriger les erreurs de leurs camarades sans les aider à se corriger eux-mêmes (Baudrit, 2010). McNaughton *et al.* (cités par Baudrit, 2010, p. 54) proposent la méthode PPP (*Pause, Prompt and Praise*) qui consiste pour le tuteur à laisser

cinq secondes de pause après une erreur pour que le tutoré se corrige lui-même ; si après ce temps l'erreur n'a pas été rectifiée, il intervient pour lui expliquer d'où elle vient dans le but de l'aider à la corriger. La dernière étape de cette méthode consiste à encourager le tutoré pour avoir trouvé la bonne réponse. Si cette méthode n'est pas bien préparée par les tuteurs, elle peut alors avoir un effet contre-productif. Enfin, une des conditions nécessaires, selon Baudrit (2010), à l'efficacité du tutorat est l'importance de la différence de niveau entre le tuteur et le tutoré ; dans le cas où cette différence serait insuffisante, le tuteur échouera dans le soutien fourni à son camarade : « comment venir en aide à quelqu'un sans un minimum de compétences ? » (p. 61)

3. Limites

Il existe néanmoins certains débats à propos des limites et des risques inhérents au tutorat : d'après Baudrit (cité par Connac, 2009, p. 56), il entraîne une distance sociale entre les partenaires car l'un se voit attribuer une fonction interdite à l'autre, cognitive puisque la fonction de tuteur est attribuée selon les compétences de l'élève, et psychosociale dans le cas où la situation tutorielle générerait une hiérarchie entre les élèves. En effet, Baudrit craint une orientation socio-institutionnelle des tuteurs qui instaurerait une relation de domination avec le tutoré. Pour éviter de générer un sentiment de supériorité chez le tuteur, il apparaît nécessaire de le former et de lui faire prendre conscience de ce que son rôle implique et n'implique pas, de lui apprendre les « gestes de l'explication » (Connac, 2017, p. 36). Le rôle du tuteur fonctionne en effet selon « un principe de parité : le fait d'expliquer ou d'aider ne rend pas supérieur » (Connac, 2009, p. 58), le tuteur n'est pas un élève qui en commande un autre, mais il est là pour accompagner un camarade en difficulté. Néanmoins, pour Baudrit (cité par Connac, 2017, p. 67), le fait d'être formés incite les tuteurs à se sentir comme des professeurs, ce qui réduit l'attitude spontanée initiale de prendre soin de l'autre.

Un autre risque est à prendre en considération : les études de Berzin *et al.* (cités par Connac, 2017, p. 66) montrent que « le tuteur informé de son rôle n'a pas forcément tendance à dominer le tutoré mais plutôt à faire à sa place ou tout du moins à le guider fortement, empêchant de réels apprentissages et créant une dépendance de la tutelle ». Il est donc important, afin que le tutorat ne soit pas contre-productif, d'éviter toute relation de dépendance entre le tuteur et le tutoré, l'objectif étant de rendre l'élève en difficulté plus autonome dans la réalisation des tâches. Ainsi, deux points de vue antagonistes se rencontrent : celui selon lequel la formation des tuteurs les contraint à des attentes de réussite, ce qui réduit le champ de

progression des tutorés, et celui selon lequel former les tuteurs leur permet d'avoir une meilleure connaissance des difficultés de leurs camarades et donc d'avoir une idée de ce qu'ils doivent mettre en place (Fuchs *et al.*, cités par Connac, 2017, p. 66).

PROBLÉMATIQUE

Nous venons, par cette revue, de faire un état des lieux des travaux de recherche sur la pédagogie différenciée et le tutorat entre pairs en montrant leurs intérêts et limites dans le combat contre la difficulté scolaire. À la suite de ces recherches, j'ai pu remarquer qu'il était possible de mettre en place des dispositifs de différenciation au sein des cours de français, et particulièrement lors des séances de grammaire consacrées à l'analyse grammaticale, et plus particulièrement à l'identification des fonctions grammaticales, pour faire progresser les élèves en s'adaptant à leurs besoins. En effet, l'hétérogénéité des classes étant à prendre en compte dans l'enseignement, il revient alors à l'enseignant d'aider les élèves à dépasser leurs difficultés. Il est vrai que le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse nous met en garde : si les difficultés se révèlent durables, elles risquent de porter préjudice à l'intégration dans la vie collective de l'élève et à sa progression scolaire. En effet, comme le signalent Berzin et Brisset (2008), un élève en difficulté est un élève en retard, qui ne répond pas à la norme, et qui est donc en dessous du niveau attendu de lui par le Ministère. En outre, Boivin et Roussel (2022) établissent des liens entre les difficultés grammaticales des élèves et leurs performances d'écriture ; en ce sens, ce n'est pas seulement la progression de l'élève en grammaire qui est mise en péril par ses difficultés, mais bien sa progression scolaire de manière générale. Si de nombreux enseignants font le constat des difficultés scolaires de leurs élèves, peu semblent profiter des ressources de la différenciation pédagogique pour les aider à les surmonter. Cependant, il convient selon le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de prendre en compte la diversité des élèves lors de ses séances d'enseignement ; il convient alors de savoir s'ajuster et de proposer aux élèves un enseignement différencié, adapté à leurs besoins. De nombreux dispositifs de différenciation peuvent être mis en place par l'enseignant et parmi eux se trouve le tutorat entre pairs. En tant que dispositif de coopération, le tutorat se révèle, d'après la recherche, propice à la progression des élèves, d'une part en donnant aux tuteurs une part de responsabilité dans les apprentissages, et d'autre part en permettant aux tutorés d'être débloqués, de mieux comprendre ; de cette manière, il pourrait s'agir d'un dispositif au service des élèves en difficulté, en position de tutorés, leur permettant de valider la compétence relative à l'analyse grammaticale, et donc de sortir du cadre de la

difficulté en atteignant les attendus établis par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Néanmoins, l'efficacité du tutorat non-réciproque pour combattre les difficultés n'est pas assurée ; la recherche révèle que celui-ci n'est pas toujours bénéfique pour les tutorés car ceux-ci peuvent intérioriser l'idée d'être inférieurs aux autres, mais également car son degré d'efficacité dépend des tuteurs. Les points de vue à ce propos divergent : si certains chercheurs (Fuchs *et al.*) estiment que les tuteurs formés sont plus aptes à accompagner leurs pairs, d'autres (Baudrit, Berzin *et al.*) voient en cette formation un obstacle au bon déroulement du tutorat qui réduirait le champ d'action des tuteurs.

L'année de troisième constitue une étape dans la scolarité des élèves ; il s'agit de la fin du cycle 4, du collège et de l'année où les élèves passent le Diplôme National du Brevet. En ce sens, il apparaît nécessaire que les élèves surmontent leurs difficultés afin de poursuivre leur scolarité sereinement, d'abord en obtenant leur diplôme, mais aussi en prenant conscience qu'être en difficulté n'est pas une fin en soi, et que leur situation peut changer. C'est ainsi que j'ai choisi de m'intéresser particulièrement aux effets du tutorat en classe de troisième. En outre, la répartition horaire des quatre heures hebdomadaires de français dans mon établissement se fait ainsi : trois heures en classe entière, et une heure en demi-groupe. Les heures en demi-groupe sont l'occasion de mettre en place les séances d'étude de la langue, mais sont également propices à la différenciation pédagogique et à l'expérimentation de nouvelles méthodes de travail, l'effectif étant réduit.

Ces divers constats et réflexions nous amènent donc à nous demander *dans quelle mesure la mise en place du tutorat non-réciproque entre pairs comme dispositif de différenciation peut aider les élèves de troisième en difficulté à atteindre les attendus ministériels concernant l'identification des fonctions grammaticales.*

Pour répondre à cette question, nous allons formuler l'hypothèse suivante : l'aide d'un tuteur maîtrisant la compétence liée à l'identification des fonctions grammaticales permettrait aux élèves en difficulté d'augmenter leur niveau de maîtrise. Plus précisément, nous supposons que le tutorat non-réciproque entre pairs permettrait aux tutorés d'atteindre les attendus ministériels pour la classe de troisième en passant d'un niveau insuffisant ou fragile à un niveau de maîtrise satisfaisant de la compétence. De l'autre côté, conformément aux travaux de recherche déjà établis, il est attendu que le niveau des élèves tuteurs ayant déjà validé la compétence avec un niveau satisfaisant augmente également, ou du moins ne régresse pas.

PROTOCOLE DE LA RECHERCHE

Afin de vérifier mes hypothèses, j'ai élaboré le protocole suivant. Il s'agira, dans une démarche expérimentale, de comparer deux demi-groupes d'élèves de troisième, issus de la même classe. Il s'agit d'une classe de vingt-sept élèves qui, au vu des résultats du premier trimestre, est la meilleure classe de troisième de l'établissement. En ce sens, le niveau global de la classe est relativement élevé, mais certains élèves se révèlent tout de même en difficulté : deux élèves sont des redoublants n'ayant pas obtenu le Diplôme National du Brevet l'an passé, trois élèves bénéficient d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé pour leurs troubles spécifiques du langage et des apprentissages, et un élève est à Haut Potentiel Intellectuel. Dans le groupe test, les élèves volontaires bénéficieront du tutorat non-réciproque entre pairs tandis que les élèves du groupe témoin travailleront selon une méthode d'apprentissage plus traditionnelle, favorisant le travail individuel, sans volonté de différenciation ni de coopération.

Les questions auxquelles je voudrais répondre à l'issue de ce protocole et me permettant alors de proposer une réponse à ma problématique sont les suivantes :

- Les élèves en difficulté ayant bénéficié du tutorat ont-ils progressé ?
- Si oui, ont-ils validé la compétence et atteint les attendus ministériels, c'est-à-dire obtenu un niveau de maîtrise satisfaisant au minimum ?
- Ont-ils plus progressé que leurs camarades en difficulté n'ayant pas bénéficié du dispositif ?
- Quels sont les facteurs qui ont permis ou non la progression ?
- Les élèves tuteurs ont-ils progressé ?
- Si oui, leur progression est-elle supérieure à celle des élèves ayant déjà validé la compétence dans le groupe témoin ?

