



HAL
open science

Tutorat et compétences de communication

Alice-Anne Gatti, Aude-Hélène Blary

► **To cite this version:**

Alice-Anne Gatti, Aude-Hélène Blary. Tutorat et compétences de communication. Education. 2017.
dumas-01696500

HAL Id: dumas-01696500

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01696500v1>

Submitted on 30 Jan 2018

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.

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education
et de la Formation »

Spécialité : STMS

Tutorat et compétences de communication

soutenu par
Alice-Anne GATTI et Aude-Hélène BLARY

Tuteur de mémoire : Jérémy CASTERA

« L'on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres »

Confucius

Remerciements

Nous remercions nos enfants et conjoints pour leur patience, leur soutien et le courage qu'ils nous ont donnés durant cette année. Nous remercions aussi tous les professeurs et notre tutrice qui ont su nous accompagner et enrichir notre réflexion.

Sommaire

Introduction	7
1. Cadre officiel et cadre théorique	8
1.1. Cadre officiel	8
1.2. Cadre Théorique.....	9
1.2.1. Le tutorat.....	9
1.2.2. Quelles sont les compétences du tuteur ?	9
1.2.3. Quelles formes de tutorat mettre en place ?	10
1.2.4. Pourquoi mettre en place un tutorat, quelles en sont les avantages de cette pratique ?.....	11
1.2.5. Les compétences de communication.....	11
1.2.6. Des théories de la communication aux compétences.....	12
1.2.7. Les différentes fonctions du langage	13
1.2.7.1. La production et recherche de feedback	13
1.2.7.2. Détection des ambiguïtés et des incohérences	13
1.2.7.3. La métacommunication	14
1.2.7.4. La perception de son rôle dans un groupe	14
1.2.8. Les compétences en communication.....	14
1.2.9. Les compétences de communications dans le cadre du tutorat.....	15
1.3 Question de recherche et hypothèses.....	17
1.3.1 Question de recherche	17
1.3.2 Hypothèse	17

2. Méthodologie envisagée.....	18
2.1. Les participants	18
2.2. Le dispositif pédagogique.....	18
2.3. Mise en place d'un tutorat non formalisé	18
2.4. Mise en place d'un tutorat formalisé	20
2.4.1. Présentation du tutorat.....	21
2.4.2. Environnement.....	22
2.4.3. Séquence didactique	22
2.5. Les items mesurés (communication).....	22
2.6. Le protocole.....	23
3. Résultat.....	25
3.1. Comparaison globale entre les deux groupes	25
3.2. Evolution globale prétest post test par groupe	27
3.3. Focus sur les différences pré test post test par groupe	28
3.3.1. Evolution de la moyenne totale pour les deux groupes.....	29
3.3.2. Evolution similaire sur les deux groupes.....	30
3.3.3. Evolutions principales groupe tutorat formel	31
3.3.4. Evolutions principales groupe tutorat informel	32
4. Discussion.....	33
4.1. Recontextualisation	33
4.2. Etude des résultats.....	33

4.2.1. Les deux formes de tutorat améliorent spécifiquement la sous-compétence « perception de soi dans le groupe »	34
4.2.2. Impacts principaux à la baisse du tutorat formel sur les compétences de communication	35
4.2.3. Impacts principaux à la hausse du tutorat informel sur les compétences de communication	36
4.2.5 Des résultats qui orientent la pratique et la vision du tutorat	36
4.3. Limites et perspectives de l'étude.....	39
4.3.1. Méthodologie de recueil des données	39
4.3.2. Impact sur la pratique, résultats d'observation annexe	39
4.3.2.1. Autour de la classe inversée	39
4.3.2.2. Observation du déroulement du tutorat formel	39
4.3.2.3. Observation du déroulement du tutorat informel	40
Conclusion	42
Références bibliographiques	44
Annexe	48

Introduction

Une partie de l'équipe d'enseignement professionnel en ASSP du Lycée Beau de Rochas s'appuie principalement sur le travail de groupe. Il apparaît dans ces groupes que des interactions particulières voient le jour entre pairs. Souvent des élèves se placent en qualité de sachant pour expliquer ou réexpliquer une notion apportant ainsi une autre vision des choses et un accompagnement particulier à d'autres élèves.

