

HAUTE ECOLE PEDAGOGIQUE

Master en enseignement en secondaire I

L'EFFET *BIG BROTHER*

Le tutorat au service d'élèves de 9H : quels impacts sur la motivation pour l'apprentissage de l'allemand ?

Aurélie Schaller

aurelie.schaller@vd.educanet2.ch

Yves Utiger

yves.utiger@vd.educanet2.ch

Directrice de mémoire : Madame Claudia Bartholemy

Experte : Madame Marianne Bussy

22 juin 2015

0. INTRODUCTION GENERALE	4
<hr/>	
1. INTRODUCTION THEORIQUE	5
<hr/>	
1.1. VERS UNE DEFINITION DE LA MOTIVATION	5
1.2. CHUTE DE LA MOTIVATION	8
1.3. LE TUTORAT PAR LES PAIRS	9
1.4. QUESTION DE RECHERCHE	12
2. ENTRE THEORIE ET PRATIQUE : MISE EN PLACE D'UN PROJET DE TUTORAT	13
<hr/>	
2.1. ELEMENTS THEORIQUES : AGE ET FORMATION DES TUTEURS	13
2.1.1. LA QUESTION DE L'AGE	13
2.1.2. LA QUESTION DE LA FORMATION ET DE L'INFORMATION	14
2.2. NOS CHOIX	15
2.2.1. LA SELECTION DES TUTEURS	15
2.2.2. LA SELECTION DES TUTORES	17
2.2.3. L'INFORMATION A LA PLACE D'UNE FORMATION	18
2.2.4. SOUTIEN ET SUIVI	19
2.2.5. TRAVAUX/MATERIAUX	20
2.2.6. LES ASPECTS LOGISTIQUES	21
2.3. EVALUATION	22
3. EVALUATION DU PRODUIT	24
<hr/>	
3.1. METHODE DE RECHERCHE	24
3.2. POPULATION ET ECHANTILLON	24
3.3. OPERATIONNALISATION DES VARIABLES	24
3.4. RESULTATS	26
3.4.1. PROFIL DES PARTICIPANTS ET NON-PARTICIPANTS	26
3.4.2. INFLUENCE DU TUTORAT SUR LES MOTIVATIONS	29
4. EVALUATION DU PROCESSUS	34
<hr/>	
4.1. METHODE DE RECHERCHE	34
4.2. RESULTATS	35
4.2.1. DES TUTEURS CREDIBLES	35
4.2.2. UNE AMBIANCE « SYMPATHIQUE »	36
4.2.3. DES TACHES ET DES FORMES DE TRAVAIL DIVERSES	37
4.2.4. UN NOUVEAU REGARD SUR L'ALLEMAND : RAISONS... ET PERSPECTIVES	39
CONCLUSION	41
<hr/>	

BIBLIOGRAPHIE	43
ANNEXES	47
I. LETTRE ADRESSEE AUX PARENTS DES ELEVES DE 9H	48
II. LETTRE ADRESSEE AUX PARENTS DES ELEVES DE 11H	49
III. RENDEZ-VOUS POUR LES ELEVES DE 11H INTERESSES PAR LE TUTORAT	50
IV. INFORMATION TRANSMISE AUX PARENTS AVEC LES DATES DES RENDEZ-VOUS	50
V. PROGRAMME DE LA SEANCE DE SENSIBILISATION	51
VI. TRACES DE LA SEANCES D'(IN)FORMATION	53
VII. JOURNAL DE BORD DES TUTEURS	55
VIII. QUESTIONS DES ENTRETIENS AVEC LES ELEVES DE 9H	56
IX. QUESTIONS DES ENTRETIENS AVEC LES ELEVES DE 11H	56
X. QUESTIONNAIRE PRE-TEST	57
XI. QUESTIONNAIRE POST-TEST	66
XII. LIENS ENTRE LES CONCEPTS DE DÖRNYEI, Z. (2001) ET DE VIANIN, P. (2006) ET LES ITEMS DU QUESTIONNAIRE (PRE-TEST)	71

0. Introduction générale

Qui a déjà eu l'occasion d'entrer dans une salle des maîtres aura vraisemblablement entendu parler de motivation. Liée à un élève ou à une classe entière, la motivation – ou plutôt la *démotivation* – semble en effet être une préoccupation importante pour les enseignants, comme en témoigne, par exemple, l'organisation en mars 2015 d'une journée pédagogique sur ce thème au sein du Collège des Bergières.

S'ils ont démontré que la motivation scolaire subit une baisse à l'adolescence (cf. chap. 1.2), Jean-Luc Gurtner et alii soulignent également que « de même qu'il n'existe aucune activité motivante pour tous, il n'existe pas d'individu que rien ne va motiver » (Gurtner, 2001, p.2). Persuadés par la véracité de cette affirmation, nous avons souhaité analyser la motivation de certains de nos élèves et comprendre si un programme de tutorat pouvait contrecarrer ladite chute de motivation. L'idée du tutorat nous est venue à la lecture des recherches de Zoltán Dörnyei et nous a séduite pour diverses raisons : premièrement il s'agit d'une structure de travail inédite au sein de nos établissements (le Collège des Bergières à Lausanne et celui de Montreux-Ouest à Clarens) et peu exploitée au niveau de l'école obligatoire, deuxièmement le programme utilise les ressources relativement peu utilisées que sont les élèves eux-mêmes, troisièmement le tutorat nous semblait être profitable cognitivement et socialement pour l'ensemble des participants et finalement cela nous permettait de nous mettre, en tant qu'enseignants, dans un nouveau rôle, un rôle plus proche de l'accompagnement que de l'enseignement.

Le soutien par les pairs, tel qu'il a été mis en place dans un de nos établissements, a permis à cinq élèves de 9H de niveau 1 d'allemand de collaborer avec des élèves de 11H. Les tutorés et leurs tuteurs ont été sélectionnés sur une base de volontariat, souhaitant améliorer leurs compétences pour les plus jeunes, et revoir certaines bases tout en aidant un plus jeune pour les élèves de 11H. Etant donné le nombre limité d'individus participant au projet (cinq tutorés et cinq tuteurs), nous ne pouvons espérer présenter une étude statistiquement valide. Cependant en associant diverses méthodes de recherche, à savoir des questionnaires pré- et post-test incluant un groupe contrôle (les élèves ne souhaitant pas participer au tutorat), des observations libres et des entretiens, nous espérons pouvoir dégager de notre recherche des tendances permettant d'évaluer la pertinence du tutorat comme un outil de travail motivant l'apprentissage de l'allemand.

1. Introduction théorique

1.1. Vers une définition de la motivation

« There are three things to remember about education. The first one is motivation. The second one is motivation. The third one is motivation »

Terrel Bell

Si l'on se fie aux mots du secrétaire à l'Education des Etats-Unis (1981-1985), la pratique de l'enseignement est intimement liée à la motivation. Son importance est sans doute indéniable, mais cette citation est sûrement quelque peu excessive. Pour un bon enseignement, la maîtrise scientifique, la discipline, l'écoute ou encore la disponibilité nous semblent également primordiales. Cependant les mots de Bell soulignent la valeur de la *motivation*, cette force qui « nous déplace », selon l'étymologie latine de ce terme (Vianin, 2006). Pierre Vianin la compare à un moteur, lequel assure « en plus du démarrage, la direction du véhicule et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles » (Vianin, 2006, p.21). Définir la motivation n'est pas chose aisée, d'autant plus que, selon Jean-Luc Gurtner et alii, « sa nature fait débat dans la littérature spécialisée » (Gurtner, 2006, p.22). Une des difficultés du travail de définition est liée au fait que la motivation « varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes » (Viau, 2009, p.12), « un processus complexe en évolution constante » (Gurtner, 2006, p.22). D'autre part, la motivation est loin d'être une caractéristique unitaire. En effet, elle résulte des interactions entre les comportements de l'individu, ses caractéristiques personnelles (émotions, croyances et connaissances mais aussi trajectoire et vécu scolaire) et l'environnement humain et physique dans lequel il évolue. La motivation est donc multidimensionnelle (Gurtner, 2006). Finalement, la motivation meut l'individu à divers moments puisqu'elle « a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau 2009, p.12). Si nombre de recherches décrivent la motivation comme l'intensité, la direction et la persistance du comportement ou de l'action, certaines comme celle de Carole Ames proposent de nuancer ces termes. En effet elle suggère d'examiner non seulement la persistance dans l'activité mais également la qualité de cet engagement. De même il s'agit de chercher derrière le choix menant à une certaine action, les raisons ayant pu motiver ce choix. Enfin, elle soumet l'idée

que l'intensité de la motivation est certes importante mais qu'il est avant tout nécessaire d'en connaître la nature : est-elle positive ou négative (Ames, 1990) ? Si le concept de motivation semble à première vue univoque, nous percevons au travers des mots de Carole Ames que c'est loin d'être le cas. En effet, le terme de motivation regroupe un ensemble de variables de nature différente (cf. Vianin, 2006). Dans les prochains paragraphes, nous chercherons à approfondir la notion de motivation en en distinguant les différents types.

Richard Ryan et Edward Deci discernent la motivation *intrinsèque* de la motivation *extrinsèque*. La première est définie comme les forces qui poussent à effectuer une activité pour la satisfaction, l'amusement ou la stimulation qui peuvent en résulter. Notons que la motivation intrinsèque est liée à un type d'activité ou une matière et n'est donc pas un état général. Ryan et Deci soulignent encore que si la motivation intrinsèque n'est pas la seule forme de motivation, elle est répandue et importante. La motivation extrinsèque est quant à elle liée à la volonté d'éviter une conséquence négative ou d'obtenir un effet positif (« *a separable outcome* ») (Ryan & Deci, 2000, p.55). L'activité a donc ici une valeur instrumentale. Les deux chercheurs présentent l'exemple d'un élève qui fait ses devoirs par peur des sanctions parentales. Celui-ci est motivé extrinsèquement dans la mesure où il s'attelle à la tâche afin d'échapper à une issue défavorable. Parallèlement, un étudiant faisant soigneusement son travail parce qu'il estime que cela sera bénéfique à sa future carrière, est également extrinsèquement motivé dans la mesure où il espère tirer profit de son action (Ryan & Deci, 2000).

A cette distinction s'ajoute celle énoncée par Carole Ames à savoir que la motivation peut être *positive* ou *négative*. Comme l'écrit Vianin, « on parlera de motivation positive quand le sujet cherche à réaliser une performance (sportive, cognitive, scolaire, ...) ou à obtenir une satisfaction. Elle se manifeste en général par une attente positive et est marquée par un espoir de réussite. A l'opposé, la motivation négative procède de la peur. Elle cherche à éviter un comportement désagréable ou à échapper à un danger. Elle s'exprime par la crainte de l'échec » (Vianin, 2006, p.34). La nature de la motivation (positive ou négative) aura un impact sur la perception du résultat de l'action. En effet, selon Perrez, Minsal et Wimmer (1990, in Vianin, 2006, p.34), « les individus motivés par la réussite ont tendance à attribuer leurs réussites à leurs propres capacités et leurs échecs à un manque de travail. En revanche, les individus motivés par l'échec ont tendance à imputer les premières au hasard et les seconds au fait qu'ils sont peu doués ».

Zoltán Dörnyei, chercheur spécialisé et reconnu dans l'étude de la motivation en langue seconde, identifie, quant à lui, trois dimensions dans l'apprentissage d'une deuxième langue.

Premièrement, l'élève peut être motivé par le plaisir éprouvé lors de l'apprentissage, on retrouve ici la notion de motivation intrinsèque. Deuxièmement, il peut l'être car il est conscient des bénéfices que peuvent lui apporter la maîtrise de cette langue étrangère. Dans ce cas-là, l'élève sera motivé extrinsèquement. Troisièmement, et c'est là peut-être une particularité de l'apprentissage des langues, l'individu peut souhaiter rejoindre une communauté de locuteurs de la langue-cible. Son apprentissage sera alors guidé par une *valeur intégrative* (Dörnyei, 2001, p.51). Notons ici que l'intégration peut être perçue de façon métaphorique et qu'il ne s'agit pas forcément d'intégration physique au sein de la culture étrangère (Dörnyei, 2001). Le statut d'une langue en fait, selon Louise Dabène, un objet d'apprentissage plus ou moins estimé et recherché : il a « un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants, et par conséquent sur leurs conduites d'apprentissage. En fonction de l'image [...] de la langue objet, l'apprenant investira plus ou moins d'efforts et d'intérêt dans son acquisition » (Dabène, 1997, pp.22-23). Si l'on s'intéresse à la motivation des élèves face à une langue étrangère, il convient donc de définir le statut porté à la langue seconde (L2). Pour ce faire, Dabène identifie 5 critères d'appréciation : le critère économique, social, culturel, épistémique et affectif. Le premier, le critère *économique*, est lié à la valorisation ou non de la langue en tant qu'accès ou non au monde du travail. Le second, l'aspect *social*, pousse à l'apprentissage de la langue étrangère car celle-ci est appréciée pour les possibilités de promotion sociale qu'elle offre. Chaque langue est affectée à un indice de richesse culturelle et esthétique, la maîtriser signifie se rapprocher de ce prestige, on parle alors de critère *culturel*. Une langue peut être appréciée en fonction des exigences cognitives que l'on attache à son apprentissage, on est poussé, ici, par l'aspect *épistémique*. Enfin, « il existe à l'égard de certaines langues des préjugés favorables ou défavorables qui tiennent aux aléas de l'histoire, à leur émergence sur la scène internationale et aux relations harmonieuses ou conflictuelles entre les pays où on les parle », il s'agit ici du critère *affectif* (Dabène, 1997, p.21).

La motivation est un concept complexe et intimement lié à l'individu. Elle peut être liée autant à la matière à étudier, qu'à la perception et l'estime de soi de l'élève, tout en touchant aux perspectives d'avenir de l'individu et à la valeur portée à la matière. Finalement, nous avons défini la motivation comme un processus en évolution constante, elle n'est donc pas stable¹. En conséquence, elle est sujette à l'évolution de l'individu mais également aux tâches

¹ « *motivation fluctuates, going through certain ebbs and flows* », in : Dörnyei, 2001, p.19.

prises en place par les enseignants ou aux rencontres avec la langue-cible, avec des locuteurs de celle-ci ou encore avec des modèles.

1.2. Chute de la motivation

Comme l'affirment, Jean-Luc Gurtner et alii (2006), la motivation pour le travail scolaire baisse chez presque tous les enfants à l'entrée à l'adolescence. Si longtemps les études ont été réalisées à partir de mesures uniques qui ne permettaient pas de suivre une éventuelle évolution de la motivation dans la durée, ces vingt dernières années ont vu l'émergence de recherches longitudinales. En effet, depuis le milieu des années 90, plusieurs études ont cherché à mettre en évidence l'évolution de motivation chez un même individu durant un certain temps. Ces recherches se sont focalisées sur des périodes de la vie telles que l'enfance, l'adolescence, le passage de l'une à l'autre ou sur l'ensemble d'un cycle de formation. Si elles ont montré que la motivation décroît au fur et à mesure que l'enfant grandit, elles ont également révélé qu'un phénomène analogue apparaît dans le sport ou la formation professionnelle. Elles notent également que l'évolution de la motivation diffère selon les sexes et les domaines scolaires. Les garçons se démotiveraient ainsi plus précocement pour la lecture que les filles, alors que l'on observe le phénomène inverse concernant les mathématiques, une baisse de la motivation étant perçue chez les filles dès la 2^{ème} ou 3^{ème} année de scolarité. Gurtner (2006) parle de baisse « dramatique » de la motivation lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire, baisse qui s'atténue lors de la dernière année de scolarité (Genoud et alii, 2009).

La baisse de la motivation s'expliquerait, selon les études² citées par Gurtner et alii (2006), par divers facteurs. Premièrement, l'enfant devient de plus en plus objectif. Alors qu'un enfant a tendance à se surestimer au début de sa scolarité, l'écart entre ses estimations et celles de ses enseignants a tendance à se réduire. Deuxièmement, la chute de la motivation serait liée à des éléments environnementaux tels que l'anonymisation des bâtiments scolaires, la dépersonnalisation du type de travail, la modification d'attitudes et de comportement des enseignants et l'augmentation de la compétition et de la rivalité avec les camarades d'études. Troisièmement, des éléments liés à la période de l'adolescence même jouent évidemment un rôle dans l'évolution de la motivation. Les facteurs de la motivation seraient à ce moment-là plus extrinsèques qu'intrinsèques, plus orientés vers la performance que vers l'apprentissage.