Pour commencer, il est important de préciser qu'il n'existe pas d'indication officielle sur la didactique de l'étude de la langue, sur la manière de l'enseigner, c'est-à-dire que l'enseignant a le choix de travailler les notions dans l'ordre qu'il veut, et de la manière dont il le souhaite. Le choix didactique a été le suivant : un rappel sur les natures grammaticales ayant été fait en septembre avec les élèves, il s'agira, pendant la deuxième période de l'année scolaire, de travailler sur les fonctions grammaticales, conformément aux programmes de cycle 4, à raison d'une heure par semaine, lors des heures en demi-groupe.

I. Evaluation diagnostique

Afin de définir avec précision ma population d'intérêt et de cibler le groupe test et le groupe témoin, il s'agissait dans un premier temps de mettre en place une évaluation diagnostique avant les vacances de la Toussaint afin de situer le niveau de maîtrise de la compétence par les élèves selon quatre niveaux : insuffisant, fragile, satisfaisant et très satisfaisant.

Tout d'abord, afin de limiter le risque que les résultats ne soient biaisés par le hasard, l'évaluation diagnostique n'a pas pris la forme d'un questionnaire à choix multiples. Il s'agissait également d'être transparent avec les élèves : leur résultat à l'évaluation n'impactera pas leur scolarité, ils n'ont pas vocation à apparaître dans leur moyenne. Il s'agit uniquement d'avoir une idée de leur niveau de maîtrise dans l'identification des fonctions grammaticales avant toute réactivation et apprentissage. Cette modalité permet également de réduire l'impact du stress des élèves sur leurs performances, puisqu'il n'y a pas d'enjeu pour eux. En ce sens, il est important de demander aux élèves d'éviter de répondre au hasard, mais de répondre honnêtement selon leurs connaissances : on préfère une absence de réponse plutôt qu'une réponse aléatoire. En outre, les élèves n'ont pas été prévenus en amont de cette évaluation, afin de prévenir toute révision antérieure qui biaiserait les résultats et ne permettrait plus à cette évaluation de faire l'état des lieux des connaissances des élèves avant toute réactivation. Cependant, afin d'éviter des résultats trop faibles sur cette évaluation, qui n'auraient pas permis par la suite de former des binômes de tutorat, ce qui nécessite l'existence d'élèves ayant acquis les notions, un rappel sur la liste des fonctions existantes a été fait collectivement avec les élèves avant la distribution de l'évaluation : j'ai demandé aux élèves les différentes fonctions qu'ils connaissaient et en ai dressé une liste au tableau, que j'ai complétée ensuite avec les fonctions manquantes. Néanmoins, aucun exemple n'apparaissait, pour éviter que les élèves ne superposent les phrases d'exemple sur celles des exercices, aucune réponse n'a été accordée à leurs questions, et aucune explication n'a été donnée sur chaque fonction. Il s'agissait simplement de donner la liste des différentes fonctions aux élèves afin de vérifier s'ils savaient ce qui se cachait derrière chacune de ces notions, et s'ils étaient ainsi capables de les identifier en produisant le raisonnement et les manipulations nécessaires.

L'évaluation diagnostique consistait en un corpus de phrases dans lesquelles des mots ou groupes de mots étaient soulignés ; il convenait alors pour les élèves de donner la fonction occupée par chacun d'eux dans la phrase (Cf. Annexe 3). Concernant le barème, un point était accordé par bonne réponse, pour un total de vingt-huit points possibles ; j'ai accordé, lors de

l'évaluation diagnostique, un demi-point pour toute réponse présentant une réflexion pertinente sur la fonction mais dont la réponse était fautive, particulièrement pour les fonctions n'ayant pas été étudiées par les élèves les années précédentes, à savoir l'attribut du COD et les compléments circonstanciels d'opposition et de condition, mais également sur certaines fonctions comme le complément d'agent ou l'apposition, généralement peu connues des élèves. Par exemple, considérer l'apposition comme épithète permettait à l'élève d'obtenir un demi-point. Il s'agissait surtout de vérifier si les élèves avaient compris si le mot dont la fonction est recherchée se rattachait à un nom, un verbe, ou à la phrase entière. Néanmoins, lors de l'évaluation sommative, l'identification exacte de toutes les fonctions était attendue, et aucun demi-point n'a été accordé. Pour prétendre à un niveau de validation satisfaisant de la compétence, un minimum de quatorze points était attendu. En dessous de ce score minimal, les élèves se sont vu attribuer un niveau fragile, ou insuffisant si le score était inférieur à sept.

Cette évaluation a été redonnée aux élèves en janvier afin de mesurer leur progression ; ainsi, il n'y a eu ni correction en classe, ni rendu de leurs copies aux élèves avant la fin de la mise en place du protocole.

II. Choix du groupe test

Grâce aux résultats de l'évaluation diagnostique, j'ai pu moi-même repérer les possibles tuteurs, et les élèves en difficulté qui pourraient bénéficier du tutorat. Néanmoins, ces observations préalables n'ont pas défini par avance les binômes. En effet, afin de mettre en place le tutorat de la manière la plus efficace possible, il est important que les élèves soient conscients de leurs difficultés et que l'envie d'être aidés vienne d'eux-mêmes ; il en est de même pour les élèves tuteurs : ceux-ci doivent être volontaires et non pas forcés. Le tutorat fonctionne effectivement sur la base d'un double volontariat : celui d'aider et celui d'être aidé ; si le volontariat n'est pas respecté, l'aide apportée ne sera pas efficace ou pas acceptée. Un élève en difficulté peut, pour diverses raisons, refuser l'aide apportée par un tuteur ; rien ne l'en empêche, et sa décision doit être respectée. Cependant, un premier refus n'est pas une fin en soi, et l'élève peut revenir sur sa décision ; les premiers élèves bénéficiant du tutorat pourront en effet rassurer leurs camarades, les encourager et dédramatiser le fait d'accepter d'être aidé.

Les deux groupes qui constituent mon échantillon sont issus d'une même classe de troisième, de 27 élèves. La répartition des élèves dans les deux groupes a été faite par ordre alphabétique, indépendamment de ma volonté. Le groupe A est composé de 13 élèves et le groupe B de 14 élèves. Les résultats de l'évaluation diagnostique ont inversé mes réflexions

antérieures sur le groupe qui bénéficierait du tutorat : le groupe B semblait, par le profil des élèves, plus propice à la mise en place du tutorat. Néanmoins, les résultats de l'évaluation diagnostique m'ont fait prendre conscience que peu d'élèves validaient déjà la compétence : quatre élèves sur quatorze ont en effet obtenu un niveau de validation de la compétence satisfaisant, avec une moyenne de seulement 16,13 sur 28. La mise en place du tutorat semblait donc périlleuse, peu d'élèves ayant la possibilité de devenir, par leurs résultats, tuteurs. En effet, Baudrit (2010) insiste sur la nécessité pour le tuteur d'avoir un niveau suffisamment supérieur à celui de son pair pour pouvoir lui permettre de progresser de manière efficace. Le groupe A semblait alors plus apte à accueillir la mise en place du dispositif, avec sept élèves sur treize validant la compétence, avec une moyenne de 18,86 sur 28. C'est ainsi que le groupe A est devenu le groupe test, et le groupe B le groupe témoin. Cependant, je suis consciente que ce choix est plus pratique que judicieux, puisqu'à cause de leurs résultats supérieurs – les élèves en difficulté l'étant moins dans le groupe B (cf. Analyse des données), la progression des élèves risque d'être moindre, et le tutorat moins efficace.

III. Formation au tutorat

Cette partie du protocole ne concerne que le groupe test.

Dans un premier temps, il était nécessaire d'explicitier aux élèves les enjeux et les modalités du tutorat entre pairs. Effectivement, il est peu probable que tout un chacun ait déjà expérimenté un tel dispositif au cours de sa scolarité ; en ce sens, les élèves peuvent être décontenancés par l'annonce de sa mise en place. Il s'agissait donc de leur donner, pour commencer, la définition du tutorat selon Connac : c'est une forme de coopération « où un enfant accepte pour un temps donné et avec un objectif précis d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine du tutorat » (2009, p. 54), puis de leur présenter les deux rôles : celui de tuteur et de tuteuré et ce qu'ils impliquent en passant par l'élaboration de chartes du tuteur et du tuteuré. Les élèves ont alors pu se référer à ces chartes s'ils avaient des doutes sur le fonctionnement du dispositif mis en place. Les documents ont été distribués aux élèves volontaires, signés et collés dans le cahier, afin qu'ils soient accessibles à tout moment, mais ils ont également été affichés en classe.

Les chartes ont pour but d'expliquer aux élèves les rôles de tuteur et de tuteuré, les comportements à adopter, et comment se passent les interactions avec leur binôme et le professeur ; il était également nécessaire de leur expliquer l'intérêt de la mise en place du tutorat, en leur présentant les résultats établis par la recherche, à savoir une meilleure

progression dans la compétence. Les chartes du tuteur et du tutoré (cf. Annexes 4 et 5) se basent sur la fiche de tuteur proposée par Benoît Ruf (cité par Connac, 2009, p. 58) qui expose les différentes règles à respecter, comme le fait de ne pas donner la réponse, mais de proposer des astuces et des exemples pour y parvenir, de guider son camarade sans faire à sa place, de prioriser son travail personnel avant son rôle de tuteur ou encore de respecter les difficultés de l'élève tutoré en ne se moquant pas de lui. Les élèves ayant ainsi connaissance des modalités du tutorat, ils ont pu décider s'ils voulaient ou non y prendre part ; néanmoins, deux conditions étaient nécessaires pour que les élèves deviennent tuteurs : avoir validé la compétence à l'issue de l'évaluation diagnostique et obtenir le « brevet de tuteur ».

Ce diplôme, élaboré à partir du modèle proposé par Connac (2009, p. 60-61), consiste en un questionnaire cherchant à évaluer si l'élève a bien saisi les modalités du tutorat, le rôle du tuteur et s'il est prêt à s'engager avec sérieux dans ce dispositif (Cf. Annexe 6). Ainsi, le nombre de bonnes réponses et de mauvaises réponses était comptabilisé, avec une marge de trois erreurs autorisées pour valider son obtention. Parmi les volontaires, un élève n'a pas réussi le test : il a été autorisé à le repasser, néanmoins, sa copie ne lui a pas été remise afin qu'il puisse réfléchir par lui-même en relisant les chartes à sa disposition pour se remettre en question.

A la fin de cette séance, quatre binômes se sont créés : huit élèves ont donc participé au tutorat durant la séquence, tandis que les cinq élèves restants ont fait le choix de travailler de la même manière que leurs pairs du groupe témoin, c'est-à-dire en autonomie, de manière individuelle.

