

Le tutorat dans l'enseignement d'une langue étrangère: entre questions génériques et effets spécifiques

Mercedes Baugnies

▶ **To cite this version:**

Mercedes Baugnies. Le tutorat dans l'enseignement d'une langue étrangère: entre questions génériques et effets spécifiques. Revue internationale de communication et socialisation, 2021, Hors-Série, 8 (3), pp.16-35. 10.6084/m9.figshare.18863990.v2 . hal-03561050

HAL Id: hal-03561050
https://amu.hal.science/hal-03561050

Submitted on 8 Feb 2022

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Hors-série
Volume 8, numéro 3
2021

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI
CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER
***
©RICS - ISSN 2292-3667

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LE TUTORAT DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ETRANGERE : ENTRE QUESTIONS GENERIQUES ET EFFETS SPECIFIQUES **

MERCEDES BAUGNIES, AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ, FRANCE[1]

Résumé

Le tutorat existe depuis l'Antiquité. Ses bénéfices, appelés effet-tuteur, ont été rapidement signalés, mais tardivement étudiés. Le présent projet a été mené auprès d'élèves belges de 14-15 ans. Ceux-ci ont bénéficié d'une forme de liberté pédagogique et ont créé leurs propres cours d'anglais pour des enfants de 8-9 ans. Durant cette recherche-intervention, l'enseignante-chercheure a pris une posture d'accompagnatrice. L'objectif était d'identifier les effets-tuteurs génériques (à partir des écrits ou de la documentation) et spécifiques (propres au contexte). Une méthodologie mixte incluant une comparaison des résultats des tuteurs avec leurs pairs des années antérieures n'ayant pas bénéficié du projet ainsi qu'un recueil d'avis écrits et des entretiens semi-directifs, a été menée. Des effets-tuteurs génériques comme la coopération et la réflexion sur l'activité enseignante ainsi que des effets-tuteurs spécifiques comme la créativité dans la préparation des cours ainsi que la conscience de l'importance de l'ergonomie de la salle de classe, ont été identifiés.

Mots-clés : Tutorat ; effet-tuteur ; enseignement de l'anglais ; école secondaire, école primaire

[1] Adresse de contact : baugnies.mercedes@gmail.com ; mercedes.baugnies@univ-amu.fr ;

**Pour citer cet article :
Baugnies, M. (2021). Le tutorat dans l'enseignement d'une langue étrangère : entre questions génériques et effets spécifiques. [Numéro hors-série]. *Revue internationale de communication et socialisation, 8*(3), 16-35. https://doi.org/10.6084/m9.figshare.18863990.v2

©RICS - ISSN 2292-3667

1. INTRODUCTION

La perspective actionnelle préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et son influence sur les programmes d'enseignement des langues dans les pays de la Communauté européenne a encouragé les enseignants à contextualiser davantage les apprentissages des élèves qui en sont les acteurs sociaux. La difficulté d'organiser des échanges linguistiques réguliers et de permettre à nos élèves de se retrouver en situation de communication avec des « natives » nous a poussée à réfléchir à une autre manière de leur faire pratiquer les compétences développées dans leur nouvelle langue. Le choix du tutorat s'est alors imposé et la question des bénéfices de l'endossement du rôle de tuteur ou *effet-tuteur* (Baudrit, 2007) a émergé. Dans un premier temps, nous expliciterons le contexte dans lequel la problématique de notre recherche a émergé. Nous nous pencherons ensuite sur le cadre théorique et conceptuel du tutorat et de l'effet-tuteur. Enfin, nous présenterons la méthodologie employée, ainsi que les résultats que nous relierons aux aspects théoriques développés.

2. Contexte

Dans cette partie, nous présenterons le contexte de l'enseignement des langues régi à la fois par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le programme en application en Wallonie où l'expérience a eu lieu, ainsi que l'émergence de la problématique liée à une réflexion sur le développement de compétence des élèves, sans oublier les stratégies pour faire endosser le rôle d'enseignants aux élèves dans le cas d'un projet de tutorat.

2.1 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Depuis la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* par le Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2001), le mot "action" semble faire converger les influences explicites qui tendent à transformer durablement la préoccupation de l'enseignement-apprentissage des langues. Nombre de chercheurs parlent de plus en plus de l'essor de la perspective actionnelle (Lousada, Arroyas et Irvine, 2013) préconisée par le CECRL auquel se sont adaptés les programmes. La perspective actionnelle est présentée comme suit dans le texte initial du Conseil :

> *elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social* (Conseil de l'Europe, 2001, p.15).

Le volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) rappelle l'importance de considérer les élèves comme des acteurs sociaux qui doivent être impliqués dans le processus d'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2018, p. 27). « La nature sociale de l'apprentissage et de l'usage de la langue » ainsi que « l'interaction entre le social et l'individuel dans le processus d'apprentissage » doivent être reconnus (Conseil de l'Europe, 2018, p.27). Les apprenants sont des « utilisateurs de la langue » et « des êtres plurilingues, pluriculturels », ce qui suppose, outre un usage important de la langue en classe, la mise en place « de tâches ciblées, collaboratives […] dont l'objet principal n'est pas la langue » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 27).

2.2 Contexte professionnel et émergence de la problématique

En 2015, nous enseignions l'anglais à des débutants de 14-15 ans en Wallonie (partie francophone de la Belgique). Comme pour tout cours de langues modernes, les programmes exigeaient de plus en plus d'entraînement à la compétence orale via des mises en situation réelles ou imaginaires, en continu ou en interaction avec le professeur, les condisciples ou toute autre personne, afin de mobiliser les élèves dans une perspective actionnelle. L'évolution des programmes était liée à l'application croissante du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) qui, d'une part, propose des grilles critériées de niveaux de langues afin de simplifier leur reconnaissance européenne et de faciliter la mobilité internationale des travailleurs et étudiants. Au niveau A1 (débutant), ce cadre préconise, entre autres, des enseignements portant sur le « domaine privé » (Conseil de l'Europe, 2001, p.46) comme les thèmes de la vie de tous les jours (loisirs, nourriture et boissons, etc.). Il privilégie « une utilisation ludique de la langue » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 47). Les échanges linguistiques sont encouragés. Nous avons essayé, non sans difficulté, d'en mettre en place. Après nous être heurtée aux refus d'écoles britanniques étant donné leur indisponibilité au moment de nos demandes, nous nous sommes tournée vers des écoles new-yorkaises avec lesquelles des échanges virtuels (messages et courriels) ont pu être menés, suivis de quelques visites de classes lors des séjours d'élèves aux États-Unis. Les échanges en direct entre nos élèves et leurs correspondants ne furent pas possibles en raison de contraintes techniques. Nos élèves, dans la perspective actionnelle du CECRL, devaient évoluer comme des acteurs sociaux employant la langue-cible et auxquels nous devions confier des tâches collaboratives. Nous souhaitions libérer leur parole et leur permettre d'utiliser la langue-cible et de se sentir compétents en s'impliquant davantage dans l'apprentissage de l'anglais.

2.3 Pour stimuler le sentiment de compétence des élèves

Dans une telle optique, Cosnefroy (2007) souligne l'importance des acquis initiaux en langues et « la possibilité d'une relation indirecte, *via* le sentiment de compétence, entre la réussite et l'intérêt » (Cosnefroy, 2007, p. 2). La construction du sentiment de compétence puise ses racines à la fois dans « l'histoire et la trajectoire singulière de l'élève, en particulier dans ce qui lui a été transmis au sein de la famille » (Cosnefroy, 2007, p. 18), mais également dans les interactions scolaires quotidiennes entre professeurs et élèves (Bressoux et Pansu, 2004), avec d'éventuels transferts bénéfiques d'une matière à l'autre. La compétence perçue paraît favoriser l'émergence de l'intérêt pour une discipline. Une relation indirecte s'établirait entre la réussite de l'élève et son intérêt pour les disciplines scolaires. Cosnefroy affirme que le sentiment d'efficacité personnelle constitue « l'opérationnalisation la plus répandue » de la compétence perçue par un élève (Cosnefroy, 2007, p. 2) et que des recherches confirment un lien fort entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'intérêt, notamment en anglais (Fouad, Smith et Zao, 2002 ; Rottinghaus, Larson et Borgen, 2003). Il souligne le rôle de l'effort qui permet le passage du sentiment de compétence à l'intérêt. Le sentiment de compétence peut engendrer de la persévérance et une meilleure résistance à la difficulté, mais l'intérêt est notamment défini par la persistance de l'effort (Hidi et Renninger, 2006 ; Schunk et Pajares, 2005 ; Zimmerman, 2000). Selon Bandura, l'école peut être considérée comme « agentivité pour cultiver l'efficacité personnelle » (Bandura, 2007, p. 266). La structuration des activités « de manière coopérative ou compétitive affecte […] les évaluations que font les enfants de leurs capacités ainsi que l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et de leurs camarades » (Bandura, 2007, p. 266). Bandura ajoute que « les structures coopératives, où les membres s'encouragent et s'enseignent réciproquement, favorisent généralement des performances plus élevées » (Bandura, 2007 , p. 266). Bandura précise qu'il convient de différencier efficacité personnelle et estime de soi. En effet, l'efficacité personnelle perçue par un individu concerne les évaluations de ses aptitudes personnelles, alors que l'estime de soi renvoie à l'évaluation de sa valeur personnelle (Bandura, 2007, p. 24), à la valeur qu'il « attribue à sa propre personne » (Le Bastard-Landrier, 2005, p. 2). La perspective actionnelle prônée par le CECRL et les programmes, l'idée selon laquelle l'intérêt des élèves serait lié au sentiment de compétence ainsi que la valorisation par Bandura des activités coopératives et d'enseignement par les pairs dans le cadre du développement du sentiment d'efficacité personnelle des élèves nous ont conduite à réfléchir à une manière de faire endosser le rôle d'enseignants à nos élèves débutant l'anglais en troisième (14-15 ans). Nous nous sommes alors demandé quels effets l'endossement du rôle d'enseignants aurait sur nos élèves.