² Il s'agit ici des études de Wigfield, Stipek, Ruble, Nicholls ou encore d'Anderson, Midgley, Harter et Wentzel (Gurtner et alii, p.23)

Quatrièmement, le désengagement des parents pour l'école peut également avoir une influence sur l'implication scolaire moindre de leurs enfants. Finalement, Jere Brophy (2004) évoque l'écart entre les programmes scolaires établis et les intérêts des jeunes : « *school attendance is compulsory and curriculum content and learning activities are selected primarily on the basis of what society believes students need to learn, not on the basis of what students would choose if given the opportunity to do so* » (Brophy, 2004, p.13).

Si l'on admet que la motivation est un facteur clé dans la réussite des apprentissages, on doit dès lors se demander comment faire face à cette chute. Selon Zoltán Dörnyei (2001), la question de la motivation est liée à celle des valeurs. En effet, chaque élève a un système de valeurs différent constitué d'attitudes, de sentiments et de croyances liées au monde dans lequel il vit. Ces valeurs sont le fruit de l'éducation reçue et des expériences vécues. Elles jouent un rôle primordial dans nos vies puisqu'elles déterminent nos préférences et notre manière d'aborder les différentes activités. En influant sur ce système de valeurs, Dörnyei estime pouvoir augmenter la motivation des élèves. Il s'agit de promouvoir des valeurs positives liées à la matière scolaire. Si cela est possible, le chercheur souligne que cela n'est point aisé : « *Isn't it an illusion for us, teachers, to expect to be able to make lasting changes in it? This is indeed a valid concern but there is some hope* » (Dörnyei, 2001, p.51). Cependant, les valeurs positives ne sont pas transmissibles directement par une instruction traditionnelle. Selon Dörnyei, les valeurs peuvent évoluer grâce à des processus de socialisation tels que la rencontre de *peer role models*, la participation à des expériences d'apprentissage positives et divertissantes ou encore en incluant à l'enseignement de la langue étrangère des objectifs visant à développer des connaissances sur la culture étrangère (Dörnyei, 2001). Dans la suite de ce travail, nous nous intéresserons de plus près à l'influence des *peer role models* sur la motivation des élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.3. Le tutorat par les pairs

Au travers plusieurs études, Dörnyei a pu observer l'importance du comportement de l'enseignant sur la motivation des élèves. Son enthousiasme, ses attentes, son engagement auprès des élèves tout comme sa relation avec eux et leurs parents sont des facteurs influents. Cependant, Tim Murphey souligne que les enseignants ne sont pas les modèles idéaux pour les élèves dans la mesure où ils seraient trop différents tant au niveau social qu'au niveau de l'âge (cf. Dörnyei, 2001). Il conseille alors le recours à des pairs : « *near peer role models are perhaps more psychologically attractive to us in that their excellence seems more possible*

and easy to see and replicate because they are in some ways already very similar to us, or within our zone of proximal development » (Murphey, 1998, p.201-202). Cette idée n'est pas nouvelle, ainsi Confucius affirmait au V^{ème} siècle avant J.-C. que l' « on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres » (Baudrit, 2000, p.127). Le maître romain Quintilien (1^{er} siècle après J.-C.) soutenait également que « celui qui vient d'apprendre était le meilleur des enseignants, et qu'il était l'un des mieux placés pour rendre l'enseignement plus humain, plus moral, plus pratique, et plus profond » (Baudrit, 2000, p.127).

Si ces citations témoignent de la prise de conscience antique de la ressource que peuvent être les pairs dans l'instruction, elles ne révèlent pas de mises en pratique à grande échelle. Selon Alain Baudrit, il faudra attendre les 16 et 17^{èmes} siècles et la promotion de l'éducation populaire pour que l'instruction par les pairs ne se développe. Ainsi la nécessité d'un enseignement de masse justifia l'emploi d'élèves pour la formation de plus jeunes. L'effectif des classes (jusqu'à une centaine des élèves) poussa les enseignants à utiliser les meilleurs éléments pour s'occuper des élèves plus faibles. A la même période, une tentative de généralisation du système tutorial eut lieu en Angleterre avec l'objectif d'alphabétiser le plus grand nombre d'élèves à moindre coût. Si le « *monitoral system* » connaît un vif succès jusqu'au milieu du 19^{ème} siècle, il s'essouffle pour diverses raisons : premièrement les enseignants vieillissants sont accusés de trop diriger les tuteurs et de ne pas assez enseigner, deuxièmement la loi Guizot incite les communes françaises à avoir une école chacune, les effectifs se faisant plus restreints, il n'est plus nécessaire de faire recours à des tuteurs et, troisièmement, un doute s'instaure sur la formation des moniteurs et l'on se demande s'il n'y a pas le risque que ceux-ci induisent en erreur les plus faibles. Après un siècle d'oubli, le tutorat renaît aux Etats-Unis. Il est principalement utilisé pour l'enseignement à la population noire qui semble peiner à s'intégrer, s'intéresser et comprendre. Dans les années soixante, le tutorat est mis au service de campagnes d'alphabétisation visant à lutter contre le chômage, la pauvreté et la délinquance juvénile, Les universités américaines s'intéressent également à ce type de collaboration à cette époque (Baudrit, 2000).

Avec le renouveau de l'apprentissage par les pairs au cours du 20^{ème} siècle, la terminologie change. Alors que l'on parlait principalement de *monitorat* jusqu'au 19^{ème}, le terme *tutorat* est à présent utilisé. Plus qu'un simple changement terminologique, il faut voir derrière cette évolution la volonté de différencier deux types d'enseignement par les pairs distincts, les moniteurs exerçaient une certaine autorité de la discipline (lecture, écriture ou calcul) et avaient pour mission d'enseigner, de corriger et de rectifier les erreurs d'une dizaine de

tutorés³ ou plus. Ils étaient choisis parmi les meilleurs élèves et étaient soumis au contrôle des enseignants. Le tuteur, en revanche, a un rôle de soutien pédagogique, il fournit aide, conseil et explications là où son tutoré, ou ses quelques tutorés, rencontre(nt) des difficultés. Les tuteurs, recrutés généralement sur la base du volontariat, ne sont pas forcément d'excellents élèves. Enfin, l'intérêt pour le tutorat s'est développé hors du champs scolaire et couvre tant la formation post-obligatoire que des activités extra-scolaires telles que le sport par exemple (Baudrit, 2000).

Le tutorat par les pairs peut prendre plusieurs formes : Françoise Cros parle par exemple de tutorat « inter-niveau », « inter-école », « intra classe », « structuré » ou « non-structuré », « tournant » ou encore « interculturel » (Cros, 2000, p129) et Sylvain Connac différencie le « tutorat actif où un tuteur vient en aide et apporte des explications à un tutoré et le tutorat passif » où le tutoré apprend en écoutant et en observant le tuteur faire » (Connac, 2013, p.5). Dans ce travail, nous nous arrêterons principalement sur le « *cross-age tutoring* ». Il s'agit d'une forme de travail associant deux élèves d'âge différent. Cette configuration est, selon les recherches de Peggy Lippitt, profitable pour les deux parties ; l'élève plus jeune tirant profit des connaissances de son aîné, et celui-ci se sentant responsable et utile (Lippitt, 1976). Notons encore que la collaboration est également l'occasion pour l'élève plus âgé de revoir et de perfectionner certaines notions : « *Older students can improve many of their own skills by helping youngers. A new appreciation of what one has learned is gained when its significance for others is discovered. Older children willingly review areas they have never mastered thoroughly in order to explain the material to younger children* » (Lippitt, 1976, p.158). Des « effets scolaires profonds » peuvent naître d'une telle forme de tutorat selon Theodore Sarbin (1976, p.27). Le psychologue explique en effet que les tutorés acquièrent des compétences pendant les séances de tutorat qu'ils ne pourraient pas acquérir dans le cadre conventionnel d'une classe (Sarbin, 1976). Cela est lié au fait que la relation de travail est différente de celle existant entre un élève et son enseignant. Elle sera, avec un jeune de 2 à 4 ans plus âgé, moins « fragmentée » et « distante » (Lippitt, 1976, p.158), le jeune étant plus proche du quotidien et des besoins de son tutoré que ne peut l'être un adulte. Sarbin relativise cependant l'efficacité du tutorat. Il souligne en effet que celle-ci dépend principalement de la relation nouée entre les élèves participants : « *I made a general observation that the students who profited most from my efforts were those with whom I had developed a relationship that differed from the formal student-teacher relationship* » (Sarbin, 1976, p.28). Le succès d'un tutorat serait donc,

³ Bien que ce terme ne soit pas reconnu par le Larousse, nous l'utiliserons tout au long de ce travail pour désigner l'élève (*tutee* en anglais) recevant de l'aide d'un tuteur.

selon ce chercheur, principalement lié à la chaleur avec laquelle on accueille son tuteur, à la bonne humeur des participants, à la liberté d'échanger sur des sujets personnels ainsi qu'aux plaisanteries échangées.

1.4. Question de recherche

Si de nombreux articles et ouvrages définissent le tutorat et traitent des avantages cognitifs de cette forme d'apprentissage, nous constatons que des recherches liant tutorat et impact sur la motivation des participants font défaut. Keith Topping (1988) soulève que la plupart des projets visent l'atteinte d'objectifs scolaires, les aspects émotionnels ne semblent être que de « *fortuitus by-products* » (Topping, 1988, p.105). Cependant il explique aussi que des objectifs sociaux et émotionnels font de plus en plus parties des objectifs primaires de ces projets. Gérard Barnier fait également remarquer qu'une des visées de l'entraide pédagogique peut être « un travail sur l'image de soi et les aspects relationnels » (Barnier, 2001, p. 113). S'y ajoute le fait que, comme nous avons pu le constater par la faible quantité de cas relatés dans la littérature et comme le constate Marie-France Peyrat-Malaterre (2011) en France, « le tutorat comme forme d'aide entre pairs se trouve beaucoup moins dans les établissements d'enseignement secondaire » (Peyrat-Malaterre, 2011, p.59). Notons que rien ne nous porte à croire que cette pratique soit plus répandue dans le canton de Vaud. Vu l'importance de la motivation sur la réussite scolaire, la chute de ladite motivation dans le passage entre école primaire et secondaire, l'intérêt (préssumé) de l'outil du cross-age tutoring pour influencer la motivation tout comme son absence dans notre contexte d'enseignement, il nous a semblé intéressant de mettre en place un projet pilote de tutorat entre pairs et d'en étudier les potentiels effets sur la motivation des tuteurs. Grâce au tutorat mis en place au sein du collège des Bergières à Lausanne, nous espérons comprendre si, et dans quelle mesure, le tutorat pouvait avoir un impact sur la motivation des élèves du secondaire I pour l'apprentissage de l'allemand.

2. Entre théorie et pratique : mise en place d'un projet de tutorat

La mise en place d'un tutorat entre élèves dans le cadre de l'apprentissage de l'allemand a été pour nous une première expérience. L'organisation des rencontres et le choix des participants résultent d'une part des différentes recherches effectuées dans le domaine et d'autre part de notre contexte d'enseignement. Nous présenterons dans ce chapitre nos choix méthodologiques et aborderons les questions de l'âge des tuteurs, de leur formation, de leur sélection puis les questions d'organisation telles que le lieu, l'horaire ou encore le suivi des rencontres.

2.1. Eléments théoriques : âge et formation des tuteurs

Le choix du tuteur est au centre de nombreuses réflexions. Tim Murphey (1998) préconise par exemple un lien culturel entre le tuteur et le tuteuré, et avance qu'un travail avec quelqu'un du même sexe est plus efficace. Les débats ont principalement visé les questions de l'âge idéal du tuteur et de la formation de celui-ci. Dans ce chapitre, nous présenterons les différents arguments apportés par des chercheurs tels que Vernon L. Allen, Alain Baudrit ou encore Sylvain Connac. Puis nous les mettrons en lien avec notre situation de recherche pour expliquer nos choix méthodologiques.

2.1.1. La question de l'âge

Peggy Lippitt (1976) résume le dilemme de sélection des tuteurs : « *Children can benefit from individualized instruction and personal encouragement offered by peers who are old enough to be credible models, but still young enough to be "in connection"* » (Lippitt, 1976, p.158). Si certains chercheurs, comme Tim Murphey (1998) et Alain Baudrit (1999), restent relativement vagues quant à la différence d'âge optimale (« *close to our [...] age level* » (Murphey, 1998, p. 201) ou « une différence d'âge de quelques années est souhaitées » (Baudrit, 1999, p. 86), les expériences de Linton (cf. Baudrit, 2000) ont montré que les élèves de 8^{ème} année progressaient le plus quand la différence d'âges est de quatre ans. Un écart

important (Linda Devin-Sheehan et Vernon L. Allen (1976) parlent de 7 ou 8 ans) présente l'avantage de mettre en lien un tuteur ayant des savoirs bien plus importants que « son » élève. Cependant cette différence restreint la possibilité pour le tuteur de bénéficier de manière académique de ce tutorat. Afin de permettre aux tuteurs de profiter de ce que les chercheurs nomment « l'effet-tuteur » et de donner la chance aux tutorés de voir en leur partenaire un modèle crédible, la littérature conseille un écart minimum de deux-trois ans (Devin-Sheehan & Allen, 1976).

2.1.2. La question de la formation et de l'information

L'importance de la formation des tuteurs a été abordée depuis une quarantaine d'années mais les recherches sur la question ont, selon certains scientifiques, manqué certaines fois de rigueur. Ainsi, dans les années 70, Feldman, Devin-Sheehan et Allen (1976) affirmaient que peu de recherches prouvaient une quelconque influence positive de l'instruction des tuteurs sur le tutorat en lui-même⁴ et ils déploraient dans le même temps l'absence de groupe-contrôle dans les recherches. L'étude de Grant von Harrisson (1976) ne fait pas partie de celles-ci. En mettant en parallèle un groupe de tutorés travaillant avec des tuteurs formés et un autre groupe avec des tuteurs non-formés, il arrive à la conclusion que les étudiants ayant reçu un entraînement en techniques d'instruction sont quatre fois plus efficaces que les tuteurs non-entraînés. Ils sont donc plus efficaces quand il s'agit d'aider des enfants à atteindre des objectifs spécifiques⁵ (von Harrisson, 1976). Quarante ans plus tard, « les travaux de L. Lafont, P. Ensergueix et C. Cicéro (2006) ont avancé que les tutorés qui bénéficiaient de tuteurs formés montraient des performances plus élevées que ceux bénéficiant de tuteurs non formés » et l'étude de Filippaki, Barnier, Papamickael (2001) « montre que les tuteurs formés mettent en place des stratégies de résolution de tâche plus évoluées » (Connac, 2013, p.5). Sylvain Connac (2013) explique que le tuteur doit réaliser des stratégies d'enrôlement dans la tâche, de simplification de l'activité, de maintien de l'orientation de la tâche, de signalisation des caractéristiques déterminantes et de démonstration de modèle qui ne peuvent être seulement intuitives. La formation serait donc un élément essentiel.

Parallèlement à la question de la formation, Connac traite celle de l'information des tuteurs. Information et non-formation pourraient selon une étude de Christine Berzin (1996)

⁴ « *there are surprisingly little data showing that training of tutors, per se, has a beneficial effect on tutoring* », p. 245

⁵ « *Results for the learners showed that student tutors who received training in instructional techniques were four times as effective as untrained tutors in helping the children achieve the specified objectives.* », p. 172.

provoquer un biais dans la relation entre le tuteur et le tuteuré, le premier ayant « tendance à, non forcément dominer le tuteuré, mais surtout faire à sa place ou tout du moins à le guider fortement, empêchant de réels apprentissages et créant une dépendance de la tutelle » (Connac, 2013, p.7), ce biais disparaissant chez les tuteurs informés et formés à leur rôle. Ces tuteurs auraient, selon une recherche de Lynn S. Fuchs et al. (1994), la capacité de connaître les difficultés précises de leur tuteuré, de savoir exactement sur quel point intervenir et auraient une idée des types d'interventions et d'explications à mettre en place (Connac, 2013).

Cependant, Berzin note aussi que les tuteurs non informés de leur rôle sont « plus libres de leurs mouvements, moins contraints par les attentes de réussites qu'ils suscitent et, surtout, plus aptes à tenir compte des caractéristiques de leurs partenaires » (Connac, 2013, p.7). Il arrive donc à la conclusion que « plus l'on installe les élèves tuteurs dans leur rôle, et moins les tuteurés bénéficient de leur aide » (Connac, 2013, p.7). S'il s'agit de monter un projet d'établissement, on peut toutefois se demander comment il est possible de ne pas informer les tuteurs.