IV. Mise en place du tutorat

Une fois les tuteurs conscients de ce que leur rôle implique, bien qu'ils continuent à se former au fur et à mesure des séances, le tutorat peut alors être mis en place dans le groupe test.

La séquence a comporté quatre séances de grammaire. Les trois premières séances, de deux heures chacune étaient consacrées au détail de chaque fonction : la première était dédiée aux fonctions liées au verbe, la deuxième aux compléments circonstanciels et la troisième aux expansions du nom. Les séances étaient identiques pour les deux groupes et suivaient un même schéma ; d'abord, une heure était consacrée à la (re)découverte des notions, oralement et en commun avec des exercices de manipulation à partir d'exemples pour comprendre chaque fonction et en arriver à l'établissement de règles. Durant la deuxième heure, les élèves travaillaient à partir d'une banque d'exercices sur chaque fonction en autonomie pour le groupe

témoin et les élèves du groupe test ne prenant pas part au tutorat, ou en coopération pour les binômes de tutorat.

A la fin de ces trois séances, à la rentrée des vacances de Noël, une dernière séance de révision d'une heure a été proposée aux élèves afin de les préparer à l'évaluation finale ; fondés sur le même modèle que l'évaluation diagnostique, les exercices de cette ultime séance mélangeaient toutes les fonctions étudiées durant cette séquence et avaient pour but de faire réinvestir aux élèves les connaissances acquises, en ne cloisonnant pas les différents types de fonctions comme il a été le cas dans les exercices précédemment proposés (Cf. Annexe 7). Cette séance a fait office d'évaluation formatrice pour les élèves et leur a permis de se situer dans leurs apprentissages en vue de l'évaluation prochaine ; grâce à la fiche d'autocorrection, ils ont alors su quoi cibler durant leurs révisions pour réussir le contrôle et attester d'un niveau de maîtrise satisfaisant de la compétence.

Lors des exercices d'application, les élèves bénéficiant d'un tuteur ont alors pu, en respectant les règles préalablement établies, demander de l'aide si besoin. Les formes d'aides pouvant être proposées par le tuteur sont variées et chaque groupe était libre de choisir sa méthode de travail. Par exemple, le tuteur pouvait renvoyer le tutoré vers la leçon, dans le cas où la réponse s'y trouvait ; dans d'autres cas, le tuteur pouvait guider l'élève vers la réponse par des questions. L'objectif est que le tutoré parvienne progressivement à intégrer ces questionnements et à les automatiser afin de gagner en autonomie. Une autre forme de tutorat pouvait également être appliquée : un travail coopératif entre les deux élèves. Il ne s'agissait alors plus de travailler individuellement et d'apporter une aide ponctuelle, mais de réaliser les activités ensemble. Dans ce cas de figure, l'élève tuteur devait laisser la place au tutoré pour qu'il puisse s'investir dans l'exercice ; la réussite à l'exercice sera alors, non pas celle d'un élève, mais celle d'un binôme ayant coopéré pour arriver à ce résultat. Enfin, le tutoré pouvait également choisir de travailler totalement seul puis de simplement faire corriger son travail par son tuteur ; dans ce cas, le tuteur devait, toujours en respectant les règles préalablement établies, aider le tutoré à comprendre et à corriger ses erreurs. L'important est que les binômes aient pu trouver une méthode de fonctionnement qui leur convienne et que celle-ci leur soit profitable.

Peu importe la méthode de travail choisie, les tuteurs devaient régulièrement convoquer l'enseignant pour que leur travail soit corrigé, afin qu'ils puissent ensuite corriger à leur tour leur camarade. En effet, seuls les exercices finaux, faisant office de bilan de séance, ont fait l'objet d'une correction collective ; les autres exercices étaient corrigés individuellement, soit par l'enseignant pour les tuteurs ou les élèves ne bénéficiant pas du tutorat, soit par leur tuteur

pour les élèves tutorés. Sans correction régulière de leur travail, les tuteurs auraient été dans l'incapacité de corriger leurs camarades ; c'est pourquoi il était nécessaire que ces derniers sollicitent régulièrement le professeur afin d'assurer un suivi. En outre, dans le cas où les tuteurs auraient commis des erreurs, l'enseignant pouvait les éclairer sur ces dernières et leur permettre d'offrir à leur tour l'aide nécessaire à la correction de celles des tutorés.

Lors de la réalisation des exercices, il était demandé aux tutorés de ne pas faire intervenir le professeur en cas de difficulté ; ils devaient s'adresser en priorité à leur tuteur pour faire face à cette difficulté. Néanmoins, si le tuteur n'avait lui-même pas la réponse à la question, qu'il ne parvenait pas à aider son camarade ou qu'il n'avait pas la clé pour pallier cette difficulté, bien qu'il ait lui-même la réponse, alors ils pouvaient lever la main afin de signaler qu'ils avaient besoin d'aide. Pour autant, avant de fournir l'aide demandée, il fallait s'assurer que toutes les stratégies avaient été mises en place par le binôme pour faire face à la difficulté rencontrée, afin qu'ils ne se reposent pas sur la présence de l'enseignant dans la classe.

Il s'agissait de circuler régulièrement dans les groupes afin de s'assurer que le binôme fonctionnait et que les tuteurs apportaient l'aide nécessaire aux tutorés, mais aussi pour vérifier que ces derniers comprenaient la notion et ne recopiaient pas simplement les réponses données par leur camarade. Dans le cas où le tutoré était dans l'incapacité d'expliquer le raisonnement qui l'avait mené à la réponse, le tuteur devait interrompre son travail pour l'aider à s'approprier la notion et les manipulations à mettre en œuvre.

De l'autre côté, les élèves du groupe témoin, tout comme les élèves du groupe test ne prenant pas part au dispositif, travaillaient de manière autonome, sans coopération ni différenciation. Ils pouvaient appeler l'enseignant pour poser des questions et en cas de blocage. De la même manière, ils étaient régulièrement corrigés pour que leur progression ne soit pas entravée par de possibles erreurs.

V. Evaluation sommative

Pour évaluer les progrès des élèves, et évaluer la compétence relative à l'identification des fonctions grammaticales, l'évaluation diagnostique du début de période a été proposée une nouvelle fois aux élèves à la fin de la séquence consacrée aux fonctions grammaticales. Cette fois-ci, il s'agissait d'une évaluation sommative, les résultats ont compté dans la moyenne des élèves. Elle a eu lieu la semaine suivant la séance de révisions. Était alors attendue une

amélioration des résultats de tous les élèves, mais particulièrement des élèves tutorés qui parviendraient à valider la compétence, tandis que ces progrès seraient moindres pour les élèves n'ayant pas bénéficié du tutorat. On attendait également de meilleurs résultats chez les tuteurs que chez leurs pairs du même niveau n'ayant pas tutoré un camarade.

Cette évaluation a été suivie d'un questionnaire papier distribué aux élèves du groupe test ayant participé au dispositif - tuteurs et tutorés, afin d'interroger leur ressenti à la suite de ce nouveau mode de fonctionnement, mais qui avait également pour visée de savoir quelle méthode ils avaient adoptée pour travailler durant les différentes séances afin de mieux comprendre les facteurs de progression (Cf. Annexe 8).

ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

I. Présentation des résultats

1. Résultats de l'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique comportait vingt-huit occurrences à identifier : chacune rapportait un point. Les moyennes et résultats sont donc donnés sur vingt-huit. Pour valider la compétence, les élèves devaient avoir une note minimale de 14 sur 28. Ces modalités sont les mêmes pour l'évaluation sommative.

- Une note inférieure ou égale à 6 correspondait à un niveau insuffisant ;
- Une note comprise entre 7 et 13 inclus permettait aux élèves d'obtenir un niveau fragile ;
- Pour prétendre à un niveau satisfaisant, les élèves devaient comptabiliser entre 14 et 20 points ;
- Une note supérieure ou égale à 21 correspondait à un niveau de maîtrise très satisfaisant.

A) Le groupe témoin

Parmi les quatorze élèves du groupe témoin, dix n'ont pas validé la compétence : 71,43% du groupe sont donc considérés comme étant en difficulté dans l'identification des fonctions grammaticales. Parmi eux, neuf élèves ont un niveau fragile, et un se révèle avoir une maîtrise insuffisante de la notion. La moyenne des élèves en difficulté est de 8,75 sur 28, et celle des élèves en réussite de 16,12. La moyenne totale du groupe s'élève à 10,86 sur 28 : le groupe dans son ensemble a donc un niveau fragile de maîtrise de la compétence.

B) *Le groupe test*

Parmi les treize élèves du groupe test, six n'ont pas validé la compétence en obtenant un niveau de maîtrise fragile : cela correspond à 46,15% du groupe qui seraient en difficulté. Les élèves en difficulté obtiennent une moyenne de 10,17 sur 28 tandis que celle des élèves en réussite s'élève à 18,86. La moyenne totale du groupe est donc de 14,85 sur 28 : le groupe dans son ensemble a donc un niveau satisfaisant de maîtrise de la compétence.

Parmi les six élèves considérés comme étant en difficulté, quatre se sont portés volontaires pour être tutorés par un de leurs camarades. La moyenne de ces quatre élèves est de 9 sur 28 : ils ont donc un niveau global fragile. De la même manière, quatre élèves se sont portés volontaires pour apporter de l'aide à un camarade – cinq en réalité, mais l'un d'eux n'a pas réussi son brevet de tuteur. La moyenne des quatre futurs tuteurs est de 19,63 sur 28 : ils valident la compétence avec un niveau satisfaisant, mais parmi eux, deux la valident avec un niveau très satisfaisant. Il y a donc un écart moyen de 10,63 points entre tuteurs et tutorés.

	Note du tuteur	Note du tutoré	Écart
Binôme 1	23	9	14
Binôme 2	18,5	9	9,5
Binôme 3	15	7	8
Binôme 4	22	11	11

Figure 1. Comparaison des scores sur 28 obtenus à l'évaluation diagnostique par les élèves tuteurs et tutorés

Cinq élèves du groupe n'ont pas participé au dispositif : parmi eux, deux sont en difficulté avec une moyenne de 12,5, et trois valident la compétence avec un niveau satisfaisant et une moyenne de 17,83. Nous remarquons ainsi que ce sont les élèves les plus en difficulté qui se sont portés volontaires pour être aidés d'un camarade, et que le niveau global des tuteurs est supérieur à celui de leurs pairs n'ayant pas désiré l'être ; il semblerait donc que les élèves aient conscience de leur niveau, de leurs points forts et de leurs difficultés. De plus, la volonté des élèves en difficulté d'être tutorés met en avant leur désir de progresser et de ne pas rester bloqués face à leurs difficultés.