2.4 Stratégies pour faire endosser le rôle d'enseignant aux élèves

Les constats de Cosnefroy (2007) et Bandura (2007) sur l'intérêt des élèves et les sentiments de compétence et d'efficacité personnelle nous ont convaincue de mettre en place des activités de tutorat dans nos classes d'anglais (Baudrit, 2007; Baugnies, 2020). Nos élèves de 14-15 ans devraient enseigner leurs nouvelles compétences en anglais à des enfants de 8-9 ans. L'école primaire (élémentaire) de notre établissement étant située dans le même complexe, il nous restait à mettre sur pied des activités sous forme d'un projet de recherche durant lequel nous changerions de posture en devenant l'accompagnatrice de ces adolescents, une personne-ressource. Par le terme « activité », il faudrait entendre « un ensemble d'actions portées par un mobile et qui visent un but » (Charlot, 1997, p. 50). Comme le rappelle Charlot (1997), il s'agit avant tout de « mobiliser », ce qui veut dire, mettre des ressources en mouvement. Dans cet ordre d'idées, « se mobiliser », c'est réunir ses forces, pour faire usage de soi comme d'une ressource.

En se mobilisant, l'enfant ou le tuteur doit s'engager dans une activité, parce qu'il est porté par des mobiles et parce qu'il a de bonnes raisons de le faire. Par comparaison, il est aisé de constater qu'en se mobilisant dans une activité, l'enfant s'y investit, fait usage de soi comme d'une ressource. Ses mobiles sont liés à du désir, du sens, de la valeur. C'est tout cela qui sous-tend la dynamique interne de l'activité, à l'opposé de la motivation extrinsèque qui est due à des facteurs externes. Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue, « l'enfant s'installe dans une dynamique où il doit trouver des buts désirables, des moyens d'action et d'autres ressources en dehors de lui-même » (Charlot, 1997, p.50), d'où l'importance de relever les bénéfices du tutorat chez les élèves-tuteurs.

3. CADRE DE RÉFÉRENCE

Notre cadre théorique comporte deux parties : une évolution de la notion de tutorat , ainsi que le cadre conceptuel retenu. Ce dernier présente le choix du terme « tutorat » pour désigner l'endossement du rôle d'enseignants par nos élèves ainsi que l'explication de l'effet-tuteur.

3.1 Évolution de la notion de tutorat

Selon Baudrit (2000, p. 127), qui cite Gordon et Gordon (1990) et Wagner (1990), « les origines de la formule tutorale sont très lointaines. Dès 7000 avant J.C., les enfants de la société aristocratique sont éduqués de cette manière, au sein des familles, par des prêtres ou des tuteurs royaux ». C'est au Ve siècle que le philosophe chinois Confucius souligne que « l'on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres » et que Cicéron, Sénèque et Quintilien soulignent l'aide apportée par des élèves aînés à des plus jeunes (Baudrit, 2000, p. 127). Ainsi, dans la lettre VII à Lucilius, Sénèque (-4, +65) affirme qu'« on n'enseigne pas qu'on ne s'instruise » (Sénèque, s.d., p. 8) tandis que Quintilien affirmait 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 » (Wagner, 1990, p. 22, Baudrit, 2000, p. 127). Au XVIIe siècle, Comenius compare l'acte d'apprendre au processus de digestion, affirmant que pour étendre sa culture, il convient de « rechercher et saisir ce qui va alimenter la connaissance intellectuelle », de le « ruminer et le digérer » puis, « l'ayant digéré, le communiquer aux autres esprits ». Il se réfère à une citation anonyme pour illustrer son propos : « Beaucoup questionner, bien retenir les réponses, en enseigner le contenu : voilà les trois moyens de surpasser le maître » (Comenius, 1992, p.155). Il trouve regrettable que la possibilité de faire endosser le rôle de l'enseignant par l'élève soit négligée alors que, selon lui : « Qui enseigne aux autres s'instruit lui-même » (Comenius, 1992, p. 156). Il considère aussi que le rôle d'enseignant permet à l'élève de prendre goût aux études et d'acquérir davantage d'assurance pour s'exprimer en public.

A la fin du XVIIIe siècle et au début du XIXe, le concept de tutorat est utilisé dans différents endroits du monde. Tout d'abord, le Dr et ecclésiastique écossais Andrew Bell (1753-1832) instaure le *système monitorial* ou *système de Madras* (Gilroy, 1997, p. 7) au *Male Military Asylum*, un orphelinat indien dont il est devenu le directeur. Des élèves, eux-mêmes formés par des condisciples plus âgés ou des professeurs, y enseignent les savoirs fondamentaux à des plus jeunes. Sa pédagogie, destinée aux enfants de milieux pauvres, suscite

l'admiration du Général Floyd qui estime que ses bénéfices sont aussi importants pour l'élève-enseignant que pour l'élève-apprenant (Southey, 1844). La pédagogie de Bell, appliquée dans des classes regroupant de grands effectifs, est adoptée par des établissements britanniques ainsi que par les écoles du dimanche, la journée durant laquelle les enfants d'ouvriers protestants pouvaient apprendre à lire et à écrire (Ruolt, 2018). A la même époque, Joseph Lancaster, admirateur de Bell auquel il aurait selon Southey (1844) demandé conseil avant de s'approprier la paternité de la méthode d'enseignement, (Southey, 1844 ; *Times*, 16 et 18 novembre 1811), implémente une méthode similaire à quelques nuances près. Sa méthode séduit les Etats de l'Est des Etats-Unis. Gartner, Kohler et Riessman, (1973) constate les avantages retirés par l'élève-enseignant en 1806 : « En enseignant à des enfants plus jeunes, les plus avancés révisent constamment les matières étudiées, non en les apprenant purement et simplement, mais par une méthode plus efficace, c'est-à-dire en enseignant à d'autres ce qu'ils ont appris » (p. 33).

Au fil du temps, les idées plus philosophiques de Pestalozzi, Froebel et Herbart supplantèrent les méthodes de Lancaster (Browning, 1921). Pestalozzi, après avoir enseigné dans une école pour enfants pauvres à Stans en Suisse, rédige *La Lettre de Stans* dans laquelle il loue le travail de ses élèves :

> J'eus bientôt parmi mes enfants des collaborateurs qui progressaient avec la marche de l'établissement dans l'art d'enseigner aux plus faibles ce qu'ils n'avaient pas encore, et qui seraient à coup sûr devenus, pour les besoins du moment, à bien des égards plus utiles à l'établissement que des maîtres choisis pour cela (Pestalozzi, 1799, p. 31).

En France, les méthodes de *self-tuition* (Brühwiler et Fontaine, 2017) de Bell et Lancaster, sont introduites par Charles de Lasteyrie sous le nom d'« enseignement mutuel », dans le cadre de la massification de l'enseignement. Les enfants de tous les milieux peuvent être instruits et leurs progrès s'avèrent plus rapides que dans un curriculum normal. Joseph Hamel appréciait l'instruction simultanée induite par la réciprocité de cet enseignement entre élèves (Lesage, 1975). Cette pédagogie fut abandonnée alors que des pédagogues en avaient décelé le potentiel. Nyon la considérait comme une source de développement de la solidarité entre enfants et d'explications plus claires de la part de ces derniers (Legrand, 1960).

En Suisse, le Père Girard crée la méthode d'« enseignement mutuel mixte » tout en laissant une place centrale au maître pour les apprentissages religieux, ce qui explique l'emploi du qualificatif « mixte » (Caruso, 2015). Girard affirme que « L'homme, au reste, est né pour la société : il a reçu, il doit rendre ; on l'a instruit, il doit instruire à son tour, ne serait-ce qu'en qualité de père de famille dans la plus obscure chaumière. » (Girard, 1820 ; 1950). Dès les années 60, un programme de *Learning through Teaching* (*L.T.T.*) destiné à lutter contre la pauvreté et appelé *Mobilization for Youth* (*Mobilisation pour la jeunesse*) est déployé à New York. Des enfants en aident d'autres à surmonter leurs difficultés en lecture. On constate six mois de gain dans cette discipline pour les plus jeunes et trois à quatre ans pour les aînés. D'autres projets de L.T.T. ont vu le jour à travers les Etats-Unis, notamment sous la direction d'Allen et Feldman (1972) qui s'appuyaient sur la théorie des rôles (Sarbin et Allen, 1968) selon laquelle « l'image de soi, les attitudes, les connaissances et le comportement en lien avec les attentes du rôle » seraient modifiés par l'endossement de ce dernier.

Le *Peer-Assisted Learning (PAL)* est défini par Herbert J. Wahlberg comme « fellow students helping and supporting one another's efforts » (Topping et Ehly, 1998). L'auteur souligne la multitude de formes de PAL. Pour Topping et Ehly (1998), on apprend en s'aidant mutuellement. En Allemagne, dès les années 1980, le professeur de français Jean-Pol Martin fait « assumer certaines tâches didactiques » (Martin, 2004) à ses élèves afin de les placer dans des situations authentiques de communication. C'est le *Lernen durch Lehren* (LdL).

3.2 CADRE THÉORIQUE

Cette section a pour objectif de clarifier les concepts de base, ainsi que la notion d'effet-tuteur qui constituent les éléments-clefs de la présente recherche.