Theodore Sarbin (1976) distingue deux types de statuts sociaux. Premièrement, il parle de « statut admis » quand les aptitudes personnelles permettent l'exercice d'une activité et deuxièmement de « statut acquis » quand cette activité est tributaire de la maîtrise de certaines compétences. Le deuxième statut est associé au travail du professionnel et donc, dans notre cas, à l'enseignant. On peut se demander si une formation trop importante des tuteurs ne les ferait pas passer dans un statut acquis qui les professionnaliserait.

2.2. Nos choix

Nos choix méthodologiques ont été guidés d'une part par le contexte de notre étude, et de l'autre par la revue de littérature effectuée. Celle-ci nous a également permis de prendre connaissance de certains biais pouvant toucher notre recherche.

2.2.1. La sélection des tuteurs

Si les chercheurs semblent avoir identifié 4 ans comme étant un écart d'âge optimal, notre contexte de recherche ne permettait pas une différence si importante. Les tuteurs étaient généralement de deux ans les aînés de leurs tuteurés (11H-9H). On peut noter ici que cet écart n'est de loin pas imparfait. Selon Devin-Sheehan et Allen (1976), il permettrait au tuteur de bénéficier du tutorat et au tuteuré de voir en son tuteur un modèle crédible (cf. chapitre 2.1.1).

La sélection des tuteurs s'est fait, pour notre étude, sur une base de volontariat. Cette décision rejoint l'opinion de Lippitt⁶ et l'étude de Diane Finkelstein et Pierre Ducros (1989). Nous avons néanmoins dû nous poser la question d'un deuxième critère de sélection. Que faire en effet en cas d'un nombre important de volontaires ? Vaudrait-il mieux dans ce cas-là choisir des élèves montrant des compétences élevées en allemand (« une compétence disciplinaire engagée », Connac, 2013) ? Ou alors ne pas convoquer les meilleurs éléments, Baudrit ayant montré que « les dyades très hétérogènes de niveaux sont moins propices aux progrès individuels que les dyades à l'intérieur desquelles la différence de compétences entre les interactants est moindre » (in : Cros, 2000, p. 130) ? Pour cette possibilité là, on peut aussi retenir l'argument selon lequel un bon élève est peut-être moins bien placé pour comprendre une difficulté qu'un élève ayant dû l'affronter : « *An older student who has had trouble mastering material is often more understanding and patient than someone who has not experienced problems in learning* » (Lippitt, 1976, p.159). Le choix, enfin, pourrait aussi être laissé aux tutorés car comme l'explique Lippitt les affinités peuvent jouer un rôle intéressant : « *Friendship is an important factor for children in feeling good about themselves and being motivated to develop their potential to learn* » (Lippitt, 1976, p.158).

Le but de notre recherche était, il est peut-être important de le rappeler ici, de voir si (et dans quelle mesure) le tutorat pouvait avoir un impact sur la motivation des élèves. Il ne s'agissait pas à première vue d'offrir aux tutorés une aide visant à améliorer leurs compétences dans un ou l'autre domaine (grammaire, vocabulaire, compréhension orale, etc.) – bien que nous serions ravis si notre projet pouvait apporter des solutions à des difficultés langagières ou communicatives bien précises (que ce soit pour les tutorés ou pour les tuteurs). En conséquence, il nous semblait qu'un second critère de sélection devait être bien plus certaines prédispositions sociales (penchant pour l'aide, empathie ou encore charisme) que des connaissances élevées dans la langue étrangère. Nous retenons également comme possibilité intéressante de retenir un élève ayant partagé les mêmes difficultés motivationnelles que les élèves allant suivre le tutorat. Son expérience personnelle pourrait être bénéfique aux tutorés. Concrètement le recrutement a été suivi comme suit. Une lettre a été transmise aux parents d'une classe de 11VSB (annexe II). La lettre avait pour objectif d'informer les parents sur le projet et sur notre passage en classe. Le 23 janvier 2015, le projet a été détaillé en classe et cela a également été l'occasion de présenter les différents avantages à tirer de l'expérience de tuteur, à savoir une révision d'une partie de 9H, du vocabulaire mais aussi la possibilité de se

⁶ « *Cross-age helping should be a volunteer program for everyone taking part in it* », p.164.

sentir responsable et utile. Lors de cette visite, tous les élèves ont reçu un bulletin d'inscription. Sur un effectif de 24 élèves, dix élèves ont manifesté leur intérêt pour le projet. Suite à cela, une rencontre entre les tuteurs et les tutorés intéressés a été organisée (annexe III). Quatre élèves de 11H se sont excusés, n'étant libres qu'un jour par semaine (et non le jeudi), ils ne pouvaient pas être présents. Vu leur implication dans les sports facultatifs ou le théâtre, nous ne les avons pas retenus pour la suite du programme étant donné que nous projetions des rencontres deux fois par semaine. Six élèves étaient donc présents le jeudi 5 février. Ce jour-ci, nous avons déterminé les jours et les dates de rencontres. Selon les horaires des différents participants et avec la volonté de lier au mieux les séances tutorat et les jours pour lesquels les devoirs sont distribués, nous avons fixé ensemble le mardi et le vendredi comme jours de rencontre. Un élève de 11H a souhaité quitter le projet, car les dates fixées n'étaient pas compatibles avec ses obligations. Il restait alors cinq élèves (quatre filles et un garçon), nombre idéal car correspondant parfaitement au nombre de tutorés inscrits. La sélection des tuteurs s'est donc faite premièrement sur une base de volontariat, ce sont ensuite les disponibilités, et non pas les qualités sociales, qui ont déterminé la participation des élèves. Notons encore que cela a permis une sélection « naturelle » des élèves, une partie de ceux-ci se retirant eux-mêmes du projet. Nous n'avons pas dû intervenir et prendre des décisions sur des critères pouvant être très subjectifs ne connaissant pas particulièrement les élèves.

2.2.2. La sélection des tutorés

Les tutorés font partie d'une classe de 9H de niveau 1 d'allemand. Ils ont été choisis, tout comme les tuteurs, sur une base de volontariat. Le projet a été présenté en classe, une lettre a été transmise aux parents et chacun des élèves a rempli un questionnaire visant à déterminer leur motivation face à l'allemand et face à leurs apprentissages (nous y reviendrons dans le chapitre 3). Une question était également destinée à percevoir leur intérêt pour un projet de tutorat. Deux élèves (sur 14) se sont dit intéressés et six ont coché la case « je ne sais pas ». Ces huit élèves ont été convoqués à la rencontre du 5 février. Suite à la rencontre avec les élèves de 11H, cinq élèves se sont définitivement inscrits au projet. Il s'agit de quatre filles et d'un garçon. Notons que peu après le début du projet, deux élèves ont changé de niveau et ne font plus partie du groupe-classe initial. Ils participeront néanmoins à l'intégralité du tutorat.

2.2.3. L'information à la place d'une formation

La question de la formation des tuteurs a, comme nous l'avons noté plus tôt, été au centre de débats et d'arguments parfois contradictoires. Nos choix se sont portés sur des séances d'information plutôt que sur de la formation proprement dite. Les raisons de cette décision sont diverses. Premièrement, les tutorés n'ont pas été sélectionnés en raison d'une difficulté précise comme c'est le cas dans certaines études où le tutorat devait permettre de développer la lecture chez des jeunes élèves. La (dé)motivation est un objet complexe dont les causes peuvent être multiples (cf. introduction). Il nous semblait bien difficile, dans un contexte de volontariat et compte tenu de la charge de travail des élèves, de former les tuteurs à des stratégies motivationnelles sans encourir le risque d'un manque de participation. Deuxièmement, Keith Topping (1988) différencie le tutorat entre adultes et celui mettant en relation des enfants ou adolescents. En effet il préconise une aide au niveau de compétences génériques pour des tuteurs de bas âge et pour des projets ne s'adressant pas à un public professionnel, l'organisateur pouvant s'appuyer sur les capacités d'entre-aide préexistantes chez les tuteurs⁷ (Topping, 1988, p.47). Cependant, les risques d'une non-formation, à savoir ceux d'une éventuelle dépendance du tutoré et d'une tendance à la domination du tuteur sur son partenaire, nous étaient également connus. C'est pourquoi la démarche de Finkelsztein et Ducros nous a semblée pertinente. Ces deux chercheurs préconisent en effet un suivi en deux temps. L'idée est de proposer en début de tutorat une phase de sensibilisation pendant laquelle nous aborderons avec les tuteurs de certaines difficultés qu'ils pourraient rencontrer mais aussi du soutien que nous pouvons leur apporter. A cette phase s'ajouterait une phase de discussion en fin de séance de tutorat pendant laquelle il serait possible de revenir sur des problèmes techniques ou relationnels. Procéder ainsi présentait l'avantage de ne pas « effrayer » les volontaires potentiels avec une formation initiale chronophage tout en assurant un soutien de qualité.

La séance de sensibilisation a été construite selon les recommandations de Sinclair Goodlad et de Keith Topping, rares chercheurs détaillant concrètement la mise en place d'un projet de tutorat. Goodlad (1995) dresse une liste de compétences-clés à développer chez le tuteur, parmi celles-ci nous retenons quelques-unes. Il s'agit premièrement d'aider le tuteur à établir une relation positive avec le tutoré, deuxièmement d'aborder le tutorat comme un soutien basé sur les rétroactions motivantes plus que sur le fait de faire à la place du tutoré et finalement de donner quelques solutions pour résoudre des problèmes pouvant survenir lors d'une séance de

⁷ « *Many tutors may be well versed in a variety of helping behaviours...* » (Topping, 1988, p. 47)

tutorat. De son côté, Topping insiste sur le fait qu'une instruction verbale ou écrite n'est pas une approche efficace : « *direct verbal instruction and written instruction [...] cannot be assumed to be effective training methods on their own* » (Topping, 1988, p. 52). Il préconise un mélange entre démonstration, jeu de rôle et « monitoring ».

La sensibilisation initiale a été construite comme suite (cf. Malderez & Bodoczky, 2009)⁸ :

1. Jeu de rôle avec pour objectif de faire prendre conscience les tuteurs de l'importance de leur attitude afin de créer un climat positif et de confiance.
2. Activité de groupe pour stimuler la réflexion sur les dimensions de l'aide (y compris les besoins) (voir annexe VI),
3. Jeu de rôle visant à donner des pistes d'actions aux tuteurs en cas de situations problématiques.

Cette phase de réflexion et de discussion a été conduite directement avant la première rencontre avec les tutorés. A l'arrivée de ceux-ci, une activité a été proposée dans le but d'établir de liens interpersonnels entre les participants.

2.2.4 Soutien et suivi

Goodlad (1979) soulève le fait que les tâches de soutien sont, dans le tutorat, déléguées à des non-professionnels et que, de ce fait, elles nécessitent un encadrement et soutien. Il préconise donc en particulier des séances régulières de débriefing. En cela il est rejoint par Topping (1988) qui suggère « un monitoring sur place » (dans les premiers temps principalement) et par Finkelsztein et Ducros (1989) qui conseillent un suivi à deux temps. Cet encadrement permet premièrement aux binômes de recourir à l'enseignant en cas de doutes liés à la matière, mais il permet également à l'enseignant d'observer le déroulement du tutorat. Observation nécessaire dans notre cas à l'évaluation de notre projet mais également à la prise d'informations pouvant faciliter le travail des élèves lors des séances suivantes. Notons ici qu'un des organisateurs était présent à chaque rencontre mais qu'il ne s'est pas imposé spontanément dans le travail des participants afin d'éviter de retomber dans une ambiance d'enseignement classique. Cet encadrement a été complété par une forme de journal de bord dans lequel les tuteurs décrivaient à la fin des rencontres le travail accompli, leurs succès ou les obstacles rencontrés durant la séance de travail (voir annexe VII). Ce journal de bord permettait au tuteur de consigner ses impressions et le travail accompli mais il permettait

⁸ L'annexe V présente le déroulement de ces activités de manière plus détaillée.

également aux enseignants de percevoir les difficultés ou réussites des tuteurs dans le but de pouvoir soutenir les élèves et de leur fournir des pistes de réflexions ou des conseils en cas de besoin. Notons encore que ces traces pourront être utiles pour la mise en place d'un projet de tutorat ultérieur à notre travail.

2.2.5. Travaux/matériaux

Le support de travail dépend, selon Goodlad (1979) de l'âge des participants. En effet, il explique que plus l'écart d'âge est petit, plus le matériel doit être structuré afin de bénéficier au tutoré. Topping (1988) souligne quant à lui qu'un tutorat basé sur des matériaux structurés est plus efficace qu'un tutorat où les participants seraient laissés complètement libre quant au choix de matériel à utiliser. Une liberté totale nécessiterait en effet une formation importante, le tuteur devant faire preuve d'une capacité d'adaptation importante ou devant être capable de sélectionner lui-même du matériel adéquat. Le risque ici est que le tutorat perde de son efficacité, notamment dans le cas où le matériel choisi est trop difficile. Une solution serait donc de proposer aux participants un matériel structuré. Cependant les auteurs s'accordent sur le fait que la mise en place d'un tel matériel est très coûteuse en ressources. Outre la difficulté du coût, notons que cette solution n'est pas adaptée à notre démarche. En effet, notre objectif n'étant pas de supplanter les cours d'allemand existants mais bien plus d'apporter un soutien à l'apprentissage. Les devoirs, révision de vocabulaire et autre préparation pour des tests nous semblaient par conséquent un support de travail adéquat dans le cadre de ce tutorat. Notons que les matériaux ne sont pas soumis au libre choix des participants, les manuels, le programme et les devoirs étant, soit imposés par le système éducationnel, soit donnés par l'enseignant responsable des tutorés.

Les tutorés ont reçu dès le début du tutorat la tâche de réfléchir au travail à accomplir, d'amener le matériel nécessaire au bon déroulement de la séance et de faire part d'éventuelles questions en cas de problème de compréhension. Cette manière de procéder a l'avantage de lier les tâches à effectuer lors des séances de tutorat au niveau de difficulté des exercices faits en classe et à la progression des apprentissages tels que menés par l'enseignant des élèves de 9H.

2.2.6. Les aspects logistiques

La littérature portant sur le tutorat est très descriptive et centrée sur les effets de cette méthode mais fournit peu de conseils prescriptifs concernant sa mise en oeuvre. Barnier souligne pourtant l'importance de cet élément : « tout comme le travail d'élèves en petits groupes, le tutorat entre pairs ne s'improvise pas » (Barnier, 2001, p. 243), sans pour autant fournir des propositions pour la mise en oeuvre. Tout au long de ce sous-chapitre, nous aborderons les aspects logistiques tels que la durée, la fréquence, le lieu ou l'horaire du tutorat. Nos choix concernant ces différents points découlent de la recherche de Topping (1988), auteur fournissant des conseils pour la planification de séances du tutorat.

2.2.6.1. *Durée et fréquence*

Un projet de tutorat devrait, selon la littérature, avoir une durée de 6 à 12 semaines pendant lesquelles les participants travailleraient ensemble trois séances au maximum.

Dans le contexte de notre recherche, comme nous travaillons avec des volontaires et étant donné leur charge curriculaire que nous considérons élevée pour certains de nos participants, nous avons opté pour un travail sur une durée de cinq semaines (suivies éventuellement par une prolongation volontaire par les pairs, solution également préconisée par Topping) et pour deux rencontres par semaine. La durée préconisée par la littérature se situerait à 30 minutes, durée retenue pour nos séances de tutorat.

2.2.6.2. *Horaire*

L'horaire est un point important de réflexion dans la mise en place d'un tutorat. Il s'agit principalement de fixer celui-ci durant ou hors du temps scolaire. Selon Topping (1988), il est conseillé de mettre à disposition un minimum de temps durant les cours et d'offrir surtout la possibilité aux participants de se voir hors classe. Dans notre contexte mettant en oeuvre des rencontres entre élèves de niveaux, classes et horaires différents, un tutorat sur temps scolaire susciterait des efforts – voire des obstacles – organisationnels importants empêchant la réalisation du projet. Nous avons alors opté pour un tutorat hors temps scolaire. Les heures en marge du curriculum sont cependant tributaires des possibilités de transports des participants ainsi que des éventuelles activités extra-scolaires des élèves. Nous avons donc fixé les séances de tutorat durant la pause de midi, à savoir de 13h15 à 13h45.