2. Résultats de l'évaluation sommative

A) *Le groupe témoin*

A l'issue de l'évaluation sommative, la moyenne du groupe témoin s'élève à 17,5 sur 28. Les élèves ont donc en moyenne progressé de 6,64 points par rapport à l'évaluation diagnostique. Parmi les dix élèves initialement considérés comme étant en difficulté, seuls deux finissent la séquence avec un niveau fragile, il s'agit de deux élèves redoublants : nous sommes ainsi passé de 71,43% d'élèves en difficulté à 14,29%. Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux élèves initialement en difficulté, leur score moyen de progression est de 7,15 points : ils sont passés d'une moyenne de 8,75 sur 28 à 15,9 ; leurs notes ont pratiquement doublé.

Au niveau des élèves qui validaient déjà la compétence, la progression est moindre mais demeure importante avec un score moyen de progression de 5,38 points. Leur moyenne est passée de 16,12 sur 28 à 21,5. Dans le détail, trois des quatre élèves qui validaient la compétence avec un niveau satisfaisant la valident à présent avec un niveau très satisfaisant. Un seul élève stagne au niveau satisfaisant, en ayant tout de même progressé.

	Niveau insuffisant	Niveau fragile	Niveau satisfaisant	Niveau très satisfaisant
Evaluation diagnostique	1	9	4	0
Evaluation sommative	0	2	6	6

Figure 2. Nombre d'élèves par niveau de compétence pour chaque évaluation

B) *Le groupe test*

Les élèves du groupe test ont également globalement progressé, en passant d'une moyenne de 14,85 sur 28 à 20,31 : leur score moyen de progression est donc de 5,46. Parmi les six élèves initialement en difficulté, un seul n'a pas réussi à valider la compétence. Néanmoins, il est rejoint par un de ses camarades dont les résultats ont diminué. Plus concrètement, deux élèves n'ont pas progressé, et ont même régressé dans leurs résultats, tandis que leurs pairs ont progressé. Le taux d'élèves en difficulté à l'issue de l'évaluation sommative s'élève à 15,38%.

	Niveau insuffisant	Niveau fragile	Niveau satisfaisant	Niveau très satisfaisant
Evaluation diagnostique	0	6	5	2
Evaluation sommative	1	1	5	6

Figure 3. Nombre d'élèves par niveau de compétence pour chaque évaluation

Si le nombre d'élèves ayant obtenu un niveau satisfaisant demeure inchangé entre les deux évaluations, seul un élève qui l'était initialement le reste ; pour ainsi dire, quatre élèves sur cinq qui validaient la compétence avec un niveau satisfaisant ont progressé dans leur niveau de maîtrise. Le score moyen de progression des élèves en réussite au sein de ce groupe est de 4,5.

Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux huit élèves qui ont pris part au tutorat, le score moyen de progression des tuteurs est de 3,18 points, avec une moyenne passant de 19,63 sur 28 à 22,75. Du côté des tutorés, leur score moyen de progression est de 4,88 points, pour une moyenne finale de 13,88 sur 28. On remarque donc une meilleure progression des tutorés. Néanmoins, leur niveau moyen demeure fragile, tandis que celui des tuteurs leur permet de valider la compétence avec un niveau très satisfaisant.

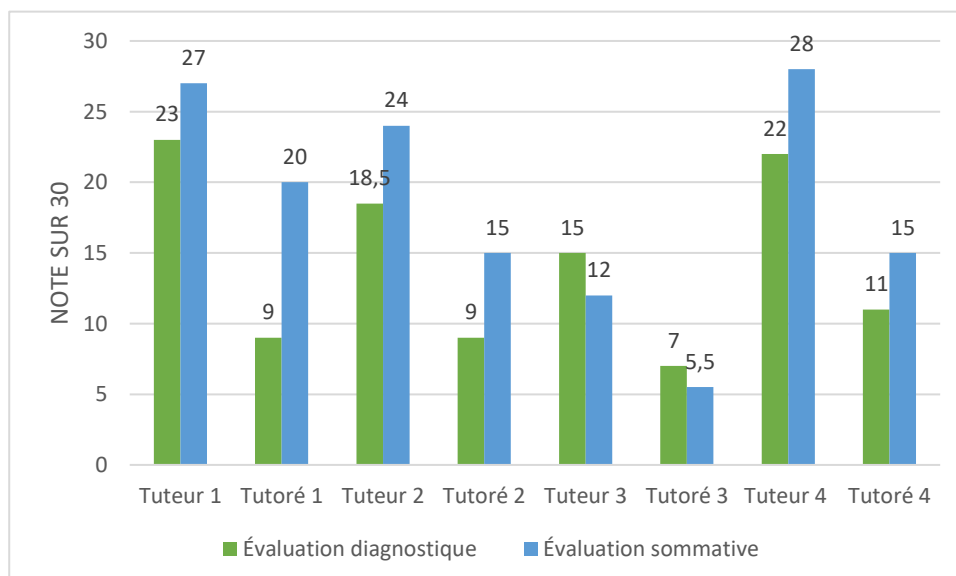


Figure 4. Comparaison des scores obtenus aux deux évaluations pour les élèves tuteurs et tutorés

Ces résultats mettent en avant un élément intéressant. En effet, comme je l'ai annoncé plus tôt, deux élèves ont régressé dans leur niveau de maîtrise de la compétence : il s'agit des deux élèves du binôme 3. Effectivement, lors de l'évaluation sommative, tuteur et tutoré ont tous deux eu des résultats inférieurs à ceux obtenus lors de l'évaluation diagnostique. Leur score de progression est donc négatif : -3 pour le tuteur, et -1,5 pour le tutoré.

De ce fait, si l'on traite à part ce binôme pour qui le tutorat ne semble pas avoir eu d'effet positif, le score moyen de progression des autres binômes est largement supérieur à celui annoncé plus tôt : l'ensemble des tuteurs 1, 2 et 4 présente un score de progression moyen de 5,17 points avec une moyenne finale de 26,33 sur 28, tandis que les tutorés ont progressé en moyenne de 7 points, pour une moyenne de 16,67 sur 28. Il semble donc que le tutorat ait porté ses fruits pour les trois quarts des binômes, puisque la majorité des tutorés valide finalement la compétence avec un niveau satisfaisant.

Concernant les élèves de ce groupe qui n'ont pas pris part au dispositif, le score moyen de progression pour ceux initialement en difficulté est de 10 points, et de 6,33 points pour les élèves déjà en réussite.

Il ressort donc de ces résultats que ce sont les élèves en difficulté qui, peu importe leur groupe d'appartenance et leur intégration au dispositif, ont le plus progressé ; ce phénomène peut s'expliquer par la plus grande marge de progression dont ils bénéficiaient compte tenu de leurs résultats initiaux.

3. Résultats du questionnaire

A l'issue de la mise en place du protocole, un questionnaire a été distribué aux huit élèves participant au tutorat.

Du côté des tutorés, à l'affirmation « *Sur une échelle de 1 à 4, je trouve que l'aide de mon tuteur m'a permis de mieux comprendre les notions étudiées* », 1 signifiant pas du tout et 4 beaucoup, 75% ont répondu 3 et 25% ont répondu 4. A l'affirmation « *Je pense que j'aurais eu plus de difficultés à réussir les exercices sans mon tuteur* », 1 signifiant pas du tout d'accord et 4 tout à fait d'accord, les résultats sont plus mitigés : si 75% des tutorés pensent qu'ils auraient eu plus de difficultés, l'un d'eux estime qu'il aurait été capable de progresser seul. Ces résultats mettent en lumière l'intérêt que les élèves tutorés ont trouvé au tutorat ; en effet, ils affirment tous que l'aide de leur tuteur leur a semblé bénéfique.

Si les tutorés affirment que l'aide de leur tuteur leur a été favorable, cette impression est nuancée chez les tuteurs : à l'affirmation « *Sur une échelle de 1 à 4 je pense avoir été utile à mon camarade* », 1 signifiant pas du tout et 4 très, le tuteur du binôme 4 a répondu 2, n'estimant alors pas avoir été spécialement utile à son camarade. Le tuteur du binôme 3, au contraire, pense avoir été très utile à son camarade. D'un autre côté, à l'affirmation « *Sur une échelle de 1 à 4, je trouve qu'aider un camarade m'a permis de progresser en grammaire* », 1 signifiant pas du tout et 4 beaucoup, on remarque la même hétérogénéité, si 75% des tuteurs pensent avoir progressé grâce au tutorat, le tuteur du binôme 2 ne trouve pas qu'avoir pris part au tutorat l'ait fait progresser ; il estime néanmoins l'avoir permis à son camarade.

A l'affirmation : « J'ai apprécié ce mode de fonctionnement », tous les élèves ont répondu « oui ». Le tutorat semble donc être un dispositif qui plaît aux élèves ; cependant, ces résultats permettent de mettre en avant le manque de recul des élèves sur leurs performances ; effectivement, les deux élèves n'ayant pas progressé lors du protocole mis en place ont tous deux répondu que le tutorat leur avait été favorable : leurs résultats montrent cependant le contraire.

II. Comparaison des résultats

Avant de présenter ces résultats, il convient de préciser que les résultats obtenus par le binôme 3 ne seront pas comptabilisés dans cette partie. Consciente que la baisse de leurs résultats constitue une donnée importante dans la réponse à la problématique, ils feront l'objet d'une discussion plus tard ; néanmoins, leurs résultats faisant considérablement diminuer la moyenne du groupe, ce qui ne permet pas de rendre compte des réels effets du tutorat lorsque celui-ci est bien mené, j'ai décidé de ne m'intéresser ici qu'aux trois binômes sur qui le tutorat a eu un effet positif, afin de vérifier si leur progression est plus importante que celle de leurs pairs, ou si elle est moindre, voire équivalente.