3.2.1 Pratique d'élèves-enseignants et sous-maîtres

Dans le présent travail, il convient d'expliquer les ramifications du concept de tuteur, afin de mieux comprendre ses effets pour les élèves-enseignants. Plusieurs dénominations sont utilisées pour désigner la pratique de ces derniers (tutorat, monitorat, élèves-enseignants…) « sans que la théorie puisse mettre parfaitement en lumière le meilleur terme à employer en fonction des circonstances » (Baugnies, 2020). Ainsi, Gartner, Kohler et Riessman (1973) emploient l'expression « *Learning through teaching* » ; Allen (1976) parle de « *Children as teachers* » et Worker, Iaccopucci, Bird et Horowitz (2019) utilisent les expressions « *Teenagers-as-teachers* » et « *Youth as teachers* ». Pour leur part, Ensergueix et Lafont (2009) parlent de « PAL / *Peer-assisted learning* ». Tous ces termes recouvrent, en fonction des auteurs, des situations où l'élève enseigne ou apporte du soutien scolaire. Ensergueix et Lafont insistent sur la présence dans la littérature de mises en œuvre variées (dyades, petits groupes de pairs au sein desquels les rôles ne sont pas toujours bien définis). A l'instar de ces auteurs, nous proposons de considérer « le tutorat entre pairs » comme un sous-ensemble de pratiques pédagogiques désignées sous le vocable d'apprentissage assisté par les pairs (Topping et Ehly, 1998).

Shanahan (2015) établit une distinction entre l'enseignement du tutorat et du mentorat ; car elle estime que les élèves-enseignants endossent davantage de responsabilités, que les tuteurs assistent l'enseignant adulte et que les moniteurs partagent des expériences de manière informelle. Elle évoque la notion de cross-age teaching pour parler d'un enseignement au cours duquel les élèves-enseignants et leurs apprenants sont d'âges différents (Worker *et al.,* 2019). À la place, d'autres auteurs utilisent plutôt la notion de *cross-age tutoring* (Barfield, Hannigan-Downs et Lieberman, 1998). Pour ces derniers, il s'agit d'une forme de tutorat impliquant des enfants d'âges différents dans laquelle les tuteurs, plus âgés, peuvent affiner ou améliorer les compétences des plus jeunes étant donné leur expérience accrue. À partir d'une liste des formes de tutorat dans laquelle on retrouve le tutorat inter-niveau (*intergrade tutoring*) et le tutorat inter-école (*interschool tutoring*), Baudrit (2007) parle également de tutorat avec écart d'âge (*cross-age tutoring*). Bien qu'il utilise quasiment toujours le mot tuteur, il opère dans un chapitre une distinction entre tuteurs et élèves-moniteurs, pour lesquels on pourrait selon lui parler d'effet-moniteur plutôt que d'effet-tuteur. Il classe les élèves qui enseignent de nouvelles matières dans cette catégorie et trouve que les tuteurs ont davantage une mission de soutien. Il explique que les élèves-moniteurs sont sélectionnés en fonction de leurs bons résultats, se retrouvent « sous-maîtres » investis d'autorité et de prestige dans une organisation hiérarchique. Ces élèves-moniteurs corrigent les erreurs de leurs disciples généralement nombreux, alors que les tuteurs, plutôt volontaires, sont des assistants des instituteurs dans une organisation fonctionnelle. Ils se voient confier une personne ou un petit nombre d'élèves, ont davantage de liberté d'action et jouent un rôle pédagogique en aidant leurs pairs et en leur fournissant explications et conseils (Charconnet, 1975 ; Gartner, Kohler et Riessman, 1973 ; Lesage, 1975 ; Gordon et Gordon, 1990 ; Wagner, 1990 ; Duquesne *et al.*, 1983, Lippitt et Lohman, 1965 ; Baudrit, 2007).

Dans quelle catégorie placer les élèves enseignant avec bienveillance une nouvelle matière avec une liberté pédagogique octroyée par leurs anciens enseignants devenus leurs personnes-ressources, leurs accompagnateurs ? Nous privilégierons l'usage du terme tutorat avec écart d'âge en nous référant à la définition de Barfield, Hannigan-Downs et Lieberman (1998). Notre choix est renforcé par l'expression quasi universelle d'*effet-tuteur* pour désigner les bénéfices de cette pratique pour les tuteurs et pour différentes personnes concernées.

3.2.2 L'effet-tuteur

Cloward (1967) est probablement le premier à avoir mené une recherche sur l'effet-tuteur (Baudrit, 2007). Celui-ci serait généré, entre autres, par l'aspect social (Allen et Feldman, 1972) ainsi que l'assistance et la clarté des explications que peuvent fournir les tuteurs. Ces derniers fournissent des explications dans un langage propre à leur génération (Legrand, 1960). Fowle déclarait déjà en 1806 qu'il n'avait pas honte de faire appel à ses élèves moniteurs pour expliquer quelque chose qu'il n'avait pas réussi à faire comprendre à leurs pairs (Gartner, Kohler et Riessman, 1973). Les tuteurs améliorent leurs compétences orales et apprennent à mieux comprendre le développement de l'enfant (Schine et Campbell, 1989). Des liens, éventuellement

amicaux, peuvent se nouer entre les tuteurs et les tutorés (Bird et Subramaniam, 2011). Les tuteurs apprennent également à se connaître dans un nouveau contexte (Murdock *et al*., 2003 ; Emil, Dworkin et Skelly, 2007). Ils développent leur sens des responsabilités et leur autonomie ; leur travail identitaire passe par le besoin d'appartenance à un groupe et la reconnaissance par les pairs et les adultes dans la maîtrise des tâches (Murdock, Lee et Paterson, 2003). Leur transition vers l'âge adulte (Murdock et al., 2003), leurs résultats scolaires (Hammond-Diedrich et Walsh, 2006 ; Murdock et al., 2003), leur apprentissage émotionnel (Shanahan, 2015) et leur confiance en eux-mêmes se trouvent également favorisés. Worker et *al.* (2019) considèrent l'auto-efficacité et l'estime de soi comme composantes de la confiance en soi. Des jeunes leur ont affirmé que ces deux aspects croissaient au fur et à mesure qu'ils pratiquaient des activités d'enseignement. Worker *et al*. (2019.) recensent nombre des effets-tuteurs susmentionnés et relient les expériences de tutorat au *Positive Youth Developmen*t (PYD), un concept déterminant des « atouts développementaux » favorisant l'épanouissement individuel des adolescents (Weichold et Silbereisen, 2012).

Les élèves-enseignants ont le sentiment de contribuer à la communauté. Ils développent leur sens de l'efficacité (Bird et Subramaniam, 2006) et de l'empathie vis-à-vis de la fonction enseignante en comprenant l'impact de leur propre comportement sur les adultes, leurs pairs ainsi que les enfants plus jeunes (Hammond-Diedrich et Walsh, 2006). Ils améliorent aussi leurs compétences de résolution de problème en temps réel, leur concentration, leur patience ainsi que leurs capacités de leadership et d'abstraction (Hammond-Diedrich et Walsh, 2006). A ce titre, l'adolescence constitue un moment de changements d'ordre cognitif, notamment en ce qui concerne la pensée logique, la planification et la mise en œuvre d'activités. Ces compétences sont travaillées lorsque les élèves sont placés en situation d'enseignement. Ils doivent réfléchir à l'acte d'enseigner, aux matières, à leurs propres élèves, planifier leurs stratégies d'enseignement et évaluer ces dernières en réfléchissant aux améliorations à apporter. La réflexion mise en place par les élèves-enseignants évoque les habiletés de pensée dont Romano (1992) préconise le développement en classe en les définissant comme des opérations que les élèves effectuent sur un contenu comme comprendre, décider et solutionner. Il ne s'agit pas d'opérations simples telles que la mémorisation. Il distingue trois sortes d'habiletés de pensée. Tout d'abord, il définit les habiletés de base qui servent à traiter l'information comme analyser et classifier. Celles-ci pourraient être reliées à la découverte de la matière à enseigner et la préparation des cours par les tuteurs. Romano cite ensuite les stratégies de pensée qui exigent davantage de coordination : la résolution de problème, la pensée critique et la prise de décision en font partie. La préparation des cours pourrait encore y être rattachée tout comme l'introduction de stratégies créatives d'enseignement, la résolution de problèmes pendant les séances et le regard critique sur celles-ci. Viennent enfin les habiletés métacognitives comme le choix de stratégies, la surveillance de l'exécution et l'évaluation de processus. Ces habiletés permettent de contrôler les précédentes et font appel à un niveau de réflexion plus élevé de la part des tuteurs quant au choix de leurs activités et l'analyse de leurs pratiques. Ce niveau d'habileté de pensée nous évoque la réflexion-dans-l'action qui, dans un paradigme de l'expertise, engendre l'autorégulation durant les échanges et la réflexion-sur-l'action qui, dans un paradigme de l'incertitude, correspond à analyser une interaction passée, en praticien-réflexif (Saint-Arnaud, 2001 ; Albarello, 2012).