2.2.6.3. *Lieu*

Le lieu du tutorat doit également être choisi avec soin. Il doit à la fois créer une ambiance positive et sociable sans pour autant être source de distraction. Des éléments logistiques, comme la disponibilité et l'arrangement des tables doivent être pris en compte. Dans la situation présente, la bibliothèque du collège nous semblait être l'endroit idéal, étant un espace convivial et studieux.

2.3. **Evaluation**

Topping (1988) soulève le fait qu'afin de ne pas se perdre dans la multitude des possibilités d'évaluer un projet de tutorat, il est important de clairement définir les objectifs visés avec cette évaluation. Dans notre cas, un premier objectif est clairement défini par notre question de recherche, à savoir de comprendre si et dans quelle mesure le tutorat peut avoir un effet positif sur la motivation des tutorés. S'y ajoute, dans la perspective d'évaluer un outil intéressant mais peu répandu dans l'école obligatoire, la volonté d'identifier les forces et les faiblesses de cette première implémentation, afin de l'améliorer pour d'éventuelles futures itérations. L'auteur fait également la différence entre l'évaluation du processus et celle du produit du tutorat. Notons encore que pour garantir la validité de l'évaluation du produit, il est nécessaire d'évaluer le processus et de vérifier qu'il ait été satisfaisant.

Le suivi du projet pendant les séances par un des organisateurs a permis une observation directe, ce qui constitue la première ressource de l'évaluation du processus. Goodlad (1995) suggère d'y ajouter une trace basique du travail effectué. Nous avons mis cela en œuvre par un journal de bord qui est rempli par chaque tuteur à la fin de chaque séance et qui garantit une trace non seulement de l'activité, mais également des succès et obstacles rencontrés par le tuteur.

Concernant l'évaluation du produit, Topping (1988) met en garde contre les difficultés de mesurer des gains de type social et émotionnel à travers un tel projet. L'auteur met en perspective des approches allant de l'observation libre au questionnaire standardisé et il soulève le fait qu'il faut à la fois veiller à produire des mesures standardisées et comparables tout en s'assurant que la relation avec la réalité ne soit pas déformée. Il suggère en particulier des mesures sociométriques avec une comparaison « avant projet / après projet ». Afin de combiner au mieux les deux modes, nous avons procédé, en plus des observations libres

pendant les séances, à un mix entre questionnaire et entretiens que nous détaillerons dans le chapitre suivant.

3. Evaluation du produit

3.1. Méthode de recherche

Vu le caractère descriptif de notre question de recherche, le choix de l'enquête comme méthode d'investigation nous semble pertinent. La variable dépendante (la motivation) étant du domaine des attitudes et des opinions, ils ne sont que peu observables. C'est pourquoi nous avons fait le choix de questionnaires sous forme écrite (annexes X et XI) distribués en personne par l'auteur aux répondants. Ces questionnaires ont été complétés à deux reprises, une fois avant le déroulement du projet et une fois la semaine après la dernière séance du tutorat. Les questionnaires ont été remplis individuellement et de façon anonyme en classe et en présence de l'auteur.

3.2. Population et échantillon

La question de recherche est en principe d'intérêt pour tous les élèves de la scolarité obligatoire dans le canton de Vaud étudiant l'allemand, mais le cadre légal limite la récolte des données à des classes dans lesquelles les auteurs enseignent (Lyon, 2006). Dans le cas présent, il s'agit de la classe dans laquelle le tutorat a été proposé. La classe étant composée de 14 élèves et les tutorés au nombre de 5, l'échantillon est trop restreint pour en retirer des données statistiquement significatives. Les analyses suivantes et les conclusions se basant sur ces analyses ne peuvent dès lors être considérées qu'à titre indicatif. Pour permettre une analyse statistique, elles devraient être validées par un échantillon plus large. Afin de repérer d'éventuelles variables parasites, nous ne nous sommes pas limités aux participants du projet, mais avons élargi l'échantillon au reste de la classe afin d'obtenir un groupe contrôle. Il faut néanmoins garder à l'esprit que ce groupe est constitué d'élèves qui ont choisi de ne pas participer au tutorat et non pas d'un échantillon aléatoire. Il ne s'agit donc pas d'un groupe contrôle sans défaut (Topping, 1988).

3.3. Opérationnalisation des variables

Notre question de recherche se base sur l'hypothèse que le tutorat influence d'une manière

positive la motivation des élèves pour l'apprentissage de l'allemand. Notre question de recherche présentait une variable indépendante, la participation au tutorat, et une variable dépendante, la motivation pour l'apprentissage de l'allemand. La motivation globale pour l'apprentissage de l'allemand a été opérationnalisée dans la question 1 du pré-test à travers une évaluation de l'appréciation de la discipline par rapport aux autres disciplines scolaires. Cependant, la motivation est un concept complexe et pluridimensionnel (cf. chap. 1.1) et une telle évaluation sommaire ne saurait pas prendre en compte de manière adéquate cette complexité. Afin d'obtenir une lecture plus fine de ladite motivation et des dimensions qui ont été influencées par la variable indépendante (la participation au tutorat), nous avons opérationnalisé d'autres items du questionnaire (cf. questions 2 et 7 du questionnaire pré-test). Ceux-ci visaient à mesurer la variable dépendante (la motivation) à travers les dimensions élaborées par Vianin (2006) et Dörnyei (2001) (cf. chap. 1.1). Les items qui sondent les dimensions de la motivation se basent alors sur les deux facteurs i) perception de la valeur de l'activité et ii) perception spécifique sur soi. La perception de la valeur de l'activité se base à son tour sur les buts sociaux, les buts scolaires (valeur intrinsèque, valeur intégrative et valeur instrumentale) et les buts de performance (voir Annexe XII pour la correspondance des items avec les différents concepts).

En nous appuyant sur les recherches de Viau (2009) et plus particulièrement sur celle de Weiner (in : Viau, 2009), nous avons cherché à comprendre à quels éléments les élèves pensent devoir leurs succès et leurs échecs. Ces éléments peuvent être internes ou externes, stables ou modifiables, ou encore contrôlable ou incontrôlable. Les questions 3 à 6 du test ont pour objectif de vérifier ces différentes possibilités et d'identifier la perception de contrôlabilité des élèves face à leur réussite, « les recherches tend[ant] à démontrer que la perception de contrôlabilité [...] a une influence positive sur sa motivation. » (Viau, 2009, p. 50). La question 8 du pré-test sert à comprendre si la motivation se porte sur une activité particulière de l'apprentissage de l'allemand. Les questions 9-11, enfin, ont pour but de déceler l'éventuelle présence d'élèves présentant un profil « anormal » par rapport à l'allemand de part de leur contexte ou de leur investissement.

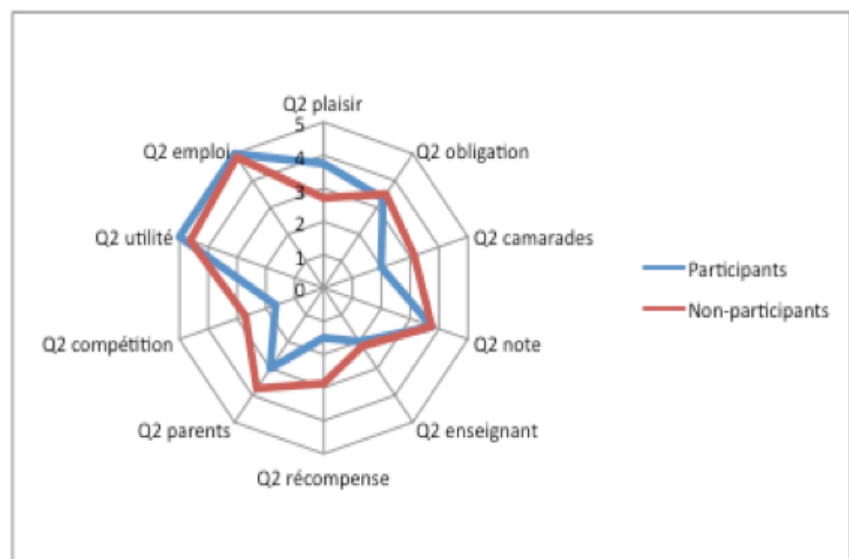
Les dimensions qui visent à mesurer la variable dépendante ont été transformées en indicateurs et distribuées sur une échelle de Likert en cinq points. Notons finalement que les élèves avaient la possibilité pour chaque dimension de rajouter librement des critères dans le cas où nous en aurions omis.

3.4. Résultats

3.4.1. Profil des participants et non-participants

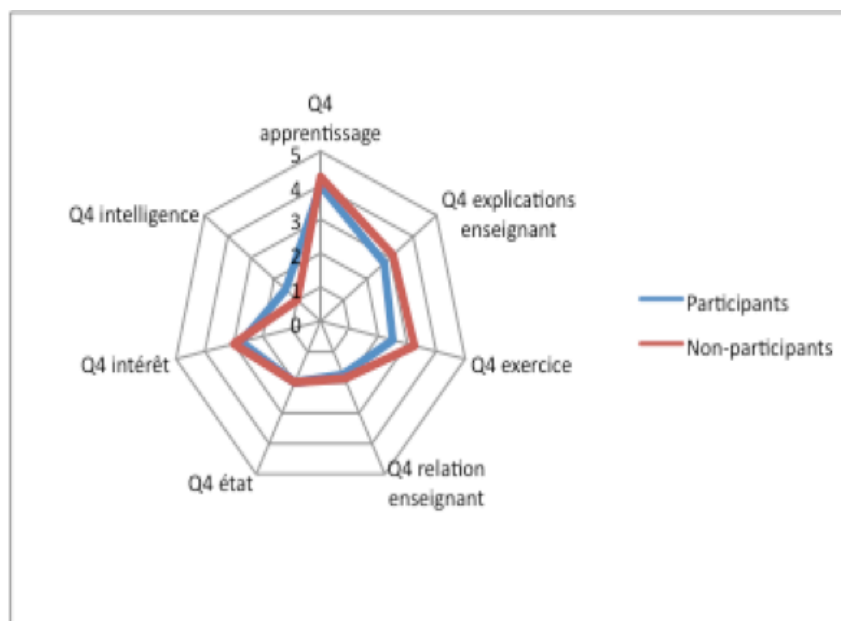
Nous constatons, premièrement, une différence entre les participants et les non-participants au tutorat au niveau de la motivation générale pour l'école (v. graphique 1). Lors du pré-test, les (futurs) participants ont en effet donné un poids plus élevé au plaisir de travailler à l'école – ils semblent donc plus motivés intrinsèquement – que le groupe contrôle. Parallèlement à cela, ils accordent moins de poids

aux facteurs de motivation extrinsèque que peuvent être les éventuelles récompenses ainsi que la pression des parents et des pairs que les non-participants. Les futurs tutorés semblent donc être plus guidés par des facteurs intrinsèques que leurs pairs ne souhaitant pas participer au programme.

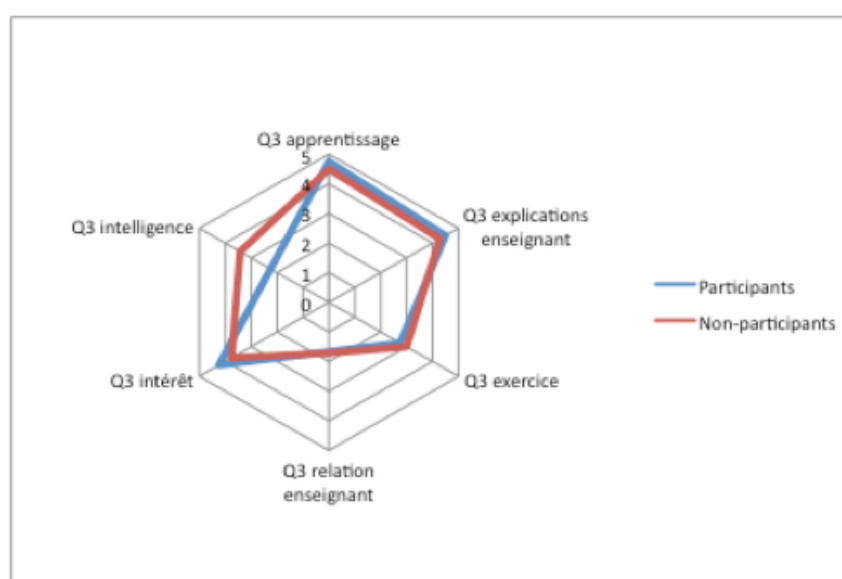


Graphique 1: Je pense qu'il faut travailler à l'école parce que...

Deuxièmement, les élèves participant au tutorat attribuent moins leurs succès à l'école à des causes non-contrôlables que les non-participants. Les réponses du questionnaires indiquent en effet que les futurs tutorés attribuent moins leur succès à leur propre intelligence (cause non-contrôlable et interne) que les non-participants. Les non-participants, enfin, accordent plus leur échec à la difficulté des exercices et aux explications (manquantes) de l'enseignant (cause externes) que les participants. (v. graphiques 2 et 3)



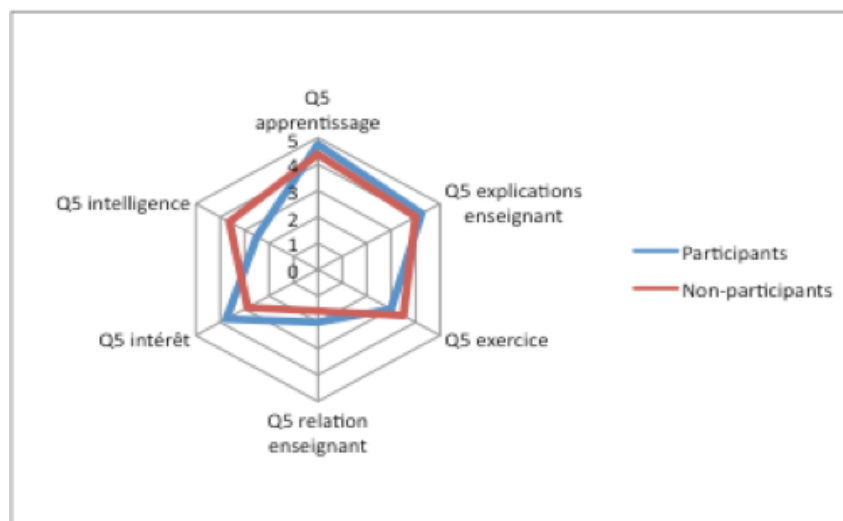
Graphique 2 : Si j'obtiens une mauvaise note à l'école c'est parce que....



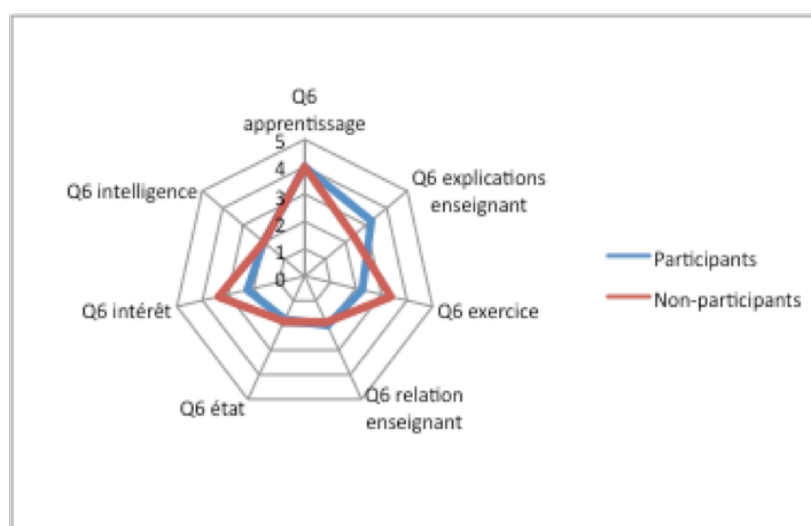
Graphique 3: Si j'obtiens une bonne note à l'école c'est parce que....

En se limitant à l'analyse des réponses liées à l'allemand, nous notons que constat est sensiblement le même à l'exception que les participants attribuent leur réussite plus fortement à leur intérêt pour la matière que les non-participants (v. graphique 4). En comparant les résultats donnés par les participants pour les apprentissages en général et ceux donnés pour l'allemand, nous constatons également qu'ils attribuent leur échec moins à l'intérêt pour la

branche et aux explications de l'enseignant pour l'allemand que pour l'intégralité des disciplines (v. graphiques 2 et 5).