Ainsi, le groupe témoin, lors de l'évaluation diagnostique a obtenu une moyenne globale de 10,86 sur 28, correspondant à un niveau fragile tandis que la moyenne du groupe test (binôme 3 exclu) était de 15,55 ce qui correspond à un niveau satisfaisant. En ce sens, le groupe test avait un niveau initial supérieur à celui du groupe témoin. A l'issue du protocole, les deux groupes obtiennent dans leur ensemble un niveau de maîtrise satisfaisant de la compétence : 17,5 de moyenne pour le groupe témoin face à une moyenne de 22,41 sur 28 pour le groupe test. Le groupe test conserve donc sa supériorité en matière de performance. Néanmoins,

rappelons que l'objectif de ce mémoire est d'étudier l'impact du tutorat dans la progression des élèves ; il s'agit donc de s'intéresser davantage aux scores de progression qu'aux moyennes des élèves, celles-ci n'étant que l'état des lieux de leurs performances et non pas la preuve d'une progression, ni d'une réussite ou d'un échec du tutorat. Ainsi, le groupe témoin, entre les deux évaluations, a progressé en moyenne de 6,64 points tandis que le groupe test a progressé de 6,86 points, soit 0,22 point de plus. En ce sens, nous remarquons déjà que de manière globale, les élèves du groupe test ont davantage progressé que leurs pairs issus du groupe témoin. Si l'on compte les deux élèves dont les résultats ont diminué, la progression moyenne du groupe test est de 5,46 points : elle est donc moins importante que celle du groupe témoin, mais pas représentative de la majorité des élèves pour qui le tutorat a tout de même permis une progression.

Si l'on s'intéresse plus particulièrement à la progression des élèves en difficulté, le constat se répète : le groupe test a progressé en moyenne de 8,2 points, contre 7,15 points pour le groupe témoin. Avec une progression de 1,05 point en moyenne en plus, les élèves du groupe test ont globalement connu une progression plus importante.

Tutorés (binôme 3 exclu)	Groupe test sans tutorat	Groupe test (hors binôme 3)	Groupe témoin
7	10	8,2	7,15

Figure 5. Comparaison des scores de progression des élèves initialement en difficulté selon leur groupe d'appartenance.

Néanmoins, les élèves du groupe test n'ayant pas pris part au tutorat ont plus progressé que leurs pairs, avec 2,85 points de différence alors qu'ils ont travaillé selon les mêmes modalités, en autonomie, de manière individuelle, avec l'aide ponctuelle du professeur. *A contrario*, la progression des tutorés est inférieure à celle des élèves du groupe témoin, bien que la différence de 0,15 point soit faible.

Du côté des élèves initialement en réussite, le constat est exactement le même : ceux issus du groupe test ont davantage progressé, avec un score moyen de progression de 5,75 points contre 5,38 pour le groupe témoin. La différence de 0,37 point est cependant plus faible qu'elle ne l'était pour les élèves en difficulté.

Tuteurs (binôme 3 exclu)	Groupe test sans tutorat	Groupe test (hors binôme 3)	Groupe témoin
5,17	6,33	5,75	5,38

Figure 6. Comparaison des scores de progression des élèves initialement en réussite selon leur groupe d'appartenance.

Ce sont également les mêmes élèves qui ont le plus progressé, à savoir les membres du groupe test qui n'ont pas pris part au dispositif, leur score moyen de progression étant de 6,33 points, soit 0,95 point de plus que leurs pairs du groupe témoin. D'autre part, les tuteurs connaissent, de la même manière que les tutorés, une progression moins importante avec un score moyen de progression de 5,17 points, soit 0,21 point de moins que le groupe témoin.

De ce fait, si l'on s'intéresse aux scores de progression des élèves, il ressort que ce sont les élèves issus du groupe test mais n'ayant pas pris part au tutorat qui ont le plus progressé, et ce quel que soit leur niveau initial. Le tutorat ne semble, lui, pas avoir eu d'effet notable particulier sur la progression des élèves, qui apparaît légèrement inférieure à celle de leurs pairs ; on remarque néanmoins que les tutorés connaissent une meilleure progression que leurs tuteurs. Cependant, si l'on s'intéresse particulièrement aux tuteurs des binômes 1 et 4 dont les résultats à l'évaluation diagnostique étaient respectivement de 23 et 22 sur 28, leur score de progression ne pouvait que difficilement être supérieur à celui actuel ; en effet, les deux élèves valident finalement la compétence avec les notes respectives de 27 et 28 sur 28.

DISCUSSION DES DONNÉES

I. Biais possibles

Tout d'abord, il est nécessaire de présenter les biais pouvant affecter les résultats obtenus. Pour commencer, le groupe test avait un niveau initial supérieur au groupe témoin, avec une moyenne générale à l'évaluation diagnostique de 14,85 tandis que le groupe témoin avait une moyenne de 10,86 ; les élèves du groupe témoin avaient donc une marge de progression possible plus importante, la majorité des élèves ne validant pas la compétence.

En outre, il convient de préciser que les résultats de l'évaluation diagnostique ne constituent pas une preuve totalement fiable du niveau réel de certains élèves : effectivement, ils ne permettent pas de distinguer les élèves pour qui les notions n'étaient véritablement pas

acquises et ceux qui pour qui une simple réactivation était suffisante pour valider la compétence. En ce sens, certains élèves considérés comme étant en difficulté par les résultats obtenus ne l'étaient peut-être pas véritablement, ce qui peut alors expliquer certains écarts de niveau de progression. En effet, pour acquérir des compétences, il est préconisé que les élèves oublient la notion ; c'est le rappel, la réactivation qui va permettre de systématiser les connaissances. De plus, les élèves étaient en partie interrogés sur des fonctions qu'ils n'avaient pas étudiées les années précédentes, comme l'attribut du COD et les compléments circonstanciels d'opposition et de condition ; certaines, comme l'apposition et le complément d'agent ont pu être étudiées, mais pas systématiquement. Ainsi, comme expliqué dans le protocole, certaines réponses, bien que fausses, ont permis aux élèves d'obtenir un demi-point si elles présentaient une réflexion *a priori* pertinente. En ce sens, un élève a par exemple pu obtenir un score de 9 sur 28, alors qu'il ne comptabilisait que sept réponses véritablement correctes.

II. Points de convergence et de divergence avec les apports théoriques

1. Points de convergence

Tout d'abord, selon Baudrit (2010), l'efficacité du tutorat repose sur la différence de niveau entre le tuteur et le tutoré ; dans le cas où leur niveau de maîtrise serait trop proche, le tuteur ne sera pas capable d'apporter une aide satisfaisante à son camarade, ne maîtrisant pas lui-même la compétence. Cette théorie est confirmée par les résultats du binôme 3 ; il s'agissait du groupe dont l'écart de niveau entre le tuteur et le tutoré était le plus bas, avec seulement 8 points de différence. En outre, le tuteur était le plus faible des quatre, il validait la compétence de justesse avec une note de 15 sur 28 : précisons que, comme exposé plus tôt, cette note n'était pas représentative de son niveau réel, compte tenu des demi-points accordés pour certaines réponses incorrectes. De cette manière, l'absence de progression à la fois pour le tutoré, mais également son tuteur pourrait s'expliquer par le manque de maîtrise et de connaissance du tuteur, conformément aux travaux de Baudrit. Le tuteur lui-même étant en difficulté dans l'identification des fonctions grammaticales, comment pourrait-il permettre à son camarade de progresser ?

D'autre part, Dion (2014), explique les difficultés grammaticales des apprenants par le fait qu'ils ne perçoivent pas la langue française comme un système à analyser et qu'ils ne considèrent qu'une perspective externe de la langue. L'attitude des élèves observée durant les séances va dans le sens de cette explication ; à de nombreuses reprises, les élèves

m'interrogeaient sur l'utilité des leçons et des activités et justifiaient leur manque d'intérêt par le fait qu'ils n'avaient pas besoin de connaître la fonction d'un mot pour savoir parler. Leurs propos confirment qu'ils ne voient en la langue française qu'un usage quotidien utilisé pour communiquer et échanger, et qu'ils ne considèrent pas la phrase comme un objet étudiable pour lui-même. Par ailleurs, l'analogie avec l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère, comme l'anglais, revenait souvent dans la discussion : pour eux, étudier la grammaire anglaise est utile puisqu'il s'agit d'une langue qu'ils ne connaissent pas et que sans cette connaissance, ils ne peuvent pas s'exprimer. Cependant, le français étant leur langue maternelle, ou première, ils ne voient pas l'utilité d'analyser grammaticalement des phrases, puisque ne pas connaître les notions théoriques de grammaire ne les empêche pas d'être capables de s'exprimer.

2. Points de divergence

D'un autre côté, certains résultats obtenus divergent avec les apports théoriques. Pour commencer, d'après Connac (2009), en situation de tutorat, c'est le tuteur qui profite le plus des interactions, d'une part parce qu'il est plus gratifiant d'aider que d'être aidé, mais également parce qu'explicitier, reformuler et répéter favorisent l'appropriation et la mémorisation des notions. Néanmoins, les résultats montrent que ce sont les tutorés qui ont le plus progressé, bien que cela peut s'expliquer par la plus grande marge de progression dont ils disposaient. Cependant, la note obtenue lors de l'évaluation ne constitue pas le seul élément à prendre en compte pour vérifier l'appropriation et la mémorisation des notions : les effets du tutorat doivent être appréhendés sur le long terme. Les tutorés ont donc connu une meilleure progression à l'issue du protocole, ce qui contredit les dires de Connac, mais les notions étudiées ont-elles réellement été appropriées et mémorisées des élèves ? En outre, à l'affirmation « *Sur une échelle de 1 à 4, je trouve qu'aider un camarade m'a permis de progresser en grammaire* », un tuteur répond qu'il ne trouve pas qu'avoir pris part au tutorat l'ait fait progresser mais pense avoir aidé son camarade à progresser. Ainsi, pour lui, aider un camarade ne lui a pas permis de s'approprier les notions davantage que s'il n'avait pas pris part au dispositif. Cette affirmation pose une nouvelle question, déjà soulevée plus tôt : les élèves ont-ils assez de recul sur leurs performances pour être conscients de leurs progrès ?

Anne-Sophie Requi, elle, affirme que les tutorés développent une meilleure compréhension et de nouvelles manières d'apprendre, grâce au tutorat : ce sont alors ici les résultats du questionnaire distribué aux élèves qui entrent en tension avec cette affirmation.