Les tuteurs doivent adapter leurs enseignements aux circonstances et au public auquel ils s'adressent. Leur action didactique requiert donc une épistémologie « de la pratique » des actions (Terrien, 2015, p. 38). Pour cela, il s'agit d'effectuer une transposition didactique interne qui permet d'adapter l'objet d'enseignement au public et d'endosser le rôle d'épistémologue en cernant les composantes du savoir et en opérant des choix utiles à l'organisation des apprentissages (Terrien, 2015). Il convient ensuite de réfléchir à la praxéologie (Chevallard, 1999 ; Terrien, 2015), c'est-à-dire à l'intentionnalité, au sens attribué à l'action didactique. Un triplet fondamental est mis en avant : la mésogenèse, la topogenèse et la chronogenèse (Chevallard, 1992 ; Terrien, 2015). La mésogenèse concerne la manière dont l'enseignant introduit et régule le savoir grâce au matériel et aux stratégies didactiques qu'il choisit. Elle effectue l'analyse de la transaction didactique entre l'enseignant et ses élèves et la relation au savoir transmis. La topogenèse renvoie aux opérations organisant la relation didactique. Chaque acteur occupant une place spécifique, l'enseignant peut adapter son mode de travail à son groupe et son contexte d'enseignement. Enfin, la chronogenèse correspond à l'organisation de l'appropriation dans le temps d'un savoir par les apprenants. Le savoir est constitué de trois organisations : celle

qui précède son enseignement, celle de la préparation de l'enseignant et celle du déroulement du cours (Terrien, 2015). L'effet-tuteur émerge lorsque les élèves travaillent en dyades (un tuteur et un tutoré), mais également dans des situations d'apprentissage coopératif dans lesquelles les élèves sont « réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives » (Connac, 2017, p. 50) ; lors de toute transmission, l'élève « est amené à mobiliser ses connaissances pour les rendre accessibles à celui qui le sollicite » (Connac, 2017, p. 51).

3. MÉTHODOLOGIE

Cette partie reprendra les objectifs de la recherche, la particularité du rôle de praticienne-chercheure dans le cadre d'une recherche-intervention, l'échantillon et les modalités d'organisation des séances et de recueil des données ainsi que la méthodologie d'analyse de ces dernières.

3.1. Questions et objectifs de la recherche

Le but de cette étude est d'identifier l'effet-tuteur généré dans le cadre d'un projet de tutorat inter-degré, donc avec écart d'âge, chez des adolescents de 14-15 ans débutant l'anglais créant et donnant leurs propres cours d'anglais à des élèves de 8-9 ans, également débutants. Nous souhaitons connaître les effets-tuteurs génériques, c'est-à-dire présents dans la littérature, et les effets-tuteurs spécifiques, c'est-à-dire propres à l'activité proposée.

Notre question de recherche a été formulé comme suit : *Quels effets-tuteurs sont générés par l'activité de tutorat dans le cadre de cours d'anglais conçus et donnés par des collégiens à des élèves de l'enseignement élémentaire ?* Afin de tenter d'y répondre, nous avons posé l'hypothèse ci-après : *L'activité de tutorat dans le cadre de cours d'anglais conçus et donnés par des collégiens à des élèves de l'enseignement élémentaire engendre des effets-tuteurs génériques (issus de la littérature scientifique) mais aussi spécifiques (c'est-à-dire propre à l'activité effectuée).*

3.2. Précisions sur la recherche-intervention

Dans les années 1970, de Bie constate que la recherche est de plus en plus centrée sur les problèmes (*problem-focused research*) induits par le terrain (*field-induced research*) ou issue d'une action concertée, c'est-à-dire une recherche *«conduite en vue de la solution d'un problème, […] induite ou requise par le terrain sur lequel elle se situe […] en réponse à des besoins sociaux»* (de Bie, 1970 ; Lenoir, 2012, p. 16). Pour leur part, Morissette, Pagoni et Pépin (2017) déclarent ce qui suit : « un courant important propose [dès les années 1980] d'établir une dialectique plus équilibrée entre les préoccupations du monde de la recherche et celles du monde de la pratique professionnelle » (Morissette *et al.,* 2017, p. 2). Dès lors, l'articulation entre savoirs issus de l'expérience et savoirs scientifiques implique des enjeux épistémologiques (Kahn, 2010 ; Perrenoud *et al.*, 2008).

Des réponses ont été apportées pour « pallier les critiques et limites formulées à l'origine aux démarches traditionnelles » (Lenoir, 2012, p.14). La recherche-action, apparentée à la recherche-intervention, en fait partie. Les premiers modèles favorisant la recherche-action se sont inscrits sociohistoriquement dans le cadre de conflits ou de luttes d'influence entre les recherches qualitative et quantitative, du moins en ce qui concerne les Etats-Unis et l'ensemble de l'Amérique du Nord (Lenoir, 2012).

Dans son ouvrage consacré à la recherche-intervention, Marcel (2015) insiste sur le rôle capital que cette dernière doit jouer à l'avenir en France ; car elle donne la possibilité de *« repenser le lien entre la science et l'action, entre la recherche en sciences de l'éducation et la demande sociale »* (Marcel, 2015, p. 23). L'auteur définit alors la recherche-intervention en sciences de l'éducation comme :

> *une démarche en lien avec une demande sociale, formalisée à des degrés divers (pouvant aller jusqu'à une commande). Cette démarche globale se traduit par une interdépendance fondatrice de la recherche et de l'intervention, interdépendance qui n'exclut pas, simultanément, l'autonomie relative de chacune des deux sphères* (Marcel, 2015, p. 26).

Il ajoute que la visée académique de ce type de recherche – « la recherche « sur » l'éducation » - apporte des « éléments qui alimentent la visée transformative » endossant le « pour » l'éducation et que cette dernière « enrichit la démarche académique » grâce au lien qu'elle génère avec « le terrain, l'organisation et les acteurs » (Marcel, 2015, p. 25). Le projet de tutorat mené avec nos élèves de 14-15 ans débutant l'apprentissage de l'anglais relève de la recherche-intervention. Nous leur avons proposé d'endosser le rôle d'enseignants auprès d'élèves de 8-9 ans débutant également cette langue. Nous leur avons suggéré de préparer leurs propres cours et avons changé de posture, passant de celle de professeur à celle de personne-ressource accompagnant le projet durant les moments dédiés à ce processus. Si la double position du praticien-chercheur n'est pas facile et est qualifiée, entre autres, « d'enchevêtrement » ou « d'intrication » par Kohn (2001) et De Lavergne (2007), les deux positions ne s'alternent pas : elles se vivent dans la synchronicité. Morin estime en effet que ces deux « logiques hétérogènes » peuvent cohabiter dans un « espace dialogique » (Morin, 1990 ; De Lavergne, 2007).

3.3 Le rôle de praticienne-chercheure

La recherche-intervention constitue « une démarche en lien avec une demande sociale, formalisée à des degrés divers » (Marcel, 2015). L'autonomie relative de la recherche et de l'intervention n'est pas exclue par leur interdépendance. La recherche-intervention présente l'avantage d'établir un lien entre « le terrain, l'organisation et les acteurs » (Marcel, 2015). La posture de praticienne-chercheure engendre « un regard qui varie d'un être dedans dit impliqué (implicare : plier dedans) et d'un être dehors dit expliqué (explicare : plier dehors) » (Ponthier, s.d.). Le travail de la chercheure prend ainsi une dimension nomothétique : « comprendre autrement, tout en restant à l'intérieur » (De Lavergne, 2007).

3.4 Échantillon et mise en œuvre des séances de tutorat

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons mené notre recherche-intervention avec cent trente-cinq tuteurs de troisième (environ 14-15 ans) qui ont enseigné l'anglais à soixante-huit élèves de niveau CE2 (8-9 ans environ) au cours des années scolaires 2015-2016 et 2016-2017 dans un groupe scolaire belge francophone. Tous débutaient l'anglais. Les tuteurs ont été invités par leurs trois enseignants, parmi lesquels une doctorante, à concevoir et donner leurs propres cours. Six classes de collège et trois classes de primaire ont ainsi été impliquées dans le projet. Dix-sept séances de vingt-cinq minutes (environ trois par classe de tuteurs) ont été dispensées auprès de deux classes la première année et une la seconde. Initialement, les collégiens se voyaient proposer de travailler en dyades avec les écoliers, mais le nombre d'enfants n'étant pas équivalent dans les deux niveaux, des groupes se sont formés et il n'était pas rare d'observer deux ou trois jeunes enseigner l'anglais à trois ou quatre élèves. Les enseignants et les tuteurs ont décidé ensemble des thèmes à aborder. Ceux-ci relevaient de la vie courante comme savoir se présenter, exprimer ses goûts ou décrire quelqu'un. Les enseignants ont changé de posture pour devenir des accompagnateurs de leurs élèves, discuter avec eux de leur vision de l'enseignement et les encadrer en fonction de leurs besoins. Le schéma ci-dessous (fig. 1) représente l'organisation du projet :