Graphique 4 : Si j'obtiens une bonne note en allemand c'est parce que....

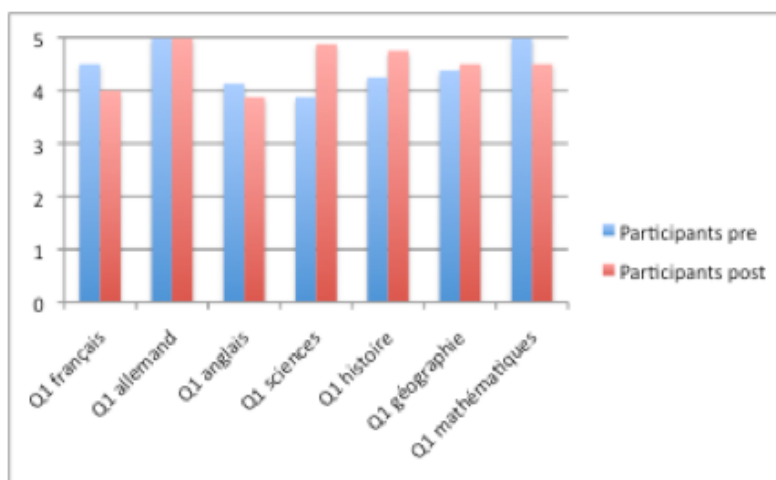


Graphique 5 : Si j'obtiens une mauvaise note en allemand c'est parce que....

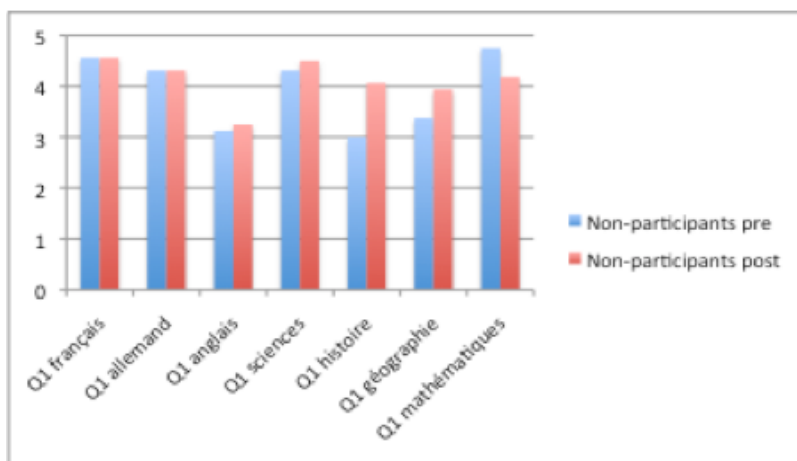
Nous pouvons donc conclure que le groupe expérimental était avant le tutorat plus motivé par des raisons intrinsèques que le groupe contrôle et que celui-ci attribue les succès et échecs scolaires plus à des facteurs externes et/ou incontrôlables. De plus, l'intérêt pour l'allemand est reconnu comme étant une cause de réussite plus par les participants que par les non-participants. Cela peut être interprété comme un intérêt plus marqué pour la branche et pourrait également expliquer la volonté de s'inscrire au tutorat.

3.4.2. Influence du tutorat sur les motivations

Dans sa globalité, l'hypothèse selon laquelle la motivation des élèves pour l'apprentissage de l'allemand peut être augmentée par la participation à un tutorat, n'a pas pu être confirmée par les données récoltées par les questionnaires. Comme le montre le graphique 6, l'appréciation générale des participants pour l'allemand n'augmente pas après le tutorat. Ce constat est complété par le fait que le même statu quo s'observe dans les réponses du groupe contrôle (v. graphique 7) et qu'il n'y a pas non plus de détérioration généralisée parmi les autres branches.

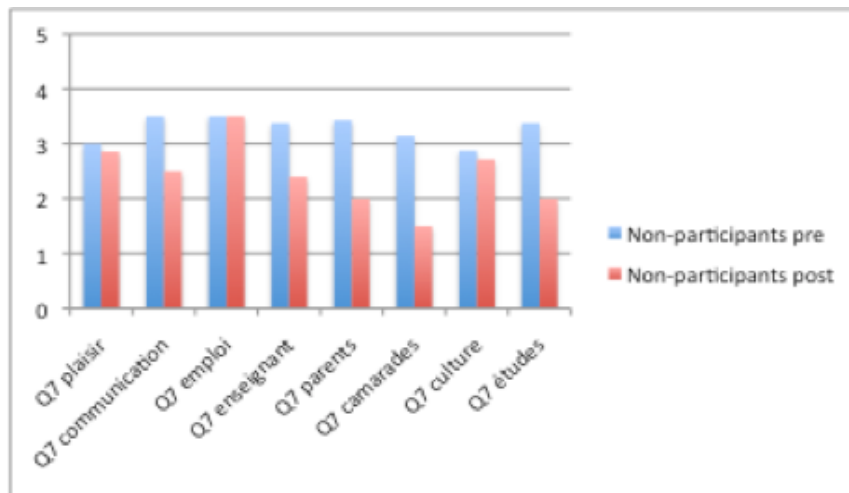


Graphique 6 : Donne une note à chacune des disciplines ci-dessous selon si tu l'apprécies ou pas

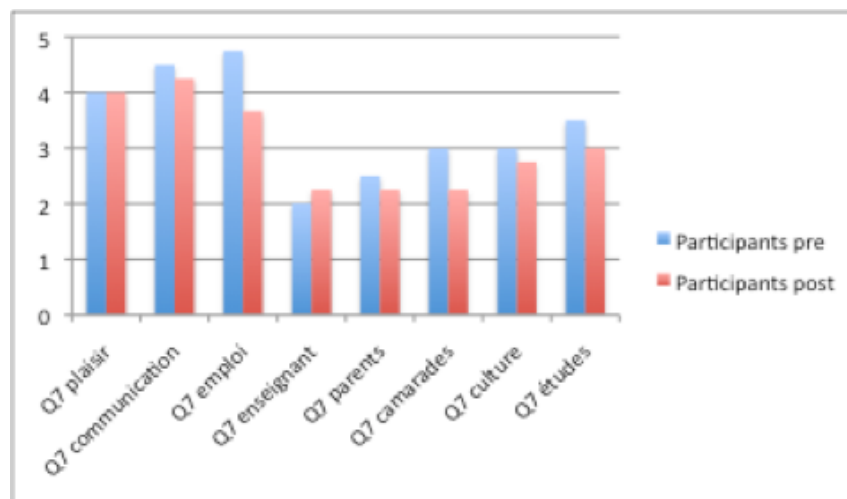


Graphique 7: Donne une note à chacune des disciplines ci-dessous selon si tu l'apprécies ou pas

En observant les différentes dimensions de la motivation chez les tutorés, nous constatons qu'aucune de celles-ci n'a augmenté grâce au tutorat. Ceci se confirme si l'on analyse le plaisir éprouvé pour les différentes compétences (rédaction, parole, écoute, lecture) dans le détail : aucune n'augmente. Cependant nous notons que chez les non-participants quasi la totalité des dimensions de la motivation subit une dégradation post-test et ceci sur une base déjà plus basse que chez le groupe expérimental. Cet effet étant moins marqué parmi les participants, une interprétation possible est qu'une variable parasite a influencé négativement la motivation de la classe et que le tutorat a eu un effet stabilisant (v. graphiques 8 + 9).

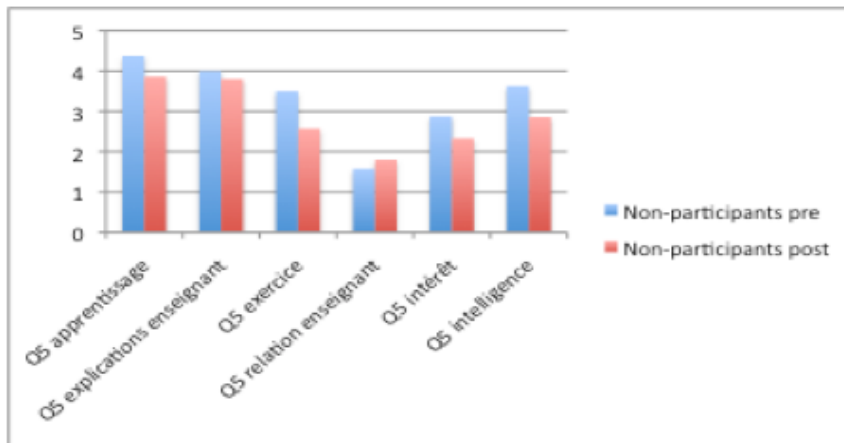


Graphique 8 : Je pense qu'il faut travailler lors des cours d'allemand parce que...

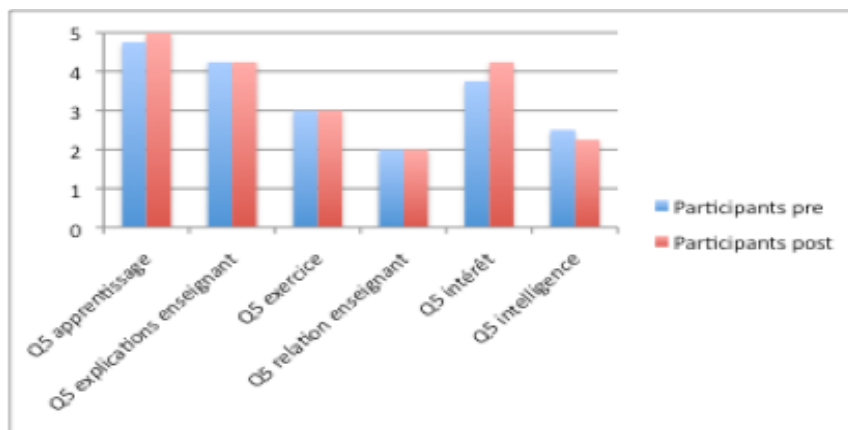


Graphique 9 : Je pense qu'il faut travailler lors des cours d'allemand parce que...

Concernant les facteurs de contrôlabilité, un effet positif peut être constaté sur l'influence de l'apprentissage sur la réussite lors des épreuves pour les participants. Dans le groupe contrôle on observe, au contraire, l'effet inverse sur cet item. De plus, l'intérêt pour la matière gagne en importance chez les tutorés alors qu'elle décline chez leurs pairs (v. graphiques 10 + 11).

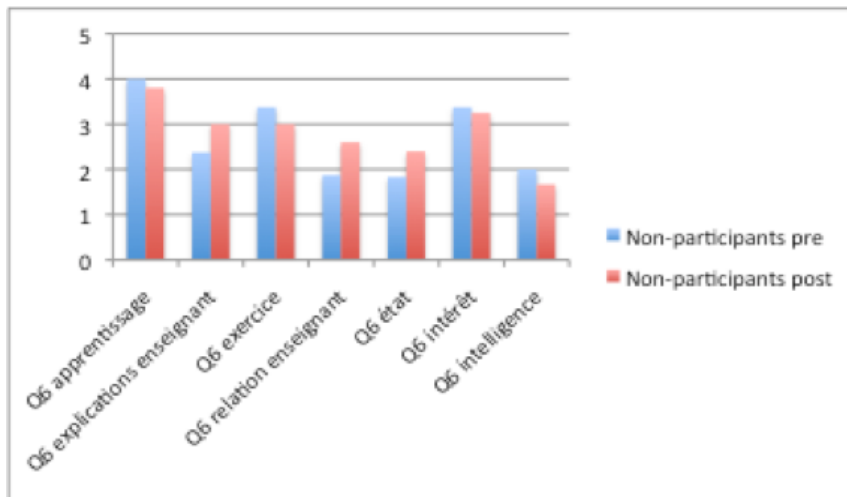


Graphique 10 : Si j'obtiens une bonne note en allemand c'est parce que....

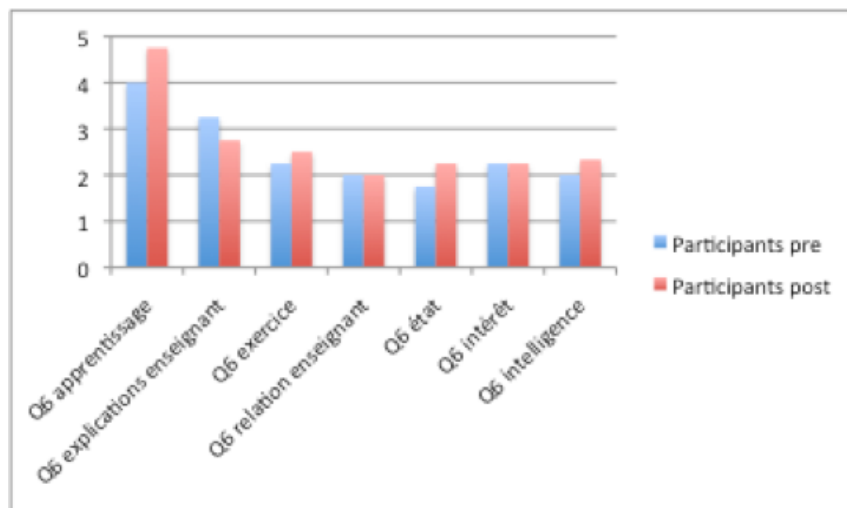


Graphique 11 : Si j'obtiens une bonne note en allemand c'est parce que....

Si l'on s'intéresse aux causes de l'échec, l'on peut observer que l'effet de l'apprentissage se trouve également renforcé. Les participants attribuent ainsi leur échec d'avantage à un manque d'apprentissage après le tutorat qu'avant, alors que seul un léger recul peut être observé pour le groupe contrôle. En contrepartie, les (mauvaises ou rares) explications de l'enseignante gagnent en importance pour les non-participants, alors qu'ils reculent pour le groupe expérimental (v. graphiques 12 + 13).



Graphique 12 : Si j'obtiens une mauvaise note en allemand c'est parce que...



Graphique 13: Si j'obtiens une mauvaise note en allemand c'est parce que....

En conclusion, nous notons que les questionnaires n'ont pas prouvé une augmentation de la motivation globale à travers le tutorat. Cependant ils montrent que la dégradation de la motivation qu'a subi le reste de la classe a pu être évitée dans le groupe expérimental. Ils indiquent également que l'intérêt pour la matière gagne en importance en ce qui concerne les raisons perçues pour la réussite scolaire et que le tutorat a renforcé le sentiment des tutorés de pouvoir influencer positivement leur réussite scolaire dans la discipline allemand à travers l'effort qu'ils mettent dans leurs apprentissages et que cette réussite est moins dépendante de la seule personne de l'enseignant.

Remarquons encore que les mentions sous « autres » sont rares et qu'aucun élément consistant n'en ressort. Les items retenus dans l'opérationnalisation semblent donc couvrir les différentes dimensions de la variable dépendante.

4. Evaluation du processus

4.1. Méthode de recherche

Dans le but de vérifier si le projet mis en place a été jugé satisfaisant par les différents participants, nous avons mené des entretiens (v. annexes VIII et IX). Cette forme de recherche est un complément intéressant aux questionnaires dans la mesure où elle permet d'approfondir les pensées d'une personne et de faire ressortir les éléments subjectifs de la vision du monde des interviewés. Selon Sylvain Giroux et Ginette Tremblay, l'entretien est en outre un outil de recherche adapté « si la communauté scientifique sait peu de choses sur le sujet sur le phénomène » et qu'il s'agit de « l'explorer » (Giroux & Tremblay, 2002, p.146-147). L'entretien mené est de type dirigé afin de permettre au mieux une comparaison entre les différents tutorés.

Les premières entrevues ont été conduites une semaine après la fin des rencontres de tutorat auprès des élèves de 9H. Les questions 1 et 2 à savoir « comment et avec qui fais-tu tes devoirs habituellement ? » et « qu'est-ce que cela t'apporte de faire tes devoirs avec un élève plus âgé ? » devaient nous permettre de comprendre en quoi la situation de tutorat différait de la situation d'apprentissage habituelle des élèves. C'était également l'occasion pour le tutoré de parler de son *peer role model* et pour nous de vérifier la crédibilité de celui-ci. Les questions 3 à 6 avaient pour objectif d'évaluer la justesse de la mise en œuvre du programme en comprenant si celui-ci correspondait en terme de lieu, de durée ou encore d'horaire. Il s'agissait également de recueillir des informations quant à l'ambiance de travail et au lien créé avec le tuteur. Enfin nous avons choisi de demander aux élèves de façon directe s'ils estimaient que le tutorat avait changé quelque chose dans leur rapport avec l'allemand (v. question 6). L'intérêt était ici de voir si les réponses à cette question trouvaient une équivalence dans les résultats offerts par le questionnaire. C'est donc à la fois une manière de vérifier mais également de compléter notre outil de recherche. Nous souhaitons, finalement, avec les questions 7 et 8 comprendre si un tel projet faisait sens pour les élèves dans d'autres disciplines et sous d'autres formes. Une deuxième série d'entretiens a été menée auprès des tuteurs avec l'objectif principal de comprendre si des modifications devaient être amenées au programme et à son organisation au cas où l'opération devait être reconduite au sein de l'établissement l'année prochaine.