Effectivement, à l'affirmation « *Je pense que j'aurais eu plus de difficultés à réussir les exercices sans mon tuteur* », un tuteur a répondu qu'il aurait été autant capable de progresser seul. Si ce propos n'infirme pas celui d'Anne-Sophie Requi, il vient nuancer ses dires : le tutorat, du point-de-vue de l'élève, ne semble pas toujours offrir de nouvelles manières d'apprendre ni une meilleure compréhension des notions. Ainsi, la prise de confiance censée apparaître au cours du dispositif n'est pas toujours évidente ni systématique.

Enfin, un élément observé à la fin du protocole nuance les propos de Baudrit pour qui le fait d'être formé au tutorat réduit l'attitude spontanée initiale du tuteur de prendre soin de l'autre. Si le dispositif impliquait en effet une attitude forcée du tuteur auprès de son pair, dès lors que la séquence de langue dédiée aux fonctions grammaticale a pris fin, les élèves pouvaient choisir de continuer à coopérer, ou de revenir à l'individualité et l'autonomie. Si la majorité des élèves ont fait ce deuxième choix en changeant de place dans la salle et en appelant spontanément l'enseignante pour pallier leurs difficultés, deux élèves ont choisi de conserver leurs places et de continuer à travailler ensemble, selon le mode de fonctionnement du tutorat. Le tuteur s'adresse à son tuteur en cas de besoin, et le tuteur continue de lui apporter son aide sans renvoyer son camarade vers le professeur. De plus, dans le questionnaire, un tuteur signale que même s'il a apprécié le tutorat, ce dispositif n'a rien changé à sa pratique puisqu'il a pour habitude d'apporter de manière spontanée son aide à ses camarades. Ainsi, le tutorat ne semble pas réduire la spontanéité des interactions entre les élèves, mais renforce au contraire l'appétence déjà-là de certains pour la coopération.

III. Hypothèses explicatives et pistes de remédiation

Les résultats obtenus mettent en avant trois éléments qu'il s'agit d'interpréter. D'abord, les élèves ayant bénéficié du tutorat n'ont pas plus progressé que leurs pairs, qu'il s'agisse des tuteurs ou des tutorés. Hormis l'hypothèse déjà mentionnée selon laquelle, parce qu'ils avaient un niveau initial supérieur, les élèves issus du groupe test avaient une marge de progression inférieure à celle des élèves du groupe témoin, nous pouvons envisager une explication selon la posture de l'enseignant. En effet, Bucheton et Soulé (2009) identifient différentes postures enseignantes qui influent sur l'apprentissage des élèves. Parmi elles, la posture d'accompagnement et la posture de lâcher-prise nous intéressent particulièrement dans notre cas. Bucheton qualifie ainsi chacune d'elle : la posture d'accompagnement intervient lorsque l'enseignant apporte une aide ponctuelle individuelle ou collective en fonction de l'avancée et

des difficultés de chacun, et la posture de lâcher-prise correspond à l'assignation aux élèves de la responsabilité de leur travail, ils sont alors autorisés à expérimenter de nouvelles méthodes d'apprentissage. Le tutorat s'apparente donc, dans la manière dont il a été mis en place dans mon protocole, à une posture de lâcher-prise, tandis que les séances menées avec le groupe témoin faisaient davantage intervenir une posture d'accompagnement. De ce fait, les élèves du groupe test n'étaient peut-être pas assez préparés à cette posture enseignante qui diffère de celle dont ils ont l'habitude, qui serait alors celle de l'accompagnement. Ce changement de posture de la part de l'enseignant a alors pu interférer sur leur concentration, leur engagement, leur confiance en eux de manière plus négative que positive. On peut poser l'hypothèse qu'avec une formation au tutorat plus importante, ou avec une durée de mise en place du tutorat plus longue, la progression des élèves aurait été plus élevée.

D'un autre côté, le tutorat n'a pas eu d'effet positif sur le binôme 3 puisque, contrairement à ce qui était attendu, leurs résultats ont diminué entre les deux évaluations. Comme expliqué plus tôt, le faible niveau du tuteur qui ne validait la compétence qu'avec un score de 15 sur 28 et le peu d'écart de points qui le séparait de son tuteuré peuvent constituer une hypothèse, appuyée par la recherche et les travaux de Baudrit, expliquant l'échec du tutorat pour ce binôme. D'ailleurs, il s'agissait d'un binôme qui présentait des difficultés dans l'exécution des tâches demandées : en effet, il était toujours en retard par rapport à leurs camarades dans l'avancée des exercices. Ce constat renforce l'idée selon laquelle le tuteur présentait des difficultés trop importantes qu'il n'arrivait lui-même pas à surmonter, ce qui l'empêchait alors d'apporter une aide efficace à son camarade. Néanmoins, nous pouvons convoquer d'autres facteurs influant sur la réussite ou non du tutorat, comme un manque d'implication et de volonté de progresser de la part des élèves pour qui la posture de lâcher-prise n'était pas adaptée ; en effet, ces derniers m'ont avoué à l'issue du protocole qu'ils avaient profité de ce dispositif coopératif pour échanger sur leurs vies. Un autre élément peut également entrer en jeu : l'absence de travail personnel. En effet, le tutorat, bien qu'il soit un dispositif de différenciation au service de la progression des élèves, ne permet pas de combler l'absence de travail personnel et de révision en dehors des cours.

Enfin, les résultats montrent que ceux qui ont le plus progressé sont les élèves issus du groupe test qui n'ont pas pris part au tutorat : l'hypothèse privilégiée pour justifier ce constat est la disponibilité de l'enseignant. Effectivement, la moitié du groupe travaillant selon le principe de coopération, j'étais beaucoup moins sollicitée par les élèves dans le groupe test que dans le groupe témoin. De ce fait, il était plus simple de me rendre disponible pour répondre aux questions et aider les cinq élèves qui travaillaient de manière individuelle.

III. Réponse à la problématique et aux hypothèses de recherche

La problématique à laquelle je voulais répondre à l'issue de ce protocole était : « *Dans quelle mesure la mise en place du tutorat non-réciproque entre pairs comme dispositif de différenciation peut-elle aider les élèves de troisième en difficulté à atteindre les attendus ministériels concernant l'identification des fonctions grammaticales ?* » J'avais alors posé les hypothèses suivantes :

- 1) Le tutorat non-réciproque entre pairs permettrait aux tutorés d'atteindre les attendus ministériels pour la classe de troisième en passant d'un niveau insuffisant ou fragile à un niveau de maîtrise satisfaisant de la compétence.
- 2) Le tutorat permettrait également aux élèves tuteurs ayant déjà validé la compétence avec un niveau satisfaisant de progresser.

Ainsi, l'analyse des résultats et la discussion de ces derniers nous amènent à formuler la réponse suivante : le tutorat non-réciproque entre pairs, employé comme dispositif de différenciation, permet aux élèves en difficulté de progresser dans l'identification des fonctions grammaticales et d'atteindre les attendus ministériels, mais cette progression n'est pas évidente, ni notable. En effet, de nombreux facteurs peuvent interférer dans la progression des élèves, comme un changement trop brusque de posture enseignante, un manque de connaissance de la part du tuteur, un manque de travail personnel ou un manque de concentration en classe. De ce fait, si dans la plupart des cas le tutorat permet effectivement aux élèves en difficulté de progresser, leur progression n'est pas plus importante que celle de ceux qui ne prennent pas part au tutorat. Il ressort également de ce travail que le tutorat n'est pas seulement bénéfique aux élèves en difficulté, mais qu'il peut l'être, si sa mise en place est faite avec sérieux, pour tous les élèves, même ceux en position de tuteur. Ainsi, mes deux hypothèses sont partiellement validées : le tutorat a permis à la majorité des tutorés de progresser et de valider la compétence avec un niveau satisfaisant, mais il a également permis la progression de la plupart des tuteurs. Cependant, cette progression n'est pas systématique et le score de progression n'est pas notable : les élèves progressent et valident la compétence, dans les cas où les élèves s'impliquent avec sérieux et où le tuteur possède des connaissances suffisamment importantes, mais n'améliorent pas plus leur niveau de maîtrise que ceux qui n'ont pas pris part au dispositif. Le tutorat apparaît tout de même comme un outil de différenciation intéressant dans le sens où les élèves sont libres de choisir un mode de fonctionnement qui leur convient, et qu'il permet à l'enseignant de se rendre plus disponible pour aider ceux qui en ressentent le besoin.

CONCLUSION

Pour conclure, ce travail de recherche a été très enrichissant et m'a permis de me confronter à un problème récurrent dans l'enseignement du français, à savoir la difficulté et la réticence des élèves face à la grammaire et d'en comprendre la cause. En effet, si j'ai souvent entendu les élèves s'interroger sur l'intérêt de la grammaire, je n'avais jusque-là pas conscience que la clé pour surmonter ces difficultés en grammaire était de considérer la langue comme un système étudiable en soi. En outre, les travaux de Boivin et Roussel établissant une relation de causalité entre les difficultés en grammaire et les performances d'écriture des élèves ont confirmé ce que j'avais déjà préalablement constaté lors de la correction de travaux d'écriture : les élèves font de nombreuses erreurs orthographiques car ils n'identifient pas les différents constituants de la phrase, et donc ne maîtrisent pas les chaînes d'accords. Ces recherches ont également enrichi ma manière d'envisager l'enseignement, notamment grâce aux apports sur les pédagogies coopérative et différenciée ; s'il s'agit d'un sujet qui m'a toujours intéressé et auquel j'étais déjà sensibilisée, me documenter spécifiquement sur le tutorat m'a permis de découvrir une nouvelle manière d'enseigner et de gérer l'hétérogénéité des classes.

Néanmoins, cette expérience m'a confronté à une difficulté majeure : la différenciation appelle la différenciation. En effet, il était compliqué de mener des séances avec des élèves n'avançant pas au même rythme ; les élèves travaillant seuls avançaient nettement plus vite dans la réalisation des exercices que les élèves qui participaient au tutorat. J'ai alors dû faire face à la nécessité d'improviser lors de la première, puis d'anticiper pour trouver des activités complémentaires pour occuper les élèves les plus rapides lors de la conception des séances suivantes. D'un autre côté, j'ai apprécié travailler selon ce mode de fonctionnement qui a permis la réduction de la charge de travail de l'enseignant en classe ; ainsi, il était plus aisé de passer du temps avec les élèves en répondant à leurs questions, en leur proposant une correction plus complète et personnalisée.