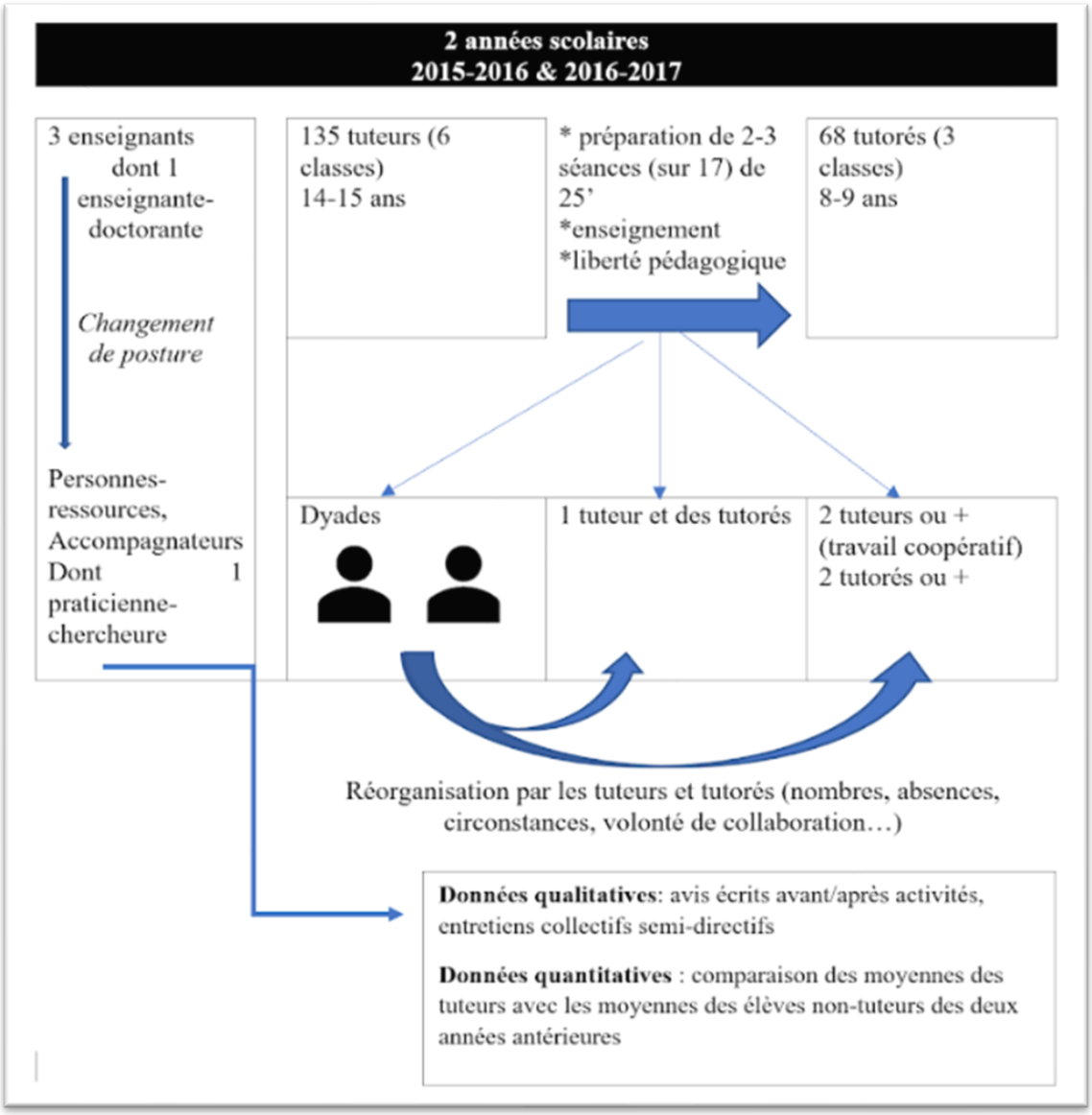


Figure 1 : Organisation du projet

3.5 Cueillette des données

Une approche mixte, bien qu'essentiellement qualitative, a été employée. Hammersley (1992), souligne l'intérêt des méthodologies mixtes en affirmant qu'une combinaison de plusieurs sources d'informations s'avère utile pour aborder un objet complexe (Groulx, 1997 ; Bosisio et Santiago-Delefosse, 2014). Les données qualitatives ont été récoltées via les avis écrits des élèves-enseignants avant (leur façon d'envisager « leur cours, leurs émotions positives, leurs appréhensions, leur avis ») et après les séances (« comment s'était déroulé leur cours, les points positifs et négatifs, leur avis, leur ressenti, leur évolution, l'analyse de leur pratique et une réflexion pour trouver des pistes d'amélioration si nécessaire ») (Baugnies, 2020). Il leur a été demandé de justifier leurs propos comme le recommande Louis Legrand (1960). A l'issue du projet, des entretiens semi-directifs collectifs ont été menés afin de recueillir l'avis des tuteurs sur le projet et leur pratique. Ces entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique. Ils ont permis de dégager « des

informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés » (Van Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017, p. 241). Ces entretiens étaient semi-directifs dans la mesure où ils débutaient par une demande aux tuteurs de parler du projet auquel ils avaient participé et de donner leur avis. Le but était de libérer leur parole, sans contrainte, pour que leur expression comporte « un maximum d'authenticité et de profondeur » (Van Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017, p. 242). Afin de vérifier si le projet de tutorat avait une influence sur les résultats des élèves, les résultats des tuteurs (années 2015-2016 et 2016-2017) ont été comparés avec ceux de leurs condisciples des deux années antérieures.

4. RÉSULTATS

L'analyse des propos des tuteurs permet de relever des effets-tuteurs génériques et spécifiques, tels que synthétisés dans la *figure 2*.

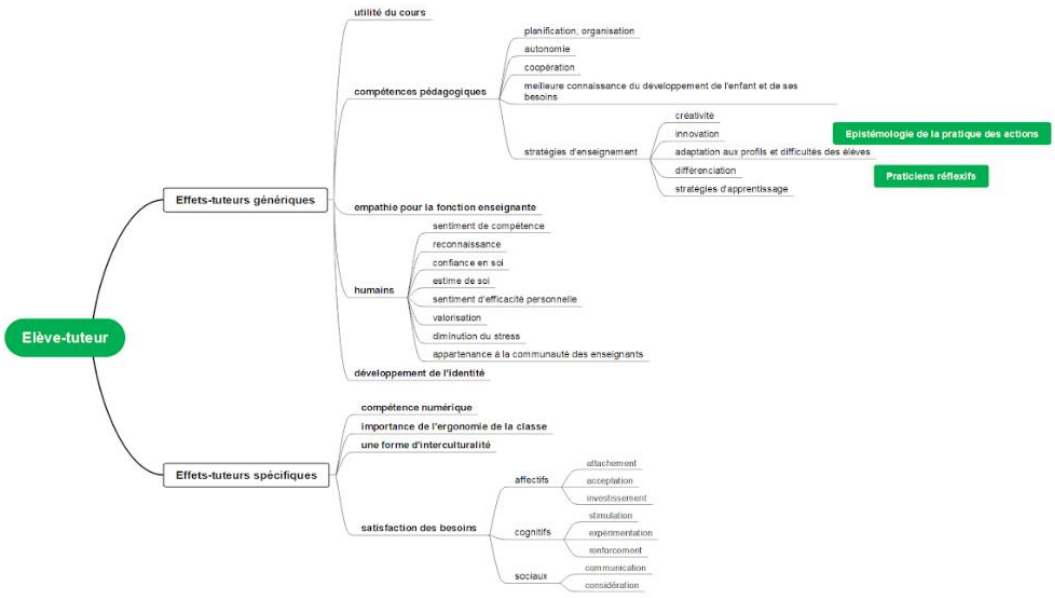


Figure 2 : Résultats

4.1. Effets-tuteurs génériques

Tout d'abord, les élèves comprennent l'utilité du cours d'anglais. Un élève affirme « le vivre davantage ». L'endossement du rôle d'enseignant a favorisé le développement de compétences pédagogiques telles que la planification et l'organisation de leurs séances de cours. Ils sont devenus plus autonomes, capables de préparer seuls leurs cours mais ont également coopéré. Dans ce cas, alors que le travail en dyades était suggéré, le déséquilibre dans le nombre de tuteurs et tutorés ainsi que les absences et affinités ont suscité des regroupements et de la coopération dans la préparation et la tenue des cours. Rappelons que Connac (2017) insiste sur la communauté de recherche instaurée par l'apprentissage coopératif, sur les échanges qui y ont lieu et les attitudes métacognitives qui s'y développent. Des groupes de deux-trois tuteurs pour plusieurs tutorés se sont formés. En amont, les réseaux sociaux ont facilité les échanges entre les tuteurs. Ils ont effectué des recherches documentaires, notamment sur des sites spécialisés pour enseignants, ont échangé leurs documents et mis en place des progressions pédagogiques cohérentes. Tous ont adapté leurs méthodes aux profils de leurs tutorés. Ainsi, les jeunes qui coopéraient utilisaient leur matériel pédagogique et proposaient les supports pédagogiques qu'ils jugeaient les plus utiles à leurs écoliers en fonction des besoins de ces derniers. En effet, ils sont devenus plus conscients du développement des enfants et de leurs besoins. Deux jeunes filles ont

pratiqué la différenciation : remarquant qu'une petite fille avait besoin de plus de temps et d'attention, l'une des adolescentes lui réexpliquait tout séparément afin qu'elle acquière les mêmes compétences pour participer au jeu collectif de fin de séance. Il convient de souligner la créativité de certains : comptines, chansons, création de diaporamas, de jeux mais aussi de matériel adapté à des enfants qui présentaient des difficultés. Ainsi, un élève a créé des cubes dont les facettes représentaient des fruits et légumes pour enseigner leur nom à un élève qui bougeait beaucoup et avait besoin de les manipuler pour se concentrer et pouvoir apprendre.

Plusieurs tuteurs ont souligné l'avantage de la faible différence d'âge avec leurs tutorés qui leur permettait d'utiliser un langage qui leur était approprié, une particularité de la relation tutorale que louaient Louis Legrand (1960) et Fowle (1806). Ce dernier admettait parfois recourir à des élèves pour fournir des explications plus claires que les siennes (Fowle, 1806 ; Gartner, Kohler et Riessman, 1973).

Comprendre, résoudre des problèmes, prendre des décisions, mettre en place des stratégies, surveiller l'exécution et évaluer le processus pour s'adapter… voilà des opérations qui rappellent les habiletés de pensée définies par Romano (1992). Les tuteurs sont devenus des praticiens réflexifs mettant en place une réflexion dans et sur l'action (Saint-Arnaud, 2001). Une épistémologie de la « pratique » régit l'action didactique des tuteurs ; elle se caractérise par des actions de transposition didactique interne facilitant la compréhension des composantes du savoir, ainsi que diverses actions favorisant l'organisation des apprentissages, l'adaptation de l'objet d'enseignement au public, etc. (Terrien, 2015 ; Chevallard, 1992). Nous retrouvons le triplet fondamental constitué par la mésogenèse, la topogenèse et la chronogenèse (Chevallard, 1992 ; Terrien, 2015). Les tuteurs choisissent leur matériel et leurs stratégies didactiques (mésogenèse) en fonction de leurs tutorés. Chaque tuteur, à l'instar de ce jeune homme qui a créé du matériel didactique manipulable par son tutoré, adapte son mode de travail à son ou ses tutoré.e.s. Il effectue des opérations qui organisent sa relation didactique (topogenèse). Enfin, l'organisation de l'appropriation dans le temps du savoir par les apprenants, en fonction des séances et de leur rythme , renvoie à la chronogenèse. Nous retrouvons ainsi les trois organisations du savoir : celle qui précède son enseignement, celle de la préparation et celle du déroulement du cours (Reuter *et al*., 2007 ; Terrien, 2015).