4.2. Résultats

4.2.1. Des tuteurs crédibles

Les élèves qui ont pris part au programme de tutorat sont principalement des jeunes ayant l'habitude de travailler seuls. Cette manière de faire n'est pas un choix, elle est bien plus souvent dictée par l'impossibilité pour l'élève de trouver un proche capable de l'aider dans son entourage comme l'expliquent Melissa (« Si je ne comprends pas, je demande à mes amis par *Whatsapp*. Ma maman elle ne comprend pas bien le français alors... ») et Elodie (« avant février je travaillais avec ma répétitrice, maintenant toute seule. Elle est partie aux Etats-Unis. On va chercher une autre mais c'est compliqué. [...] Ma mère elle comprend pas... moi je dois faire mes devoirs toute seule, je peux pas trop lui demander de l'aide »).

Le tuteur représente donc pour les cinq élèves interrogés un point de repère dans l'apprentissage. C'est une personne à qui ils peuvent « poser des questions » (Elodie), qui les « aide » à faire les fiches ou les devoirs ou encore à apprendre le vocabulaire (Sabrina, Elodie et Guillaume), qui « explique » (Melissa et Maeva) ou encore celle qui donne des « trucs », « quelques techniques » (Elodie et Guillaume). On se souvient que Devin-Sheehan et Allen (1976) parlaient de l'importance pour le tuteur d'être perçu comme un modèle « crédible » (cf. chap. 2.1.1). Si les élèves de 9H ont reconnu leurs aînés comme tel, c'est d'abord car ils ont constaté leurs connaissances : « ils savent mieux, ils sont plus grands, ils ont déjà appris » explique Sabrina, « il pouvait toujours me répondre quand je lui demandais un truc » indique Guillaume et Elodie dit que « les choses difficiles, elle les a rendues un peu plus faciles ». C'est également parce qu'en fréquentant les mêmes locaux et, en partie, les mêmes enseignants, les tuteurs sont à la fois proches des élèves plus jeunes mais représentent également un idéal encore lointain. Lors d'une séance de partage ayant eu lieu une semaine après la fin du tutorat, les élèves de 9H ont ainsi posé une série de question en lien avec les examens de fin de scolarité, notamment sur la difficulté et la durée de ceux-ci, la préparation nécessaire et les espoirs de réussite des tuteurs. L'observation de ce moment d'échange a permis de déceler une certaine admiration des jeunes élèves pour leurs tuteurs.

Notons encore que si les élèves de 11H se sont montrés être des modèles crédibles pour leurs tutorés, cela a également été le cas pour les enseignants responsables du projet dans la mesure où les tuteurs ont fait preuve de ponctualité, de disponibilité et ont cherché à répondre au

mieux aux besoins de leurs tutorés. Ainsi, ils amenaient régulièrement leurs propres dossiers de grammaire et autre matériel pour illustrer leurs explications. Lors de la séance de débriefing, Chloé et Jessica ont également exprimé leurs difficultés à soutenir leurs tutorées dans l'apprentissage du vocabulaire, n'ayant personnellement jamais été confrontées à ce problème personnellement : « Moi, je lis et ça rentre. Si en plus j'écris une fois les mots, je suis sûre d'avoir une bonne note aux tests. Mais Maeva, elle lit et 2 secondes après elle ne se souvient pas des mots ». Dans le souci d'aider les élèves à acquérir le vocabulaire, les élèves ont discuté ensemble de différentes stratégies à mettre en place, parmi celles-ci la recherche de phrases mnémotechniques et la mise en couleur des différents déterminants ont été évoquées et mises en œuvre lors des séances de tutorat suivantes. Melissa a d'ailleurs relevé lors de l'entretien combien sa tutrice l'a aidée dans les tâches d'apprentissage : « Dans la brochure de voc on a souligné les *der*, les comme ça... et j'apprends tous les *der*, après tous les *das*, les *die* et dans les TA de voc je fais des 6 et des 5 maintenant... avant pas. Je ne savais pas le pluriel et les déterminants ». Et Chloé a semblé, lors de l'entretien, contente du travail effectué : « Avant elle [Maeva] lisait juste et elle croyait qu'elle savait, tandis que maintenant elle sait apprendre du voc ».

Si les tuteurs ont cherché des ressources dans leur collaboration et dans leur matériel, l'enseignante représente un soutien nécessaire comme l'explique Jessica : « Des fois je ne savais pas la réponse. Je ne pouvais pas lui donner ce qu'elle avait envie de savoir parce que j'avais des blancs. Vous étiez là et on pouvait vous demander pour les choses qu'on avait oubliées. Il faudrait qu'on puisse demander encore plus. Enfin... là je ne me suis pas trop inquiétée car je pouvais chercher dans les dossiers. Mais c'est le truc qui était un peu compliqué ». Remarquons enfin que le fait que les tuteurs se sont retournés quelques fois vers l'enseignante pour contrôler ou demander une réponse, cela n'a nullement atteint la crédibilité des élèves de 11H comme l'indique Guillaume : « C'est normal qu'ils demandent. Ils ne peuvent pas tout savoir ».

4.2.2. Une ambiance « sympathique »

Sarbin soulignait, on le rappelle, l'importance d'une ambiance de travail détendue, une ambiance en somme plus proche d'une relation amicale que d'un rapport enseignant-élève (cf. chap. 1.3). Plusieurs traces témoignent d'un climat d'étude décontracté et du soin apporté à la création d'un lien cordial. En effet, les tuteurs ont souligné à plusieurs reprises dans leur journal de bord le côté « sympathique », « gentil » ou encore « attentif » des élèves de 9H et

ils ont également apprécié la « bonne communication ». Guillaume note quant à lui que « réviser avec quelqu'un c'est plus *sympa* que tout seul ». Cette ambiance, que les participants ont jugé bonne (tous souhaiteraient s'inscrire à nouveau si le projet devait être reproposé), a également été perçue comme telle par les observateurs. Ainsi Madame Gindroz, surveillante de la bibliothèque, confiait comment il est « plaisant de voir comment ils travaillent. On voit qu'ils travaillent tous mais on voit aussi qu'ils se sentent vraiment à l'aise. C'est vraiment intéressant ».

Si cette bonne ambiance peut être liée au fait que les tuteurs étaient volontaires et ont exprimé eux-mêmes l'intention d'être « cool », « gentille », « pas trop sévère » et de « prendre du temps » (cf. annexe VI), elle a également été le fruit de réflexion de leur part. En effet, Rebecca a souligné lors de la séance de sensibilisation qu'elle aurait personnellement apprécié recevoir l'aide d'un élève plus âgé mais que ça l'aurait également sûrement gênée et qu'elle ne savait pas si elle aurait osé discuter librement. Lors de cette séance nous avons donc, notamment grâce aux jeux de rôle, préparé ce moment si bref mais semble-t-il si important pour les élèves de 11H, à savoir l'accueil de leurs tutorés. Si Nicolas pensait serrer la main à son tutoré, les filles estimaient que cela ne convenait pas (« on n'est pas prof ! »). Elles proposaient de garder un espace libre avec une chaise proche d'elles à la bibliothèque afin que les élèves sachent directement où s'asseoir, de les saluer « normalement, enfin... comme on salue nos copains » et d'« avoir l'air sympa ». Ce dernier point passait, selon les cinq tuteurs, par un accueil souriant et par quelques mots (« comme ça va ? ou *tu aimerais travailler sur quoi aujourd'hui ?* »). Si les sourires ont principalement été mis au service de l'accueil des élèves de 9H, il n'a pas été rare que ceux-ci parsèment également les moments de travail.

4.2.3 Des tâches et des formes de travail diverses

Les phases de travail ont été dédiées à des tâches de nature différente. Premièrement, il a été fréquent de voir les élèves réviser du vocabulaire. L'apprentissage de celui-ci prenait diverses formes telles que des interrogations orales, de la lecture et du travail sur la prononciation, des dictées ou encore du travail à même le livre en mettant en évidence les déterminants ou les difficultés par exemple. Deuxièmement les élèves ont souvent amené des devoirs tels que des fiches ou des exercices de la brochure d'exercices. Troisièmement les élèves ont préparé une épreuve significative d'expression écrite. Pour ce faire, ils ont revu le vocabulaire concerné et refait certains exercices mais ils ont également cherché à comprendre les objectifs distribués par l'enseignante pour cette évaluation. Nous noterons, ici, qu'à une exception près, les élèves

de 9H se sont présentés à chaque rencontre avec leur matériel et un travail à accomplir comme cela leur avait été demandé (cf. annexe IV). Lors de l'entretien, aucun d'entre eux n'a d'ailleurs regretté ce système et souhaité un matériel spécifique ou une participation active de l'enseignante présente, celle-ci étant là « juste s'ils [les tuteurs] ont besoin d'aide [...] parce que des fois si les coachs savaient pas des trucs, ils pouvaient poser des questions » (Melissa). La durée des entrevues, 30 minutes, semble également convenir : « 30 minutes c'est bien, on avait le temps de faire les fiches et pour qu'elle me corrige » (Sabrina), « une demi-heure c'est bien, il restait 5 minutes comme ça à la fin. Il ne faudrait pas moins long parce que si on a des questions, on peut utiliser les 5 minutes » (Melissa), « bien : ni trop long, ni trop court » (Guillaume). Seule Elodie estime que 10 à 15 minutes supplémentaires pourraient être nécessaires : « des fois on pouvait pas terminer les exercices. Des fois c'était un peu court ».

Nous avons constaté que, durant ces échanges, les tuteurs expliquaient souvent les raisons qui les poussaient à choisir une certaine forme de travail. Ainsi, Nicolas a montré à Guillaume qu'en cherchant à lire et à prononcer les mots de vocabulaire correctement, il aurait la possibilité d'enregistrer l'orthographe de ces mots : « Si tu le dis juste, après ça t'aide à écrire. Tu vois, ça s'écrit comme tu entends. Lis tranquillement là... voilà *Woche-n-ende*. On entend qu'il y a le N. Si tu lis juste vite fait, tu feras faux... enfin peut-être pas, mais il y a des risques ». Tirant profit de leurs expériences d'apprentissage et des leçons reçues en classe, les tuteurs ont proposé un soutien individualisé à leurs tutorés. La personnalité des élèves de 11H a également ressurgi durant certaines phases de travail. Rebecca et Elodie ont, par exemple, parfois eu recours au portugais pour traduire au mieux leurs idées, et Chloé, de naturel plutôt expansif, a souvent utilisé de grands gestes, des mimes ou des onomatopées pour accompagner ses explications. Bien qu'évoluant dans le même espace, chaque « couple » a donc travaillé de manière différente. Ces différences vraisemblablement liées à la curiosité des élèves ont fréquemment donné naissance à des discussions entre tuteurs ou entre tutorés sur le travail accompli durant la séance. Les apports de ces séances ont également pris une place lors des cours d'allemand. En effet, lors de corrections de devoirs, les élèves de 9H ont quelques fois cité leurs tuteurs. Elodie nota par exemple que « Rebecca a dit qu'on pouvait également dire *nachmittags* à la place de *am Nachmittag* ». Ces séances de travail ont donc permis la création d'un lien particulier entre les participants : « avant je comprenais pas des trucs, je demandais à la prof le lendemain ou sinon je demandais à une de mes copines. Mais là je peux demander à Jessica, j'ai son numéro » (Melissa). Les séances de tutorat semblent également être devenue une forme d'études préférable à celle des appuis : « c'est mieux

comme ça : ils peuvent nous aider individuellement » (Sabrina), « j'aimais vraiment l'idée du coach qui s'occupait de moi, individuellement » (Guillaume).

4.2.4. Un nouveau regard sur l'allemand : raisons... et perspectives

A l'exception de Maeva (qui n'observe pas de changement), les élèves de 9H, ont affirmé que cette expérience avait eu un impact positif sur le regard qu'ils portaient sur l'allemand. Le changement de perception de cette manière est essentiellement lié aux résultats en hausse des élèves comme l'expliquent Sabrina (« elle m'a aidé à mieux réussir, donc maintenant j'aime mieux ») et Elodie (« j'aimais pas trop l'allemand, elle m'a motivée dans le sens où j'apprends à mieux voir les trucs. Les choses difficiles, elle me les a rendues un peu plus faciles »). Ce changement positif incite les élèves à plus de travail : « je travaille plus, je révise plus » (Melissa), « ça a changé un peu ma façon de travailler, je suis plus motivé honnêtement, maintenant je m'intéresse plus » (Guillaume). Les résultats positifs sont clairement défini comme étant les conséquences de la collaboration avec leurs tuteurs : « Elle m'aidait beaucoup, surtout pour le TS. Je crois que je n'aurais pas eu 5 si je n'avais pas eu de l'aide tout au long de ces semaines » (Elodie). Les résultats aux différentes évaluations guident certainement le « oui » unanime des élèves lorsqu'on leur demande s'ils souhaiteraient se réinscrire au programme de tutorat s'il devait être reproposé. Par ailleurs, tous seraient intéressés à recevoir du soutien dans d'autres disciplines, à savoir en anglais, en mathématiques et en français. La raison (consciente et explicite) qui pousserait les élèves à solliciter de l'aide pour ces branches est à nouveau de l'ordre de l'extrinsèque. Ils espèrent en effet qu'un tutorat pourrait leur permettre d'améliorer également ces résultats-ci : « le français par exemple. C'est là où j'ai de la peine » (Guillaume), « pour les maths parce que je suis nulle en maths » (Sabrina), « en anglais, pour les phrases et tout ça, parce que c'est aussi une autre langue où je ne comprends pas tout. Personnellement je n'ai pas besoin pour les maths (sauf que j'ai fait 4 au dernier test) » (Melissa), « pour l'anglais je pense parce que je n'arrive pas... je ne sais pas, aussi par rapport au voc. Je ne sais pas, je n'arrive pas trop l'anglais » (Maeva). Elodie souligne encore que le programme devrait être élargi non seulement à d'autres branches, mais qu'il devrait également être proposé « pour d'autres élèves », en cela elle rejoint Melissa qui explique que « comme ça il y aurait plus de personnes qui pourraient augmenter leurs notes ».

Au travers ces différents témoignages, nous notons que le changement de regard sur une matière est essentiellement lié au sentiment de performance potentielle. Dans le cas des élèves, celle-ci est illustrée par les notes. Les dires des tutorés attestent donc ici ce que les

résultats du questionnaire semblent indiquer : le travail effectué lors des séances de tutorat a montré aux élèves que l'apprentissage est une cause importante de réussite. Si cet élément semble a priori évident, il est au contraire significatif : en associant le travail à la réussite, l'élève indique au chercheur qu'il a un certain contrôle sur ses succès – contrôle qui, on le rappelle, peut influencer positivement la motivation (cf. chap. 3.3). Cependant, si les entretiens semblent indiquer que le tutorat a influencé la motivation des élèves de 9H pour l'apprentissage de l'allemand, nous ne pouvons prétendre que celle-ci est acquise pour une période indéterminée. La motivation est, on le rappelle, sujette à l'évolution des individus, elle est un processus en évolution constante (cf. chap. 1.1). On peut dès lors supposer qu'une baisse des résultats en allemand influencerait par ricochet la motivation des élèves pour cette langue.