Bien que ce travail de recherche n'ait pas abouti aux résultats escomptés, c'est-à-dire une progression systématique et notable des élèves en difficulté, il m'a donné envie de poursuivre dans cette voie en favorisant un enseignement différencié et le travail coopératif entre élèves. En effet, les retours positifs des élèves à la suite de cette expérimentation m'ont fait prendre conscience que la progression des élèves est importante, mais que l'instauration d'un cadre de travail agréable l'est tout autant. De ce fait, je pense, dans mes pratiques futures,

mettre en place le tutorat de manière non pas ponctuelle comme cela a été le cas ici, mais de manière permanente, sur l'ensemble de l'année scolaire, afin de vérifier si les limites rencontrées se répètent ou si, au contraire, une posture enseignante de lâcher-prise plus systématique permettrait de meilleurs résultats. En outre, si le protocole a été testé lors de séances en demi-groupe, le tutorat me semble être un excellent moyen, durant les séances en classe entière, de gérer l'hétérogénéité des classes de plus en plus nombreuses ; il est impossible, en l'état actuel, de se rendre disponible en une heure de cours pour tous les élèves et de leur apporter une aide efficace. La mise en place du tutorat permettrait ainsi de pouvoir passer plus de temps avec ceux qui le souhaitent, sans laisser de côté certains élèves qui bénéficieraient alors de l'aide d'un tuteur.

Cependant, le projet d'une nouvelle répartition des élèves en groupes de niveau à la rentrée 2024 risque de mettre en difficulté la poursuite de mon expérimentation : l'hétérogénéité des classes disparaîtra et les élèves en réussite ne pourront alors plus apporter leur aide à leurs camarades en difficulté. Par la création de groupes de niveau, la différenciation ne sera plus pédagogique mais structurelle ; comme pour le tutorat, le risque est alors que les élèves des groupes les plus faibles, à la manière des tutorés, intériorisent le fait qu'ils sont en difficultés. Les groupes de niveau risquent également, comme pour le tutorat, d'entraîner une distanciation psycho-sociale entre les bons élèves et ceux en difficulté, en créant une hiérarchie des groupes.

BIBLIOGRAPHIE

- Baudrit, A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?*. (1^{ère} éd.). De Boeck.
- Berzin, C. & Brisset, C. (2008). Le statut de la difficulté dans les apprentissages : les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés. *Carrefours de l'éducation*, 25, 91-101. <https://doi.org/10.3917/cdle.025.0091>.
- Boivin, M-C. & Roussel, K. (2022). *Connaissances grammaticales et performances en écriture chez des étudiants entrant à l'université*. Communication présentée au 8^e Congrès Mondial de Linguistique Française, Université d'Orléans. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806005>
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>.
- Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002 sur Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré. (2002). *BOEN*, 19. <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/19/default.htm>.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. ESF éditeur.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Canopé Editions.
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>.
- Dion, J. (2014). Tous capables de faire de la grammaire, pourquoi et comment ? *Le français aujourd'hui*, 185, 27-37. <https://doi.org/10.3917/lfa.185.0027>.
- Doucet, C. (2023). *Pédagogie différenciée : l'alliée des élèves en difficulté ?* (Prémémoire de Master). Université de Bourgogne. INSPE, Dijon.

Forget, A. (2017). *La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement*. Rapport commandé par le Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/forget_publi.pdf.

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2021). *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased)*. <https://www.education.gouv.fr/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased-11312>. Consultée le 20 avril 2023.

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2022). *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 4 : étude de la langue*. <https://eduscol.education.fr/328/francais-au-cycle-4-etude-de-la-langue>. Consultée le 20 avril 2023.

Monneret, P. & Poli, F. (2020). *La Grammaire du français - Terminologie grammaticale*. <https://eduscol.education.fr/document/1872/download>.

Reynaud, L., Connac, S., & Darchy-Koechlin, B. (2022). *Faire collectif pour apprendre : des clés pour mettre la coopération au service des apprentissages*. ESF sciences humaines Cahiers pédagogiques.

ANNEXES

Annexe 1 : Extrait du programme du cycle 4 (BOEN n°31 du 30 juillet 2020) concernant les sous-compétences et les connaissances associées à la compétence « Analyser le fonctionnement de la phrase simple et de la phrase complexe »

Analyser le fonctionnement de la phrase simple et de la phrase complexe

Compétences et connaissances associées	Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève
Fonctionnement de la phrase simple <ul style="list-style-type: none">- Distinguer les principaux constituants de la phrase et les hiérarchiser.- Identifier et analyser les constituants de la phrase simple.<ul style="list-style-type: none">o Être capable de reconnaître le sujet même dans les cas complexes (sujet éloigné).o Approfondir la connaissance du COD et du COI.o Identifier les compléments circonstanciels (<i>NB : temps, lieu et cause abordés au cycle 3</i>).- Analyser la phrase à la forme impersonnelle.- Élargir ses connaissances des fonctions grammaticales :<ul style="list-style-type: none">o Identifier l'attribut du COD.o Identifier les expansions du nom déjà abordées au cycle 3 (épithète, complément du nom).o Identifier l'apposition- Identifier les classes de mots.<ul style="list-style-type: none">o Identifier les classes de mots abordées aux cycles précédents ainsi que les groupes de mots : nom, verbe, adjectif et ses degrés (comparatif et superlatif), article défini, article indéfini, déterminant possessif, déterminant démonstratif, pronom personnel sujet et objet, adverbe, préposition, conjonction de coordination et de subordination, groupe nominal.o Différencier déterminant (article défini, indéfini, partitif, déterminant possessif, interrogatif, indéfini, exclamatif, numéral), adjectif et ses degrés (comparatif et superlatif) et pronom (personnel, possessif, démonstratif, indéfini, interrogatif, relatif, adverbial).- Identifier les types (déclaratif, interrogatif, impératif) et les formes (négative, passive, exclamative, impersonnelle) de phrase.	<ul style="list-style-type: none">- Repérage des liens sujet – verbe, jeux de suppression, déplacement, etc.- Réflexion sur le sens apporté par les compléments circonstanciels : suppression, déplacement, remplacement, etc.- Activités d'écriture sur les expansions du nom.- Articulation d'activités de raisonnement et d'activités visant l'automatisation des procédures.- Utilisation du TNI (tableau numérique interactif) ou du traitement de texte pour mettre en œuvre des manipulations syntaxiques.- Activités d'expansion / réduction de phrases : exercices d'entraînement, d'automatisation, écriture, etc.- Activités de manipulation pour déterminer les niveaux de dépendance entre les propositions.- Analyse propositionnelle de la phrase (identification des propositions) de la phrase.- Observation des effets produits par des changements dans la ponctuation ; repérage des possibilités de choix et des contraintes en matière de ponctuation.

Annexe 2 : Repères annuels de progression du cycle 4 pour la compétence « Analyser le fonctionnement de la phrase simple et de la phrase complexe »

Analyser le fonctionnement de la phrase simple et de la phrase complexe		
<p>Les élèves distinguent les principaux constituants de la phrase simple et les hiérarchisent.</p> <p>Ils reconnaissent le sujet dans des cas simples où il est séparé du verbe par un complément, pronom ou groupe nominal.</p> <p>Ils approfondissent leur connaissance du COD et du COI dans les cas complexes où ils sont pronoms, et/ou avec des verbes à plusieurs compléments.</p> <p>En plus de ceux abordés en cycle 3, ils reconnaissent les compléments circonstanciels de moyen, de manière et de but.</p> <p>Les élèves identifient la fonction épithète et la fonction complément du nom, abordées au cycle 3.</p>	<p>Dans une phrase simple, les élèves reconnaissent le sujet même dans les cas complexes où il est éloigné du verbe par plusieurs compléments.</p> <p>Ils identifient, en plus de ceux étudiés précédemment, les compléments circonstanciels de conséquence.</p> <p>Ils élargissent leurs connaissances des fonctions grammaticales en identifiant l'apposition et en distinguant cette fonction de l'épithète et du complément du nom.</p>	<p>Ils élargissent leurs connaissances des fonctions grammaticales et identifient l'attribut du COD dans une phrase simple.</p> <p>Ils identifient tous les compléments circonstanciels.</p>

ÉTUDE DE LA LANGUE (suite)		
Analyser le fonctionnement de la phrase simple et de la phrase complexe (suite)		
<p>Ils identifient et nomment précisément les classes de mots déjà repérées aux cycles précédents : nom, verbe, adjectif, déterminant (article défini, article indéfini, déterminant possessif, déterminant démonstratif) pronom personnel sujet et objet, adverbe, préposition, conjonction de coordination et de subordination.</p> <p>Ils identifient les déterminants qui n'ont pas été abordés au C3 : article partitif, déterminants interrogatifs, exclamatifs, indéfinis, numériques.</p> <p>Ils repèrent la nature du pronom relatif, en lien avec son antécédent et identifient une proposition subordonnée relative.</p> <p>Ils distinguent phrase simple et phrase complexe. Ils identifient les constituants de la phrase complexe par analogie avec les constituants de la phrase simple.</p> <p>Ils identifient la juxtaposition.</p> <p>Ils connaissent les notions de coordination et subordination.</p> <p>Ils consolident leur connaissance des trois types de phrase et des formes exclamatives et négatives. Ils identifient la forme passive.</p> <p>Ils repèrent le rôle syntaxique des signes de ponctuation et les utilisent à bon escient.</p>	<p>Ils consolident leur connaissance des classes de mots. Ils identifient les pronoms démonstratifs et possessifs, et les degrés de l'adjectif (comparatif et superlatif).</p> <p>Ils nomment précisément toutes les conjonctions de coordination et les prépositions les plus fréquentes.</p> <p>Ils différencient la proposition subordonnée relative de la proposition subordonnée conjonctive.</p> <p>Ils identifient la proposition subordonnée interrogative indirecte.</p> <p>Ils repèrent la phrase complexe formée de deux propositions situées sur le même plan reliées par juxtaposition ou coordination et la phrase complexe dans laquelle une proposition subordonnée est régie par une proposition principale.</p> <p>Ils consolident leur connaissance des trois types et des trois formes de phrase déjà abordés précédemment et identifient la forme impersonnelle.</p> <p>Ils analysent le rôle syntaxique des signes de ponctuation et les utilisent à bon escient.</p>	<p>Ils identifient tous les autres pronoms : indéfinis, interrogatifs, adverbiaux et relatifs.</p> <p>Ils comprennent le fonctionnement du pronom relatif dans la phrase et sa fonction dans la proposition subordonnée.</p> <p>Ils identifient les propositions subordonnées qui n'ont pas été abordées précédemment : infinitives, participiales.</p> <p>Ils comprennent la fonction grammaticale des propositions subordonnées dans la phrase.</p> <p>Ils analysent le rôle syntaxique de tous les signes de ponctuation et les utilisent à bon escient.</p>

Identifie la fonction grammaticale des mots ou groupes de mots soulignés

Mon héritage m'a été légué par mon grand-père.