En mettant en place leurs stratégies d'enseignement, les tuteurs ont développé des stratégies d'apprentissage. La distraction de certains enfants a fait réaliser aux tuteurs la difficulté de gérer une classe et de l'empathie pour la fonction enseignante a été constatée : « Prof. n'est pas un métier facile ». Des tuteurs ont expliqué qu'ils réfléchiraient avant de bavarder en classe en pensant aux répercussions de leur comportement sur le professeur. Cette remarque rappelle la prise de conscience par les élèves-enseignants des effets de leur comportement sur les adultes, leurs pairs et les plus jeunes soulevée par Diedrich et Walsh (2006). Plusieurs jeunes se sont accordés sur le fait que la préparation des cours, l'enseignement et les explications fournies aux plus jeunes leur permettaient d'apprendre de façon plus dynamique et par conséquent, plus efficace. Une tutrice a expliqué qu'elle allait créer des jeux similaires à ceux qu'elle avait conçus pour ses élèves afin de surmonter ses difficultés à réviser le lexique propre à certaines disciplines. Un de ses condisciples a insisté sur la transférabilité des compétences pédagogiques développées pour aider des condisciples, notamment dans leur remise à niveau après une absence.

Si les tuteurs affirment avoir approfondi leurs connaissances et compétences dans les matières enseignées pour ne pas se sentir démunis face à leurs élèves, nous ne retrouvons pas de corrélation entre ce sentiment de compétence et leurs résultats au cours d'anglais. Nous avons comparé les moyennes de nos propres élèves-tuteurs (à savoir 47 sujets en 2015-2016 et 22 en 2016-2017) avec les résultats de leurs pairs des deux années antérieures (30 sujets 2013-2014 mais seulement 13 en 2014-2015). Tous ont reçu les mêmes cours, mais la différence réside dans la mise en place de ce projet chez les tuteurs. Les moyennes sont de 14,9/20 en 2013-2014, 16,2 en 2014-2015, 15,6 en 2015-2016 et 15,5 en 2016-2017. Il n'y a aucune différence significative, mais ces chiffres appellent à la prudence étant donné le petit nombre d'individus concernés et les différents facteurs qui peuvent les influencer. Néanmoins, une absence d'amélioration des résultats est mentionnée dans la littérature (Cloward, 1967). Nous relions donc cette perception du sentiment de compétence aux effets-tuteurs génériques « humains ».

Le sentiment de compétence a participé, au même titre que la reconnaissance par les tutorés (bonnes relations, feedbacks positifs) et les enseignants (liberté pédagogique), au renforcement de la confiance et l'estime de soi des tuteurs et de leur sentiment d'efficacité personnelle. Une élève a affirmé s'être sentie « valorisée ». Les tuteurs ont davantage confiance en eux-mêmes. La coopération a favorisé ces effets, notamment en diminuant le stress ressenti par certains même si celui-ci a, selon eux, diminué au fur et à mesure qu'ils évoluaient dans leur rôle.

En devenant enseignants le temps de ce projet, ils ont eu le sentiment d'appartenir à la communauté des enseignants. Certains élèves ont réalisé que ce métier pourrait leur plaire. Une jeune fille s'imaginait professeur de langues étrangères. L'une des deux jeunes étudiantes ayant pratiqué la différenciation poursuit actuellement des études d'enseignante.

4.2. Effets-tuteurs spécifiques

Si des effets-tuteurs génériques ont été relevés, des effets-tuteurs spécifiques, propres aux activités réalisées, ont émergé. Ainsi, les recherches documentaires sur internet, les échanges sur les réseaux sociaux, ainsi que la conception d'outils numériques lors de la préparation des cours ont permis le développement et le renforcement de la compétence numérique chez les jeunes enseignants.

Une tutrice a soulevé l'influence de l'ergonomie du mobilier de la classe sur la relation pédagogique. La condisciple avec laquelle elle enseignait était assise sur une chaise plus haute que la sienne. Elle a remarqué que les tutorés montraient davantage d'intérêt pour la personne assise sur le siège plus élevé. Par ailleurs, dans sa thèse de doctorat en sciences de la motricité, Fettweiss (2017, p. 31) montre que "les capacités d'intégration multi-sensorielles aux apprentissages sont réduites lors du maintien prolongé d'une posture statique inappropriée". Cela s'explique, en effet, par le fait que posture et cognition partagent, sur le plan neurologique et psycho-affectif, un centre de traitement identique qui est le cervelet:

> Le cervelet est avant tout un centre essentiel du contrôle de la posture et de l'équilibre et permet le maintien du tonus musculaire, la coordination des mouvements et l'apparition des automatismes. Toutefois, plusieurs études ont montré qu'il joue également un rôle dans les processus cognitifs nécessaires aux apprentissages comme la lecture, le langage […], le raisonnement, les capacités d'attention, le jugement, les fonctions exécutives […], les capacités visuo-spatiales (mémoire visuelle, capacité constructive et capacité à appréhender l'espace environnant) et le comportement (Fettweiss, 2017, p. 31)

Une forme d'interculturalité a émergé parmi les effets-tuteurs. Tous les adolescents n'ont pas l'occasion de côtoyer des enfants de l'âge de leurs élèves. Le monde des adolescents a rencontré le monde des enfants. La rencontre de ces deux mondes rappelle la façon dont Claire Kramsch (2011) perçoit la différence culturelle entre *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry qui attache de l'importance à des choses auxquelles l'aviateur, qui souhaite réparer son avion et redécoller le plus vite possible, ne porte aucun intérêt (de Fontenay, Groulx et Leidelinger, 2011). Cette forme d'interculturalité (effet-tuteur spécifique) a entraîné la meilleure connaissance du développement de l'enfant et de ses besoins (effet-tuteur générique).

Finalement, nous avons remarqué que l'activité de tutorat générait chez les tuteurs la satisfaction de huit de ses douze besoins d'apprenant. Ces huit besoins sont répartis dans trois catégories issues du *Paradigme des douze besoins* de Pourtois et Desmet (1997): d'une part, les besoins affectifs représentés par les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement. Les élèves reçoivent la confiance de la part de leurs enseignants qui leur laissent de la liberté pédagogique dans ce projet de tutorat. Ils se sentent reconnus et valorisés, car acceptés dans la communauté des enseignants. Leur confiance en eux, leur sentiment de compétence, leur estime d'eux-mêmes et leur sentiment d'efficacité personnelle ont été impactés positivement et ils se sont investis durablement dans le projet. La satisfaction de ces besoins va de pair avec celle de leurs besoins sociaux de considération et de communication. Enfin, les activités de tutorat ont également satisfait

leurs besoins cognitifs de stimulation, d'expérimentation et de renforcement. Les aspects affectifs et sociaux les ont stimulés à s'investir dans ce projet et à expérimenter le rôle de tuteur. Le renforcement s'est opéré via leur reconnaissance par les enseignants et par les pairs (bonnes relations, enthousiasme, perception d'apprentissages réussis).

5. DISCUSSION

Selon Peyrat (2009), nous retrouvons dans la situation tutorale l'asymétrie de compétences entre le sujet qui apporte de l'aide et celui qui est aidé, permettant à ce dernier de progresser dans sa zone proximale de développement (Roux, 2007 ; Vygotski, 1997, Peyrat, 2009). Nous constatons chez le tuteur « le bénéfice en termes d'apprentissage » que ce dernier « peut retirer, entre autres, de son rôle de tuteur auprès d'un pair un peu moins expert que lui » (Guichard, 2009, p. 20).

Les résultats de cette étude présentent les nombreux avantages du tutorat entre apprenants. Nous avons retrouvé la plupart des effets-tuteurs issus de la littérature (Baudrit, 2007 ; Worker et al., 2019 ; etc.). Parmi ces bénéfices, soulignons l'importance du « vécu » du cours de langue rapporté par des élèves qui en ont exprimé l'utilité ainsi que la perception de valorisation, d'augmentation de la confiance en soi, du sentiment d'auto-efficacité et de compétence (Cosnefroy, 2007). Cette dernière perception était au cœur de nos interrogations de départ, tout comme la nécessité d'emploi de la langue dans des situations réelles dans la perspective actionnelle exigée par le CECRL et les programmes.

Une coopération s'est instaurée naturellement chez de nombreux tuteurs pour la préparation des séances et leur mise en œuvre. Pour Cousinet (1969) et Peyrat (2009) les jeunes comprennent que le dynamisme du groupe dépend de la part de coopération de chacun. En effet, leur action a été caractérisée par « le partage des tâches ou des idées, le libre jeu d'échanges, le respect de la parole de chacun et le climat de confiance entre les membres » (Peyrat, 2009, p.56) qui se considéraient « égaux » (Cohen, 1994) et travaillaient « dans un principe d'intérêt général » (Peyrat, 2009, p. 65). Seuls quelques rares élèves ne se sont pas investis dans les groupes.

La pratique du tutorat est transférable à de nombreux domaines, tant chez les jeunes que les adultes en contexte de formation et/ou professionnel. Nous l'avons également expérimentée en langue entre des élèves de primaire et de maternelle, dans la création de jeux de société et la mise en place d'ateliers de jeux en anglais, dans le cadre d'un tutorat entre adolescents, dans le cadre de l'activation d'une œuvre d'art par des étudiantes de 2ème licence en sciences de l'éducation dans un centre d'art contemporain à l'intention d'élèves de maternelle et primaire ainsi que dans la création d'arômes avec des étudiants en parfumerie, des lycéens et des collégiens.