La motivation est également, du moins pour les élèves interrogés dans ce travail, essentiellement extrinsèque et liée aux résultats obtenus. Notons que ce constat rejoint les études reprises par Gurtner et alii (2006) indiquant que la motivation extrinsèque est dominante à l'adolescence (cf. chap. 1.2). La source de cette motivation est donc externe au sujet, elle est même dépendante, selon les élèves de 9H, non pas de leurs propres capacités mais bien de celles des tuteurs. On peut alors se demander s'il s'agit ici du biais dans la relation dont parlait Christine Berzin (cf. chap. 2.1.2), à savoir qu'une dépendance de la tutelle pouvait être une conséquence d'un manque de formation du tuteur, celui-ci ayant tendance « à faire à la place » du tutoré. Remarquons ici qu'une des tuteurs, Léa, a parlé de cette difficulté. En effet, elle a noté dans son journal de bord le 10 mars que ce qui n'avait pas bien marché durant cette séance est le fait qu'elle avait le sentiment « de faire trop avec elle [Sabrina]. Plutôt que de la laisser faire et après corriger ». Cependant cette dépendance peut également être en lien avec l'estime de soi des élèves. En effet, les tutorés participants à ce projet sont des élèves de niveau 1, ils ont donc été régulièrement confrontés à l'échec ou à des difficultés par le passé. Elodie admet par exemple avoir manqué de confiance en elle, problème que le tutorat semble avoir soulagé :

- « Je suis plus sûre de moi pendant les leçons d'allemand.
- Elle t'a donné confiance ?
- Oui ! »

Conclusion

Nous avons abordé la mise en place d'un tutorat entre pairs pour le niveau secondaire I avec la conviction que cet outil pourrait être un apport précieux pour les apprentissages de l'allemand et en osant l'hypothèse que cet apport augmentera leur motivation pour ladite discipline. Cette dernière hypothèse n'a pas pu être confirmée quantitativement à travers la présente étude. En conclure que le tutorat entre pairs n'a pas de valeur au secondaire I serait néanmoins précipité. Des chercheurs tels que Topping (1988) et surtout Finkelsztein et Ducros préviennent de la difficulté à mesurer la motivation à travers des outils standardisés : « Jusqu'à ce jour subsistent des difficultés à trouver des instruments adéquats pour ce type d'évaluation. En effet, les facteurs qui interviennent dans tout processus de changement sont complexes. Ils échappent à la mesure traditionnelle. Ils sont parfois difficilement contrôlables et objectivables » (Finkelsztein & Ducros, 1989, p.9). Parallèlement au questionnaire, nous avons donc décidé d'enrichir la recherche avec des outils plus qualitatifs comme les observations directes et les entretiens avec les participants. Nous étions également conscients du fait que l'échantillon ne permettrait que de dégager des tendances et que les résultats ne seraient pas significatifs au niveau statistique.

Grâce à l'opérationnalisation détaillée de la variable dépendante, nous avons tout de même pu observer que les tutorés attribuent leur réussite scolaire en allemand plus à leurs propres apprentissages après avoir vécu le tutorat, que l'importance des explications de l'enseignante diminue et que l'intérêt pour la branche leur semble être un facteur de réussite plus important. Ces observations résonnent avec les constatations de Perrez, Minsel et Wimmer (1990, in : Vianin, 2006, p.34) selon lesquelles « les individus motivés par la réussite ont tendance à attribuer leurs réussites à leurs propres capacités et leurs échecs à un manque de travail. » Nous osons dès lors l'hypothèse que le tutorat a eu une influence positive sur l'espoir de réussite des élèves et en cela sur leur motivation (cf. chap. 1.1). Nous avons, par ailleurs, grâce aux dires des élèves pu valider le présupposé de Dörnyei (2001) selon lequel un pair est un modèle plus crédible que l'enseignant. Comme nous l'avons également constaté dans les entretiens, le tutorat permet aux élèves de découvrir des formes de travail et des approches différentes de celles proposées en classe ou à domicile.

Ces deux facteurs ont, nous l'avons vu, amené les tutorés à percevoir l'influence qu'ils pouvaient avoir sur leur propre réussite. Cette augmentation de la confiance nous semble

particulièrement importante dans un groupe d'élèves avec des performances relativement faibles dans la discipline et où les élèves ont une tendance à sous-estimer et par ricochet sous-exploiter leurs propres capacités.

Nous évaluons également positivement le fait que la mise en place du tutorat selon notre projet semble bien convenir aux besoins de ces élèves. Comme nous avons pu le constater, le tutorat nécessite ni l'élaboration d'un important matériel supplémentaire, ni de formation chronophage – éléments qui peuvent être des freins importants dans la mise en place d'un projet. La présence discrète d'une personne ressource semble cependant importante afin d'éviter des situations frustrantes s'il s'agit de tuteurs novices.

Un risque que nous avons pu constater avec des tuteurs peu formés est que le gain d'autonomie par rapport à l'enseignant est remplacé par une dépendance envers le tuteur. Nous pouvons dès lors craindre que les effets positifs ne se limitent qu'à la durée du tutorat. La séance de sensibilisation que nous avons mise en place et le débriefing nous semblent avoir été primordiales pour le bon déroulement des séances. Néanmoins, il serait intéressant de voir si une formation dépassant une simple sensibilisation pour les tuteurs dans le domaine de la rétroaction pourrait diminuer le risque d'une dépendance envers le tuteur et permettre ainsi aux effets bénéfiques du tutorat de perdurer après la fin du tutorat.

Si les limites de la présente recherche n'ont pas permis de répondre positivement à la question de recherche, nous sommes convaincus que le tutorat entre pairs peut être un apport précieux pour les élèves du secondaire I. Etant donné les tendances positives sur des dimensions précises de la motivation et les résultats fortement positives dans les entretiens ainsi que durant l'observation directe, il serait intéressant de confirmer les bienfaits de cette approche avec une étude quantitative permettant de confirmer nos impressions et de proposer ainsi une étude plus objective aux enseignants désireux d'implémenter un projet semblable pour leurs élèves. Ceci permettrait également de généraliser les résultats qui se limitent à un niveau et à une voie précise (9VG niveau 1). A la fin de ces semaines de travail, nous nous réjouissons par ailleurs de l'intérêt né au sein du collège des Bergières pour le système de tutorat. Nous espérons que les conclusions que nous avons pu tirer du présent projet puissent servir de base à l'introduction d'un outil d'apprentissage non pas pour une seule classe et une seule matière mais pour l'ensemble des élèves intéressés et pour un éventail bien plus large de disciplines.

Bibliographie

Ames, C. (1990). Motivation : What Teachers Need to Know ? *Teachers College Record*, vol. 91, 3, pp.409-421.

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : Editions L'Harmattan.

Baudrit, A. (2000). Note de synthèse. Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? *Revue française de pédagogie*, 132, pp. 125-153.

Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF.

Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn (2nd edition)*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Connac, S. (2013). Coopération et rapport aux savoirs : le cas de l'organisation du tutorat à l'école primaire et au collège.

URL : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/2225-coopération-et-rapport-aux-savoirs-le-cas-de-lorganisation-du-tutorat-à-lécole-primaire>

Cros F. (2000). Baudrit, Alain. Tuteur : une place, des fonctions, un métier ? *Revue française de pédagogie*, 131, pp. 129-130.

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey, Les langues et leurs images, Neuchâtel : Loisirs et pédagogie SA, pp.19-23.

De Loya P. (1978). Allen. Children as teachers : Theory and research on tutoring. *Revue française de pédagogie*, 43, pp. 84-88.

Devin-Sheehan, L. & Allen, V. L. (1976). Implementing Tutoring Programs : Some Alternatives for Practitioners and Researchers. In V. L. Allen (Ed.), *Children as teachers : Theory and research on tutoring* (pp. 253-268). New-York : Academic Press.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge : University Press.

Feldman, R. S., Devin-Sheehan, L. & Allen, V. L. (1976). Children Tutoring Children : A Critical Review of Research. In V. L. Allen (Ed.), *Children as teachers : Theory and research on tutoring* (pp. 235-252). New-York : Academic Press.

Finkelsztein, D. & Ducros, P. (1989). Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire (l'enseignement par élèves-tuteurs). *Revue française de pédagogie*, 88, pp.15-26.

Genoud, P., Ruiz, G. & Gurtner J-L. (2009). Evolution de la motivation scolaire des adolescents : différences selon la filière et le genre. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (2), pp.377-395.

Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie en sciences humaines, la recherche en action*. Québec : ERPI.

Goodlad, S. (1979). *learning by teaching: An introduction to tutoring*. London : Community Service Volunteers.

Goodlad, S. (Ed.). (1995). *Students as tutors and mentors*. London : Kogan Page Limited.

Gurtner, J-L., Gulf, A., Monnard, I. & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie*, 155, p.21-33.

Gurtner, J-L., Gorga, A., Monnard, I. & Ntamakiliro, L. (2001). Evolution de diverses composantes de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence. Brève synthèse à l'intention des autorités scolaires et des enseignants. Université de Fribourg.
<https://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocsRechProj/Motivation/Synthese.pdf> (11.05.2015)

Harrison, von G. (1976). Structured Tutoring : Antidote for Low Achievement. In V. L. Allen (Ed.), *Children as teachers : Theory and research on tutoring* (pp. 169-178). New-York : Academic Press.

Lippitt, P. (1976). Learning through cross-age helping : Why and how. In V. L. Allen (Ed.), *Children as teachers : Theory and research on tutoring* (pp. 157-168). New-York : Academic Press.

Lyon, A.C. (2006). Décision No 102 : Accès aux données du système scolaire à des fins de recherche. URL : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/cd/fichiers_pdf/Decision_102.pdf (16.5.2015)

Malderez, A. & Bodoczky, C. (2009). *Comment pratiquer un tutorat de qualité ? : formateurs, enseignants-tuteurs*. Bruxelles : De Boeck.

Murphey, T. (1998). Motivating with Near Peer Role Models. In JALT'97: Trends & Transitions (pp.201-205). Tokyo : Brad Visgatis Editor.

Peyrat-Malaterre, M.F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?* Bruxelles : De Boeck.

Sarbin, T. R. (1976). Cross-Age Tutoring and Social Identity. In V. L. Allen (Ed.), *Children as teachers : Theory and research on tutoring* (pp. 27-40). New-York : Academic Press.

Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-Operative Learning*. Cambridge : Brookline Books.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.

Annexes

I. Lettre adressée aux parents des élèves de 9H



Lausanne, le 16 décembre 2014

Madame, Monsieur, Cher parents,

Dans le cadre d'une recherche de la Haute Ecole Pédagogique sur la motivation des élèves pour leurs apprentissages, nous souhaitons récolter un certain nombre de données via un questionnaire, avec l'accord de Madame Grandjean-Lüthi, directrice.

Ce questionnaire sera rempli en classe par les élèves, il durera une vingtaine de minutes et sera anonyme.

Parallèlement à cette recherche, les enfants qui le souhaiteraient pourront bénéficier d'un soutien de la part d'élèves de 11H (ou de Raccordement). Durant ces séances, les élèves profiteront de l'expérience et des connaissances d'un élève plus âgé. La participation à ce projet sera volontaire et de plus amples informations vous parviendront ultérieurement.

Nous restons à disposition pour toutes informations complémentaires.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, Chers parents, nos salutations distinguées.

Aurélie Schaller
EPS des Bergières
079 563 57 89

Yves Utiger,
EPS Montreux-Ouest
yves.utiger@vd.educanet2.ch

II. Lettre adressée aux parents des élèves de 11H



Lausanne, le 16 décembre 2014

Madame, Monsieur, Chers parents,

Dans le cadre d'une recherche de la Haute Ecole Pédagogique sur la motivation des élèves en allemand, nous souhaitons mettre en place un coaching au sein du collège des Bergières, avec l'accord de Madame Grandjean-Lüthi, directrice.

Etant actuellement en 11H, votre enfant a acquis de nombreuses connaissances en allemand. Notre objectif est de voir dans quelle mesure l'expérience et les savoirs de votre enfant peuvent influencer la motivation d'élèves plus jeunes. Nous souhaitons donc instaurer des séances de partenariat entre des élèves de 11H et de 9H. Durant ces séances, les élèves de 11H seront appelés à soutenir les élèves plus jeunes dans l'apprentissage du vocabulaire ou dans la réalisation d'exercices, selon les besoins des élèves de 9H.

Afin de présenter le projet, nous passerons dans la classe de votre enfant. Ce sera l'occasion de décrire le coaching, de montrer comment aider un jeune dans l'apprentissage et surtout de recruter des volontaires. Ce projet n'a en effet rien d'obligatoire. Au contraire, le volontariat est une condition essentielle à l'inscription dans ce projet, les élèves de 9H devant se sentir sincèrement épaulés.

Notez encore que ce partenariat saura sûrement être positif pour votre enfant. Il pourra revoir certaines bases et développer des compétences en communication et collaboration – compétences utiles tant dans la vie quotidienne que dans le monde professionnel. Ce sera aussi l'occasion pour lui de se sentir responsable et utile, et de faire de nouvelles connaissances.

Nous restons à disposition pour toutes informations complémentaires.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, Chers parents, nos salutations distinguées.

Auréli Schaller
EPS des Bergières
079 563 57 89

Yves Utiger,
EPS Montreux-Ouest
yves.utiger@vd.educanet2.ch

III. Rendez-vous pour les élèves de 11H intéressés par le tutorat

Bonjour,

Tu t'es proposé(e) pour coacher un ou une élève de 9^{ème} année et je t'en remercie !

Afin de fixer des dates pour ces périodes de soutien et pour rencontrer les élèves de 9VG, je te donne rendez-vous à **13h15 le jeudi 5 février** à la bibliothèque.

En cas d'empêchement, merci de venir me trouver à la salle des maîtres (bât. D) ou de me contacter au 079 563 57 89.

Aurélie Schaller

IV. Information transmise aux parents avec les dates des rendez-vous

Félicitations, tu t'es inscrit au programme de coaching en allemand ! Pendant les prochaines semaines, un élève expérimenté te fournira un soutien pour tes devoirs d'allemand et répondra à tes questions.

Tu te présenteras à la bibliothèque à 13h15 avec ton matériel d'allemand. La séance durera jusqu'à 13h45.

Les rendez-vous suivants seront obligatoires, inscris-les dans ton agenda :

Ve 13.2., Ma 17.2., Ve 20.2., Ma 3.3., Ve 6.3., Ma 10.3., Ve 13.3., Ma 16.3.

Je serai à ta disposition pour d'éventuelles questions.

Viel Erfolg !

Aurélie Schaller

Félicitations, tu es dès à présent un coach pour un élève de 9H ! Pendant les prochaines semaines, tu aideras un élève plus jeune à faire ses devoirs ou à apprendre le vocabulaire.

Tu te présenteras à la bibliothèque à 13h15. La séance durera jusqu'à 13h45.

Les rendez-vous suivants seront obligatoires, inscris-les dans ton agenda :

Ve 13.2. (12h30), Ma 17.2., Ve 20.2., Ma 3.3., Ve 6.3., Ma 10.3., Ve 13.3., Ma 16.3.

Je serai à ta disposition pour d'éventuelles questions.

Vielen Dank und viel Erfolg!

Aurélie Schaller

V. Programme de la séance de sensibilisation

1. Jeu de rôle avec pour objectif de faire prendre conscience les tuteurs de l'importance de leur attitude afin de créer un climat positif et de confiance.

Déroulement

- L'organisateur informe séparément de deux tuteurs à l'abri de l'écoute des autres (le tuteur 1 reçoit la consigne de faire un bref salut et de demander directement ce que le tuteur a à faire, le tuteur 2 doit échanger quelques mots personnels avant de demander ce qu'il peut faire pour aider son « élève »)
- Les tuteurs démarrent chacun leur tour la session de tutorat selon les indications reçues et face à un tuteur « simulé ».
- L'organisateur demande aux participants comment ils se sentaient et aux observateurs les différences perçues.
- Discussion et conclusion en groupe de l'attitude à adopter pour le démarrage du tutorat.

2. Activité de groupe pour stimuler la réflexion sur les dimensions de l'aide (y compris les besoins)

Activité : Les élèves créent en groupe des poèmes sur ce qui signifie donner de l'aide et recevoir de l'aide (15')

Déroulement

- Les tuteurs sont divisés en deux groupes
- Un groupe crée un poème sur le sujet « Donner de l'aide c'est... » et l'autre « Recevoir de l'aide, c'est... » à l'aide de post-its. Chaque participant écrit des mots qui complètent la phrase attribuée au groupe puis le colle sur le panneau.
- Un porte-parole de chaque groupe présente leur poème à l'intégralité des tuteurs.
- Discussion en plénière de ce qu'il faut éviter si l'on doit aider quelqu'un
 - L'organisateur note les propositions au tableau
 - L'organisateur ajoute et explique les points suivants
 - Aider ce n'est pas faire à la place de l'autre
 - Aider c'est motiver

3. Jeu de rôle visant à donner des pistes d'actions aux tuteurs en cas de situations problématiques.

Activité : jeu de rôle avec des situations problématiques (15')

Déroulement

- L'organisateur forme des binômes de tuteurs et « tutorés simulés »
- L'organisateur distribue successivement et à l'abri des tuteurs les rôles suivants à des « tutorés simulés » (un tutoré a oublié son matériel, un autre préfère discuter plutôt que travailler, un autre arrive en retard et le dernier n'a pas de devoirs)
- Les binômes jouent les situations
- L'organisateur demande au groupe comment ils auraient pu réagir et note les pistes au tableau.