Mon héritage :

Par mon grand-père :

Je te verrai chez Sarah !

Te :

Chez Sarah :

Il court très vite, si bien que personne ne peut le rattraper.

Très vite :

Si bien que personne ne peut le rattraper :

La professeuse juge mon niveau insuffisant.

Mon niveau :

Insuffisant :

Si tu l'aimes, prouve-le !

Si tu l'aimes :

Justine, qui est très généreuse, prête son livre à Adam.

Justine :

Très généreuse :

Son livre :

À Adam :

Niveau de validation de la compétence :

Le petit Yohan mange la pomme de son frère.

Petit :

La pomme :

De son frère :

Je me déplace à vélo pour aller au collège parce que c'est plus écologique.

À vélo :

Pour aller au collège :

Parce que c'est plus écologique :

Hier, Marie a perdu Rufus, son chat.

Hier :

Rufus :

Son chat :

La maison de ma tante a de grands volets bleus.

De ma tante :

De grands volets bleus :

Morgane a l'air gentille puisque'elle me pardonne malgré nos disputes.

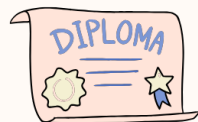
Morgane :

Gentille :

Puisqu'elle me pardonne :

Malgré nos disputes :

CHARTE DU TUTEUR



BREVET TUTEUR

J'ai réussi mon brevet de tuteur.



AIDER

Je ne donne jamais les réponses au camarade que j'aide. Je lui explique comment faire, je lui donne des exemples et des astuces. Je le guide sans faire à sa place.



BIENVEILLANCE

Je ne me moque jamais du travail de mon camarade.



CORRIGER

Je vérifie le travail de mon camarade avant que l'enseignant ne vienne corriger. Je l'aide à l'améliorer.



IMPORTANCE DU TRAVAIL

Je donne plus d'importance à mon travail qu'à mon rôle de tuteur. Être tuteur ne doit pas m'empêcher de faire mon travail.



ENCOURAGER

Mon rôle est d'encourager le tuteur à progresser, de le féliciter lorsqu'il réussit.



CHUCHOTER

Lorsque je l'aide, nous chuchotons pour ne pas déranger les autres.

Je m'engage à être tuteur et à respecter les règles du tutorat. SIGNATURE :

CHARTE DU TUTORÉ



BONNE VOLONTÉ

Je mets de la bonne volonté pour progresser.



ÉCOUTE

J'écoute les conseils qu'on me donne.



POSER DES QUESTIONS

Je ne demande pas à mon tuteur de travailler à ma place, ni de me donner la réponse. Je pose des questions pour mieux comprendre.



ESSAYER

J'essaie d'abord seul avant de demander de l'aide.



COOPERATION

Avant d'appeler le professeur, je pose la question à mon tuteur et nous réfléchissons ensemble.



CHUCHOTER

Lorsque je suis aidé, nous chuchotons pour ne pas déranger les autres.



PATIENCE

Mon tuteur n'est pas à ma disposition, s'il est occupé je continue seul en attendant qu'il soit disponible pour moi.

Je m'engage à être tuteuré et à respecter les règles du tutorat. SIGNATURE :

Annexe 6 : Brevet de tuteur

BREVET DE TUTEUR

Plusieurs réponses peuvent être cochées

Je souhaite devenir tuteur

- Pour progresser en grammaire
- Pour aider les autres à progresser en grammaire
- Pour diriger quelqu'un
- Pour travailler avec un ami

Etre tuteur sert à

- Aider l'enseignant à gérer la diversité dans la classe
- Faire des exercices supplémentaires
- Rendre service aux autres élèves
- Apprendre à devenir un chef

Lorsque mon tuteur ne veut pas m'écouter

- Je lui donne une claque, comme ça il m'écoute
- Je demande de l'aide à l'enseignant
- Je ne l'aide plus et le laisse se débrouiller
- Ce n'est pas mon problème

Lorsqu'on me demande de l'aide

- J'appelle l'enseignant pour qu'il aide
- J'ai le droit de finir ce que je fais avant d'aider
- Je dois arrêter ce que je fais pour aider tout de suite
- Je donne la réponse
- Je donne des indices
- J'indique la méthode à suivre pour trouver la réponse

Lorsque mon tuteur n'arrive pas à finir son exercice

- Je lui fais comprendre qu'il ne réussira pas l'évaluation s'il ne fait pas d'efforts
- Je lui propose de travailler ensemble pour l'aider
- Je ne l'aide pas car je n'ai pas fini mon travail
- Je demande à l'enseignant de venir l'aider

Lorsque j'ai fini mon travail

- J'appelle l'enseignant pour venir me corriger
- Je discute avec mes camarades
- Je demande à mon tuteur s'il a besoin d'aide
- Je corrige le travail de mon tuteur

Pour corriger le travail mon tuteur

- Je lui donne la bonne réponse
- Je lui indique où il s'est trompé
- Je le renvoie vers la leçon pour qu'il essaie de se corriger lui-même
- Je lui explique pourquoi il s'est trompé

**Annexe 7 : Activité proposée lors de la dernière séance faisant office d'évaluation
formatrice et fiche d'auto-correction**

EXERCICE BILAN SUR LES FONCTIONS GRAMMATICALES

1. J'aime beaucoup tes cheveux blonds.
 2. Je parais sage mais je ne le suis pas.
 3. Sur la route, Monique et Clément ont eu un accident.
 4. Charles, mon voisin, trouve ta sœur agréable.
 5. Pedro écrit toujours avec un stylo plume.
 6. Afin de changer de lunettes, je vais chez l'opticien.
 7. Après avoir appelé ma mère, j'ai téléphoné à ma tante.
 8. Bien que Tom soit allergique au gluten, il aime le pain.
 9. Mon frère a été quitté par sa copine, si bien qu'il est triste.
 10. Les oiseaux perchés sur les sapins chantent en chœur.
 11. La grande sœur de Fatima étudie les sciences.
 12. Écris tes devoirs dans ton agenda au cas où Pronote ne marcherait pas.
 13. Simon qui est aimable m'a gentiment rendu service.
 14. Le chien de mon voisin est un Labrador.
 15. Ma sœur a appelé sa fille Elsa.
 16. Enchanté, Mohammed découvre la surprise que lui a préparé sa mère.
 17. Puisque tu es en retard, tu iras à la vie scolaire.
 18. Regarde, c'est le nouveau jeu dont tu m'as parlé !
 19. Je t'ai emmené avec moi pour te faire plaisir.
 20. Jean est détesté par ses camarades de classe.
- Autocorrection : /30. Fonctions liées au verbe : /10. Expansions du nom : /9. Compléments circonstanciels : /11.

Auto-correction

1. J'aime beaucoup tes cheveux **plonds**.
Epithète
2. Je parais **sage** mais je ne le suis pas.
Attribut du sujet
3. **Sur la route**, Monique et Clément ont eu **un accident**.
CC Lieu
COD
4. Charles, **mon voisin**, trouve ta sœur **agréable**.
Apposition
Attribut du COD
5. Pedro écrit toujours **avec un stylo plume**.
CC moyen
6. **Afin de changer de lunettes**, je vais chez l'opticien.
CC But
7. **Après avoir appelé ma mère**, j'ai téléphoné à ma tante.
CC Temps
COI
8. **Bien que Tom soit allergique au gluten**, il aime le pain.
CC opposition/concession
9. Mon frère a été quitté **par sa copine**, **si bien qu'il est triste**.
Complément d'agent
CC conséquence
10. **Les oiseaux** perchés sur les sapins chantent **en chœur**.
Sujet
CC manière
11. La **grande** sœur **de Fatima** étudie les sciences.
Epithète
Complément du nom
12. Écris tes devoirs dans ton agenda **au cas où Pronote ne marcherait pas**.
CC condition/hypothèse
13. Simon **qui est aimable** m'a **gentiment** rendu service.
Epithète
CC manière
14. Le chien **de mon voisin** est **un labrador**.
Complément du nom
Attribut du sujet
15. Ma sœur a appelé sa fille **Elsa**.
Attribut du COD
16. **Enchanté**, Mohammed découvre la surprise que lui a préparé **sa mère**.
Apposition
Sujet
17. **Puisque tu es en retard**, tu iras à la vie scolaire.
CC cause
18. Regarde, c'est le **nouveau** jeu **dont tu m'as parlé** !
Epithète
épithète
19. Je t'ai emmené avec moi **pour te faire plaisir**.
CC But
20. Jean est détesté **par ses camarades de classe**.
Complément d'agent

Légende :

Fonctions liées au verbe

Expansions du nom

Compléments circonstanciels

Annexe 8 : Questionnaires distribués aux tuteurs et aux tutorés à la fin de la séquence

Questionnaire sur votre ressenti à la suite du tutorat

Version tuteurs

Sur une échelle de 1 à 4 je pense avoir été utile à mon camarade :

1 2 3 4
Pas du tout Très

J'ai apprécié ce mode de fonctionnement :

Oui Non

Pourquoi ?

.....

Sur une échelle de 1 à 4, je trouve qu'aider un camarade m'a permis de progresser en grammaire :

1 2 3 4
Pas du tout Beaucoup

Expliquez quelle organisation vous avez adoptée, comment vous avez travaillé avec votre binôme :

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

Questionnaire sur votre ressenti à la suite du tutorat

Version tutorés

J'ai apprécié ce mode de fonctionnement :

Oui Non
Pourquoi ?

.....

Sur une échelle de 1 à 4, je trouve que l'aide de mon tuteur m'a permis de mieux comprendre les notions étudiées :

1 2 3 4
Pas du tout Beaucoup

Je pense que j'aurais eu plus de difficultés à réussir les exercices sans mon tuteur :

1 2 3 4
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

Expliquez quelle organisation vous avez adoptée, comment vous avez travaillé avec votre binôme :

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