Toutefois, ce genre d'activité peut également présenter des limites. D'une part, il est possible de ne pas rencontrer une adhésion totale des potentiels tuteurs. Ce phénomène fut très marginal dans le cadre du projet présenté dans cet article. Il n'a concerné que quelques jeunes dont un adolescent qui traversait de graves troubles familiaux. Leur manque d'intérêt ne s'est cependant traduit que par une préparation moins riche voire inexistante, un oubli de matériel et des activités moins créatives. La coopération entre pairs a permis de pallier cet écueil aux yeux des tutorés. Il faut pouvoir également recueillir l'adhésion des directions d'établissements, des parents et des enseignants et collègues concernés. La mise en place d'un tel projet est chronophage ; il est parfois très difficile de gérer une séance de vingt-cinq minutes (minimum) dans un autre bâtiment, alors qu'une heure de cours ne fait que cinquante minutes en Belgique et que les adolescents ont des professeurs différents (retard du cours précédent, faire en sorte d'être à l'heure chez le professeur suivant…). Il s'agit aussi de trouver les espaces nécessaires à la tenue des activités et pouvoir gérer le bruit qu'elles génèrent. Par ailleurs, si plusieurs enseignants de tuteurs participent au projet, il est nécessaire qu'ils harmonisent leur mode de travail avec les élèves en amont et en aval des séances de tutorat, car certains s'impliquent moins dans la récolte des données. Une communication efficace et une bonne coopération entre collègues s'avèrent nécessaires.

6. CONCLUSION

La présente étude établit l'inventaire des effets-tuteurs génériques et spécifiques d'un projet de tutorat entre des collégiens de 14-15 ans et des élèves de 8-9 ans qui débutent tous l'anglais. Le développement de la confiance en soi (Cosnefroy, 2007) et la métacognition (Romano, 1992 ; Terrien, 2015) constituent des effets-tuteurs génériques importants. A ce titre, Devolvé (2005) et Cantali (2015) soulignent l'importance de la prise de conscience par les élèves de leurs stratégies d'apprentissages. Les habiletés de pensée sont clairement repérables dans la préparation créative et l'organisation des séances de cours par les collégiens. L'épistémologie « de la pratique » des actions (Terrien, 2015, p.28) se dévoile dans la transposition didactique qu'ils opèrent en s'adaptant à leur public. Le choix du matériel et des stratégies didactiques par les élèves correspond à la mésogenèse. La topogenèse et la chronogenèse, les deux autres composantes du triplet fondamental (Terrien, 2015), sont également présentes. La créativité dont ont fait preuve les tuteurs dans la préparation de leurs cours constitue néanmoins un effet-tuteur spécifique lié à la liberté pédagogique qui leur était octroyée. Ce type d'expérience n'est pas mentionné dans la littérature scientifique consultée pour des matières non artistiques. Cela constitue peut-être l'originalité du présent travail.

La prise de conscience par les élèves de l'influence de l'ergonomie de la classe sur la relation pédagogique ainsi que la satisfaction de la plupart de leurs besoins d'étudiants (Pourtois et Desmet, 1997) peuvent être considérés comme deux effets-tuteurs spécifiques non négligeables.

L'interculturalité (Kramsch, 2011) générée par la rencontre entre le monde des adolescents et celui des enfants a permis aux tuteurs de développer une meilleure connaissance du développement de l'enfant et de ses besoins. Des liens ont été créés entre élèves d'âges différents et de la coopération s'est naturellement installée, permettant à chaque sujet de trouver sa place et d'interagir dans une « communauté apprenante » (Kalubi et Bouchard, 2008). Sennett, s'appuyant sur l'idée d'Erikson selon laquelle l'individuation est précédée par la coopération, souligne l'importance de cette dernière, grâce à laquelle « la conscience de soi émerge dans le cadre de l'expérimentation et de la communication avec les autres » (Sennett, 2014, p. 25-27). En effet, la coopération participe « au développement d'une cohésion sociale » et au « développement de l'individu grâce à autrui » (Jourdan, Méard et Antonini Philippe, 2020, p. 11).

Si le tutorat implique une asymétrie des compétences entre tuteurs et tutorés, la coopération est liée à une symétrie entre les membres du groupe. Ce fut effectivement le cas des tuteurs qui se sont rassemblés pour préparer et donner leurs cours. Peyrat (2007) souligne l'intérêt que revêt ce travail de groupe, qu'il s'agisse de tutorat (plus efficace sur le court terme), ou de coopération (efficace ou inattendue sur un plus long terme).

7. BIBLIOGRAPHIE

Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Allen, V.L. (1976). *Children as Teachers, Theory and Research on Tutoring*. New York, N.Y. : Academic Press Inc.

Allen, V.L. and Feldman, R.S. (1972). *Learning Through Tutoring : Low-Achieving Children as Tutors*. Report no WRDCCL-TR-236. Wisconsin University, Madison Research and Development Center for Cognitive Learning. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED070029.pdf

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd., traduction de J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck.

Barfield, J., Hannigan-Downs, S. et Lieberman, L. J. (1998). Implementing a peer tutor program: Strategies for practitioners. *The Physical Educator, 55*(4), 211.

Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, une fonction, un métier*. Paris : Presses Universitaires de France.

Baudrit, A. (2007). *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Baugnies, M. (2020). *Apprendre en enseignant*. [Thèse de doctorat inédit], Université de Haute-Alsace, Mulhouse, France.

Bell, A. (1797). *An experiment in education, made at the male asylum or madras: Suggesting a system by which a school or family may teach itself under the superintendence of the master of parent.* London, United Kingdom: Cadell and Davies.

Bird, M. et Subramaniam, A. (2011). Teens as teachers enhance environmental education and personal skills through service learning. Dans A., Subramaniam, K., Heck, R. Carlos, et S. Junge, (dir.), *Advances in youth development: Research and evaluation from the University of California cooperative extension 2001-2010* (p. 32-41). Goleta, CA: University of California Agriculture and Natural Resources.

Bosisio, F., et Santiago-Delefosse, M. (2014). Intérêts et limites de l'utilisation d'une méthodologie mixte : à propos d'une recherche en psychologie de la santé. *Pratiques Psychologiques, 20*(1), 39-53. https://doi.org/10.1016/j.prps.2013.11.002

Bressoux, P. et Pansu, P. (2004). Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves. Dans E. Gentaz et P. Dessus (dir.), *Comprendre les apprentissages*. *Sciences cognitives et éducation* (p. 185-204). Paris: Dunod.

Browning, W.E. (1921). Joseph Lancaster, James Thomson, and the Lancasterian System of Mutual Instruction, with Special Reference to Hispanic America. *The Hispanic American Historical Review, 4*(1), 49-98.

Brühwiler, I., et Fontaine, A. (2017). La diffusion de l'enseignement mutuel girardien en Suisse: Des déclinaisons pédagogiques transcantonales pour forger un "écolier-citoyen" moraliste? *Zeitschrift Für Geschichte - Revue d'Histoire, 24*(1), 32. DOI:10.5169/seals-685855.

Bugnard, P.-Ph. (2016). *Une pédagogie à l'origine de l'école actuelle : Le Père Grégoire Girard (1765-1850)*. Neuchâtel : Alphil.

Burnier, L. (1903). De Ia méthode d'enseignement mutuel dans ses rapports avec l'enseignement de la religion, Lausanne. *Journal de la Suisse romande*, *15*(8) 1903-1933.

Cantali, J. (2015). Le tutorat : Un dispositif d'aide au service de la réussite des élèves (CE2). [Mémoire inédit]. Ecole supérieure du Professorat et de l'Education, Académie de Paris, France.

Caruso, M. (2015). Classroom struggle: Organizing elementary school teaching in the 19th century. *Protoview*, *2*(26).

Charconnet, M. (1975). *Development of educational methods and techniques adapted to the specific conditions of the developing countries. peer tutoring: Operational description of various systems and their applications*. Paris : UNESCO.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au Savoir, Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Chevallard, Y. (1992). A theoretical approach to curricula. *Journal Für Mathematik-Didaktik, 13*(2-3), 215-230. DOI:10.1007/BF03338779

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 19*(2), 221-266.

Cloward, R.D. (1967). Studies in Tutoring. *The Journal of Experimental Education, 36*(1), 14-25.

Cohen E. G. (1994). *Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

Comenius, J.A. (1992). *La grande didactique (éd. revue)*. Paris : Klincksieck.

Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives: Démarches et outils pour l'école*. Montrouge : ESF.

Conseil de l'Europe Division des politiques linguistiques (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer.* https://rm.coe.int/16802fc3a8

Conseil de l'Europe Division des politiques linguistiques (2018). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire.* 16809ea0d4 (coe.int)

Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'Orientation Scolaire Et Professionnelle*, 36(3), 357-378. https://doi.org/10.4000/osp.1459

Cousinet, R. (1969). *Une méthode de travail libre par groupes* (4e édition). Paris : Cerf.

de Bie, P. (1970). La recherche orientée. Dans J. Havet (dir.). *Tendances principales de la recherche en sciences humaines* (Première partie: Sciences sociales, 686-764). Paris : Mouton / Unesco

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives* (hors série 3, Actes du colloque Bilan et Prospectives de la recherche qualitative). http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf

Delvolvé, N. (2005). *Tous les élèves peuvent apprendre: Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages*. Paris : Hachette éducation.