4. Activité visant à développer les relations interpersonnelles

Activité : quelle est la question ?

Déroulement

- L'organisateur fait une démonstration de l'activité à suivre
- Les tuteurs écrivent les réponses aux questions qu'ils voudraient se voir poser, et les fixent sur leurs vêtements.
- Les tutorés se promènent en posant les questions qu'ils pensent deviner derrière les réponses des tuteurs jusqu'à ce qu'ils trouvent la question correcte.
- Discussion finale pour faire émerger le fait qu'il y a plusieurs moyens d'obtenir la même réponse, et que plus on connaît la personne, plus il est facile de trouver la bonne question.

VI. Traces de la séances d'(in)formation

RECEVOIR DE L'AIDE C'EST...

S'AMÉLIORER
DANS LA
BRANCHE
→ L'ALLEMAND

être compris
par ~~l'aideur~~
celui qui aide

COOL

Reprendre
confiance
en soi

Réussir
ses tests,
devoirs ...

Encourageant

Ecouter

APPRENDRE
DE NOUVELLES
CHOSSES

Pratique

meux
comprendre les
Sujets

AMUSANT

AIDER C'EST...

Ne pas être trop sévère,

être gentille

COOL

écouter son "élève" haha

S'aider soi-même aussi

Prendre du temps :

Encourager

S'améliorer

pour le certificat

expliquer

Réapprendre des choses

Comprendre l'élève

VII. Journal de bord des tuteurs

Journal de bord du coach

Date de la séance : _____

Décris en quelques mots ta session d'aujourd'hui. Les notes ne seront accessibles qu'aux organisateurs de la séance. Tu n'es pas obligé de mettre ton nom.

Ce que nous avons travaillé :

Ce qui a bien marché :

Ce qui n'a pas bien marché :

Autres remarques :

VIII. Questions des entretiens avec les élèves de 9H

1. Comment et avec qui fais-tu tes devoirs habituellement ?
2. Qu'est-ce que cela t'apporte de faire tes devoirs avec un élève plus âgé ?
3. Si le programme était reproposé, est-ce que tu t'y inscrivais à nouveau ? Et pourquoi ? Quels sont les éléments que tu as le plus apprécié ?
4. As-tu continué à voir ton binôme ? Pourquoi ?
5. Si l'on devait changer quelque chose au programme, quelles modifications aimerais-tu apporter ?
 - a. Par rapport au choix des coachs
 - b. Par rapport au lieu des rencontres
 - c. Par rapport à la durée des rencontres
 - d. Par rapport à la présence et à la participation d'un enseignant
 - e. Par rapport au matériel à disposition
6. Est-ce que tu dirais que le travail avec ton coach a changé quelque chose dans ton rapport avec l'allemand ? Si oui, peux-tu expliquer ce qui a évolué ?
7. Penses-tu que l'école devrait mettre en place ce programme pour d'autres branches ? Si oui, lesquelles ?
8. Il n'y a, pour l'instant, pas de devoirs surveillés aux Bergières pour les élèves de 9-11H.
9. Selon toi, est-ce qu'il faudrait en organiser ? Et pourquoi ?

IX. Questions des entretiens avec les élèves de 11H

1. Pourquoi as-tu eu envie de devenir coach ?
2. Qu'est-ce que tu as, à ton avis, pu apporter à ton élève ?
3. Qu'est-ce qui t'as plu ?
4. Qu'est-ce qui t'as déplu ? Ou qu'est-ce qui a posé problème ?
5. Si le projet était reconduit l'année prochaine, est-ce que tu changerais quelque chose (durée, lieu, matériel, etc) ?
6. Est-ce que tu serais prêt à continuer l'expérience ?
7. As-tu appris quelque chose de cette expérience ? Si oui, quoi ?

8. Que penses-tu de l'allemand (en tant que langue, que branche scolaire) ?

X. Questionnaire pré-test

Questionnaire sur tes motivations à l'école

Ce questionnaire fait partie d'une étude de la Haute Ecole Pédagogique Vaud sur les motivations à l'école.

Les données recueillies seront traitées de manière anonyme et confidentielle. Tu ne dois pas indiquer ton nom sur ce document.

Il est important que tu répondes à toutes les questions avec sérieux et selon ce qui te correspond le plus, mais sans trop y réfléchir.

Le temps nécessaire pour remplir le questionnaire est d'approximativement 20 minutes.

Nous te remercions cordialement de soutenir cette recherche en y consacrant ton temps et ton énergie.

Cordialement,

Aurélie Schaller et Yves Utiger

1.

1. Donne une note à chacune des disciplines ci-dessous selon si tu l'apprécies ou pas (6 = j'aime beaucoup, 1 = je n'aime pas du tout).

Discipline	Note	Discipline	Note
Français		Histoire	
Allemand		Géographie	
Anglais		Mathématiques	
Sciences de la nature			

2. Je pense qu'il faut travailler à l'école parce que...

	Pas du tout d'accord	Assez peu d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
... j'ai du plaisir à le faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... j'y suis obligé-e-.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mes camarades le font également.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... c'est comme ça que je reçois une bonne note.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... j'aime bien l'enseignant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je reçois des récompenses (p.ex. argent) pour des bonnes notes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... c'est important pour mes parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je veux être plus fort que mes camarades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ce que je peux apprendre me sera utile plus tard.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... cela m'aidera à trouver un bon emploi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... autre raison :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Si j'obtiens une bonne note à l'école c'est parce que....

	Pas du tout d'accord	Assez peu d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
... j'ai bien appris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'enseignant a bien expliqué le sujet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... les exercices n'étaient pas difficiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'enseignant m'aime bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... le sujet m'intéresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je suis intelligent(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... autre raison :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Si j'obtiens une mauvaise note à l'école c'est parce que....

	Pas du tout d'accord	Assez peu d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
... je n'ai pas bien appris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'enseignant n'a pas bien expliqué le sujet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... les exercices étaient difficiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'enseignant ne m'aime pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... j'étais malade/pas bien quand j'ai dû passer le test.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... le sujet ne m'intéresse pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je ne suis pas intelligent(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... autre raison :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Si j'obtiens une bonne note en allemand c'est parce que...

	Pas du tout d'accord	Assez peu d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
... j'apprends bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'enseignant a bien expliqué le sujet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... les exercices ne sont généralement pas très difficiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'enseignant m'aime bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'allemand m'intéresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je suis intelligent(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... autre raison :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Si j'obtiens une mauvaise note en allemand c'est parce que...

	Pas du tout d'accord	Assez peu d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
... je n'ai pas bien appris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'enseignant n'a pas bien expliqué le sujet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... les exercices étaient difficiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'enseignant ne m'aime pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... j'étais malade/pas bien quand j'ai dû passer le test.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... le sujet ne m'intéresse pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je ne suis pas intelligent(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... autre raison :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Je pense qu'il faut travailler lors des cours d'allemand parce que...

	Pas du tout d'accord	Assez peu d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
... j'ai du plaisir à le faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... cela m'aidera à communiquer avec des gens qui parlent cette langue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... cela m'aidera à trouver un bon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... j'aime bien l'enseignant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... c'est important pour mes parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mes camarades le font également.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... la culture allemande m'intéresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... c'est nécessaire pour les études que j'aimerais faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...autre raison :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Coche pour les activités suivantes, si tu as du plaisir à les faire en allemand ou pas.

	je n'aime pas du tout	j'aime assez peu	je suis indifférent	j'aime assez	j'aime beaucoup	Je ne sais pas
Ecrire des textes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M'exprimer à l'oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ecouter des enregistrements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lire des textes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des exercices grammaticaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprendre du vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre activité :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Lis les phrases suivantes et coche si l'énoncé te concerne (hors du temps scolaire).

	Oui	Non	Je ne sais pas
A) Je regarde des films en allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Je lis en allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C) J'écris en allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) Je parle en allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E) J'écoute de la musique en allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F) Je passe des vacances dans des endroits, où l'on parle allemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G) Je connais des personnes qui parlent allemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si tu as répondu « oui » pour une des lettres ci-dessus, complète les questions suivantes (aux lettres correspondant à ton ou tes « oui »).

A) Je regarde des films en allemand

A quelle fréquence regarde-tu des films en allemand ?

moins d'une fois par mois
 une fois par mois
 une fois toute les deux semaines
 chaque semaine
 je ne sais pas

B) Je lis en allemand

A quelle fréquence lis-tu en allemand ?

moins d'une fois par mois
 une fois par mois
 une fois toute les deux semaines
 chaque semaine
 je ne sais pas

Que lis-tu en allemand ? Coche tout ce qui correspond.

Livres	<input type="checkbox"/>	Journaux	<input type="checkbox"/>	Magazines	<input type="checkbox"/>	Lettres	<input type="checkbox"/>
Bandes dessinées	<input type="checkbox"/>	Autres :					<input type="checkbox"/>

C) J'écris en allemand

A quelle fréquence écris-tu en allemand ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
moins d'une fois par mois	une fois par mois	une fois toute les deux semaines	chaque semaine	je ne sais pas

Qu'écris-tu en allemand ? Coche tout ce qui correspond.

Lettres	<input type="checkbox"/>	E-Mails	<input type="checkbox"/>	SMS/Messenger/Whatsapp	<input type="checkbox"/>
Autre:					<input type="checkbox"/>

A qui écris-tu en allemand ?

Famille	<input type="checkbox"/>	Amis	<input type="checkbox"/>	Correspondant	<input type="checkbox"/>
Autre:					<input type="checkbox"/>

D) Je parle allemand

A quelle fréquence parles-tu allemand ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
moins d'une fois par mois	une fois par mois	une fois toute les deux semaines	chaque semaine	je ne sais pas

Avec qui parles-tu allemand ?

Famille	<input type="checkbox"/>	Amis	<input type="checkbox"/>	Correspondant	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	------	--------------------------	---------------	--------------------------

Autre:	<input type="checkbox"/>
--------------	--------------------------

E) J'écoute de la musique en allemand

A quelle fréquence écoutes-tu de la musique en allemand ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
moins d'une fois par mois	une fois par mois	une fois toute les deux semaines	chaque semaine	je ne sais pas

F) Je passe des vacances dans des endroits, où l'on parle l'allemand.

A quelle fréquence passes-tu des vacances où l'on parle l'allemand?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
plus que 3x par année	3x par année	2x par année	1x par année	je ne sais pas

Dans quelle région passes-tu des vacances où l'on parle allemand ?

Allemagne	<input type="checkbox"/>	Autriche	<input type="checkbox"/>	Suisse Alémanique	<input type="checkbox"/>
Autre :					<input type="checkbox"/>

G) Je connais des personnes qui parlent allemand.

Parents	<input type="checkbox"/>	Frères/ Sœurs	<input type="checkbox"/>	Cousins/ Cousines	<input type="checkbox"/>	Oncles/Tantes/ Parrains/Marraines	<input type="checkbox"/>
Amis	<input type="checkbox"/>	Autres :					<input type="checkbox"/>

10. Combien d'heures par semaine travailles-tu pour l'école en dehors des cours ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
< 1	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17+

11. Combien d'heures par semaine travailles-tu pour l'allemand en dehors des cours ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<1	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17+

12. Serais-tu intéressé(e) à recevoir de l'aide en allemand d'un élève plus âgé que toi?

oui non je ne sais pas

13. Indique ton sexe fille garçon

14. Indique tes deux dernières notes significatives en allemand:

Note 1	Note 2

15. Indique ton âge:

9- 10 11 12 13 14 15 16 17 18+

16. Indique ton année et ta voie:

9ème 10ème 11ème 12ème (RAC) VG VP VSB VSG VSO

17. Si es un élève de voie générale, indique ton niveau en allemand Niveau 1 Niveau 2

Nous te remercions cordialement pour ta précieuse collaboration !

XI. Questionnaire post-test

Questionnaire sur tes motivations à l'école

Ce questionnaire fait partie d'une étude de la Haute Ecole Pédagogique Vaud sur les motivations à l'école.

Les données recueillies seront traitées de manière anonyme et confidentielle. Tu ne dois pas indiquer ton nom sur ce document.

Il est important que tu répondes à toutes les questions avec sérieux et selon ce qui te correspond le plus, mais sans trop y réfléchir.

Le temps nécessaire pour remplir le questionnaire est d'approximativement 20 minutes.

Nous te remercions cordialement de soutenir cette recherche en y consacrant ton temps et ton énergie.

Cordialement,

Aurélie Schaller et Yves Utiger

1. Donne une note à chacune des disciplines ci-dessous selon si tu l'apprécies ou pas (6 = j'aime beaucoup, 1 = je n'aime pas du tout).

Discipline	Note	Discipline	Note
Français		Histoire	
Allemand		Géographie	
Anglais		Mathématiques	
Sciences de la nature			

2. Si j'obtiens une bonne note en allemand c'est parce que....

	Pas du tout d'accord	Assez peu d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
... j'apprends bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'enseignant a bien expliqué le sujet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... les exercices ne sont généralement pas très difficiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'enseignant m'aime bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'allemand m'intéresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je suis intelligent(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... autre raison :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Si j'obtiens une mauvaise note en allemand c'est parce que....

	Pas du tout d'accord	Assez peu d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
... je n'ai pas bien appris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'enseignant n'a pas bien expliqué le sujet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... les exercices étaient difficiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... l'enseignant ne m'aime pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... j'étais malade/pas bien quand j'ai dû passer le test.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... le sujet ne m'intéresse pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... je ne suis pas intelligent(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... autre raison :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Je pense qu'il faut travailler lors des cours d'allemand parce que...

	Pas du tout d'accord	Assez peu d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
... j'ai du plaisir à le faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... cela m'aidera à communiquer avec des gens qui parlent cette langue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... cela m'aidera à trouver un bon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... j'aime bien l'enseignant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... c'est important pour mes parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mes camarades le font également.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... la culture allemande m'intéresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... c'est nécessaire pour les études que j'aimerais faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...autre raison :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Coche pour les activités suivantes, si tu as du plaisir à les faire en allemand ou pas.

	je n'aime pas du tout	j'aime assez peu	je suis indifférent	j'aime assez	j'aime beaucoup	Je ne sais pas
Ecrire des textes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M'exprimer à l'oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ecouter des enregistrements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lire des textes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire des exercices grammaticaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprendre du vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre activité :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Combien d'heures par semaine travailles-tu pour l'allemand en dehors des cours ?

- <1
 1-2
 3-4
 5-6
 7-8
 9-10
 11-12
 13-14
 15-16
 17+

7. As-tu participé aux séances de coaching d'allemand mises en place ces dernières semaines à la bibliothèque ?

- oui
 non

8. Si tu as répondu non à la question 8, serais-tu intéressé(e) à recevoir de l'aide en allemand d'un élève plus âgé que toi?

- oui
 non
 je ne sais pas

9. Indique ton sexe fille garçon

10. Indique tes deux dernières notes significatives en allemand:

Note 1	Note 2

11. Indique ton âge:

9- 10 11 12 13 14 15 16 17 18+

12. Indique ton année et ta voie:

9ème 10ème 11ème 12ème (RAC) VG VP VSB VSG VSO

13. Si es un élève de voie générale, indique ton niveau en allemand

Niveau 1 Niveau 2

Nous te remercions cordialement pour ta précieuse collaboration !

XII. Liens entre les concepts de Dörnyei, Z. (2001) et de Vianin, P. (2006) et les items du questionnaire (pré-test)

Concept Niveau 1	Concept Niveau 2	Concept niveau 3	Concept niveau 4	Item questionnaire
Perception de la valeur de l'activité	Buts sociaux			Q2.3; Q7.6
	Buts scolaires	Buts d'apprentissage	Valeur intrinsèque	Q2.1; Q7.1
			Valeur intégrative	Q7.2; Q7.7
			Valeur instrumentale	Q 2.9; Q2.10; Q 7.3; Q7.8
	Buts de performance		Q 2.4; Q2.5; Q2.6; Q2.7; Q2.8; Q7.4; Q7.5	
Perceptions spécifiques sur soi	Perception de la contrôlabilité			Q3; Q4; Q5; Q6
	Perception de la compétence à accomplir une activité			Q4.5; Q6.5