Emil, C., Dworkin, J. et Skelly, C. (2007). Youth teaching youth: Evaluation of the alcohol/tobacco decisions cross-age teaching program. *The Forum for Family and Consumer Issues*, 12(2). https://projects.ncsu.edu/ffci/publications/2007/v12-n2-2007-summer-fall/emil.php

Ensergueix, P. et Lafont, L. (2009). Reciprocal peer tutoring: tutor-students' training and cognitive and motor consequences in table tennis. *Staps*, *86*(4), 7-21. DOI:10.3917/sta.086.0007.

Fettweis, T. (2017). *Influence d'une prise en charge posturale sur la position assise, les capacités cognitives, le comportement et le bien-être de l'enfant en classe* [Thèse de Doctorat inédit]. Université de Liège, Belgique.

Fontaine, A. (2015). *Aux heures suisses de l'école républicaine : Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand*. Paris : Demopolis.

Fouad, N., Smith, P. et Zao, K. (2002). Across academic domains: extensions of the social-cognitive career model. *Journal of Counseling Psychology*, *49*, 164-171.

Gartner, A., Conway-Kohler, M. et Riessman, F. (1973). *Des enfants enseignent aux enfants*. Paris : EPI.

Gilroy, I.D. (1997). *The Rev Dr Andrew Bell*, *Founder of Madras College*. St. Andrews : Madras College Archive.

Girard, G. (1950). Discours du Préfet aux magistrats sur l 'enseignement mutuel - discours de clôture 1 805-1 822. *Société Fribourgeoise d'Éducation, 3,* 78-87.

Gordon, E. E., Gordon, E. H. (1990*). Centuries of tutoring. A history of alternative education in America and Western Europe.* Lanham, MD. : University Press of America.

Graves, F.P. (1917). *A History of Education in Modern Times*. New York, N.Y. : The Macmillan Company.

Groulx, L. (1997). Querelles autour des méthodes. *Socio-Anthropologie, 2*(2). https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie.30

Guichard, D. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 27, 19-35. https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/cdle.027.0019

Hamel, J. (1818). L'enseignement mutuel ou Histoire de l'introduction et de la propagation de cette méthode par les soins du docteur Bell, de J. Lancaster et d'autres ; description détaillée de son application dans les écoles élémentaires d'Angleterre et de France, ainsi que dans quelques autres Institutions. *Bibliothèque de l'I.N R.D.P., Paris, pi., 1" réserve*, *8*(16), 228.,.

Hammersley M. (1992). *What's Wrong with Ethnography ?* London : Routledge.

Hammond-Diedrich, K.C. et Walsh, D. (2006). Empowering youth through a responsibility-based cross-age teacher program : An investigation into impact and possibilities. T*he Physical Educator, 63*, 134-142.

Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, *41*(2), 111-127.

Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J. (2006). Les relations école-famille : De la confrontation à la coéducation. *Revue Des Sciences De l'Éducation, 32*(3), 649-664.

Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, O., et Skon, L. (1981). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47

Jourdan, S., Méard, J. et Philippe, R. A. (2020). La coopération entre élèves en EP : Entre effets avérés et difficultés de mise en œuvre. *Éducation Et Socialisation, 56*(56). https://doi.org/10.4000/edso.11224

Kahn, S. (2010). Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives. Dans S. Kahn, M. Hersant et D. Orange Ravachol (dir.), *Recherches en éducation*, (hors-série, 1), 71-84. http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf

Kalubi, J. et Bouchard, J. (2008). Comprendre le sens de l'action dans une communauté apprenante : Les rôles des parents d'élèves ayant des difficultés d'attention. *La Revue Internationale De l'Éducation Familiale, 23*(1), 103-125. doi:10.3917/rief.023.0103

Kohn, R.C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien qui devient chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (15-38). Paris : L'Harmattan.

Kramsch, C. (2011). La composante symbolique de l'interculturel. Dans de H. Fontenay, D. Groux, G. Leidelinger (dir.) *Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ?* Paris : L'Harmattan.

Le Bastard-Landrier, S. L. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : Influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'Orientation Scolaire Et Professionnelle, 34*(2), 143-164. https://doi.org/10.4000/osp.368

Legrand, L. (1960). *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Lenoir Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissage*, *9*, 14-40.

Leontiev A. (1975). *Activité, conscience, personnalité* (trad. Française 1984). Moscou : Progrès.

Lesage, P. (1975). La pédagogie dans les écoles mutuelles du XIX^{e} siècle, *Revue française de Pédagogie 31*, 62-70.

Lousada, É., Arroyas, F., et Irvine, M. (2013). Apprentissage par l'action et perspective actionnelle pour l'enseignement des langues. *Synergies Canada*, 5. https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.2405

Marcel, J.-F. (dir.) (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. Dijon : Educagri.

Martin, J.-P. (2004). Lernen durch Lehren: Quand les apprenants font la classe. *Cahiers de l'APLIUT, 23*(1), 45-56. http:// journals.openedition.org/apliut/3439

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris : Seuil.

Morissette, J., Pagoni, M., et Pépin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6 (1-2), 1-7. https://doi.org/10.7202/1040213ar

Morval, M. et Morval, J. (1971). À propos du concept d'estime de soi et de ses possibilités de mesure. *Bulletin de psychologie 295, 25*(2-4), 145-150.

Murdock, S.W., Lee, F.C.H. et Paterson, C.A. (2003). The role of cross-age teaching in supporting adolescent development. *Report, 4H Center for Youth Development*. University of California. http://fourhcyd.ucdavis.eduwjh

Perrenoud, P. (2016). *Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action* (7e édition). Paris : ESF.

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.

Pestalozzi, J.H., *Lettre de Stans* (1799). Traduction de Michel Soëtard, Notes en marge de Philippe Meirieu. http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettredestans.pdf

Peyrat, M. (2009). Tutorat et apprentissage coopératif au collège. *Carrefours de l'éducation*, 27, 53-68. https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/cdle.027.0053

Peyrat, M. (2007). *Etudes comparatives entre tutorat et apprentissage coopératif au college.* AREF, Strasbourg. Microsoft Word - AREF2007_Marie-France_PEYRAT_234.doc (u-strasbg.fr)

Ponthier, N. (s.d.). D'une combinatoire de postures, celle de praticienne et celle de chercheuse, vers une posture de praticienne-chercheuse. http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv2150_993.pdf

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses universitaires de France.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2012). *L'éducation postmoderne* (3e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Reuter, Y. *et* al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Romano, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves. *Pédagogie collégiale, 6*(1), 17-21.

Rottinghaus, P., Larson, L. et Borgen, F. (2003). The relation of self-efficacy and interests: a meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 221-236.

Roux, J.-P.(2007). Travail de groupe à l'école et étude du rôle des médiations sémiotiques sur les constructions cognitives. Dans C. Chabrol, I. Olry-Louis, et F. Njab. *Interactions communicatives et psychologiques : approches actuelles*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.

Ruolt, A. (2018). Interview de Fath, S., *Fil-info-francophonie*, *Regards protestants*. https://regardsprotestants.com/francophonie/lessor-des-ecoles-du-dimanche-dans-laire-francophone/

Saint-Arnaud, J. Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : Un changement de paradigme. *Recherche & Formation 36*(1), 17-27. DOI:10.3406/refor.2001.1688

Sarbin, T.R. et Allen, V.L. (1968). Role Theory. Dans G. Lindzey and E. Aronson (dir.), *The Handbook of Social Psychology* (vol. 1, p. 488-567). Boston, MA : Addison-Wesley.

Schine, J. et Campbell, P. (1989). Young teens help young children for the benefit of both. *Young Children, 44*(3), 65-69.

Schunk, D. et Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 85-104). New York, N.Y. : Guilford Press.

Sénèque (s.d.). *Lettres à Lucilius*. http://palimpsestes.fr/textes_philo/seneque/lucilius.pdf

Sennett, R. (2014) *Ensemble : Pour une éthique de la coopération* (traduit par P. Dauzat). Paris : Albin Michel

Shanahan, A. (2015). The relationship between cross-age teaching and social & emotional learning. *Youth Development issue brief*. University of Minnesota Extension. https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/195182/issue-brief-relationship-between-cross-age-teaching-and-sel.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Southey, R. et Southey, B.A. (1844). *The Life of The Rev. Andrew Bell*. London : William Blackwood & Sons.

Sudan, L. (1934). *L'école primaire fribourgeoise sous la restauration,* 1814-1830. Paris : Boccard.

Terrien P. (2015). *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical*. Paris : Delatour.

Times (s.d.). Archives (UK) des 16, 18 et 28 novembre 1811. https://www.thetimes.co.uk/archive/

Topping, K. et Elhy, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Taylor and Francis. Doi:10.4324/9781410603678

Urdan, T., Midgley, C. et Wood, S. (1995). Special issues in reforming middle level schools. *Journal of Early Adolescence*, 15,9-37.

Van Campenhoudt L., Marquet J., Quivy R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5ème édition). Paris : Dunod.

Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage* (3e édition). Paris : La dispute.

Wagner L. (1990). Social and historical perspectives on peer teaching in education. Dans H. C. Foot, M. J. Morgan et R. H. Shute (dir.). *Children helping children* (21-42). New York, N.Y. : John Wiley & Sons.

Weichold, K., Silbereisen, R.K. (2012). *Peers and Teachers as Facilitators of the Life Skills Program IPSY*. Results from a pilot study. *SUCHT, 58*, 247-258.

Worker, S.M., Iaccopucci, A.M., Bird, M. and Horowitz, M. (2019). Promoting Positive Youth Development Through Teenagers-as-Teachers Programs. *Journal of Adolescent Research , 34*(I), 30-54.

Wright, B.D. (s.d.). News and Comment : Should children teach ? *The Elementary School Journal, 60*(7), 353-369.

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25,* 82-91.