Ce processus informel nous est apparu proche du système de tutorat et nous avons décidé de réfléchir plus précisément à cette notion et pourquoi la formaliser dans le cadre d'un dispositif pédagogique.

De plus des compétences particulières sont mises en jeu notamment dans le cadre de l'explicitation des savoirs par le biais d'échange entre pairs.

Le bac pro ASSP comporte en outre dans son référentiel un ensemble d'activités professionnelles qui identifient de nombreuses situations où la communication orale est régulièrement convoquée par le biais de compétences spécifiques.

Ces compétences orales sont des savoirs faire professionnels qui peuvent être développés soit dans un cadre de tutorat formalisé soit non formalisé. Face à ces éléments il nous a semblé intéressant de savoir **en quoi les diverses formes de tutorat permettent de développer les compétences de communications spécifiques aux élèves du Bac Accompagnement Soins et Services à la Personne (ASSP) ?**

Afin de répondre à ce questionnement, nous étudierons dans un premier temps le cadre institutionnel relatif au tutorat et aux compétences spécifiques développés à travers le bac pro ASSP. De même nous développerons les concepts relatifs au tutorat ainsi qu'aux compétences de communication.

Dans un second temps nous présenterons la méthode choisie et nous la justifierons. Enfin, nous aborderons les résultats et interpréterons ceux-ci au regard du cadre théorique et de la méthode choisie.

1. Cadre officiel et cadre théorique

1.1. Cadre officiel

Les pratiques coopératives sont dans l'air du temps, un mémento « Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre les élèves au collège et au lycée » s'appuyant sur la loi du 8 juillet 2013 qui a pour projet « améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire, en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité » détaille les différentes méthodes autour de la coopération et l'entraide au sein du milieu scolaire. Il s'attarde particulièrement sur la mise en place du tutorat, énumérant l'intérêt de celui-ci et donnant des pistes pour la mise en place au sein d'une classe. De plus le Bulletin officiel spécial n° 1 du 4 février 2010 sur la mise en place du tutorat au lycée donne des directives sur les modalités du tutorat et précise le rôle des tuteurs.

La mise en place d'un tutorat nous permet d'appréhender certaines compétences du référentiel du Bac pro Accompagnement Service et Soins à la Personne s'inscrivant dans le domaine de l'interaction, notamment la compétence 1.1 Accueillir, communiquer avec la personne, sa famille, son entourage, englobant les sous-compétences suivantes :

C 1. 1. 2 Créer une situation d'échange, favoriser le dialogue, l'expression de la personne, la coopération de la famille et de l'entourage

C 1. 1. 3 Analyser la demande

C 1. 1. 4 Adapter sa réponse aux différentes situations dont situations de conflit et d'urgence

Nous venons de faire un tour d'horizon du cadre institutionnel dans lequel s'inscrit le tutorat et donner un aperçu de certaines compétences et sous-compétences développées dans le référentiel. Nous allons aborder le cadre théorique autour de ces notions suivantes : le tutorat et les compétences interactionnelles.

1.2. Cadre Théorique

1.2.1. Le tutorat

Le tutorat est une pratique qui prend essor dans la Grèce antique où les philosophes se sont interrogés autour de la notion d'apprentissage. Le mot « tutor » vient du latin « tutrix », qui signifie « un défenseur, un Protecteur ou un gardien ». En d'autres termes, un tuteur est une personne qui prend soin, qui protège et a une attitude bienveillante envers une autre personne.

On considère qu'il y a un tutorat à partir du moment où un élève aide, accompagne, s'occupe d'un individu ou d'un groupe de personnes. Nous pouvons résumer le tutorat comme étant une activité d'encadrement et d'accompagnement fondée sur un suivi des apprenants par un tuteur humain (Deschênes et Paquette, 1996) Selon Marchive (1997, p132) le tuteur est un « transducteur », il transmet à la fois des connaissances et des informations, de plus il traduit celles-ci au tutorés.

Il existe diverses formes et fonctions tutorales, cela nous amène à nous interroger sur qui peut devenir tuteur, est-ce à la portée de tous, que possède en plus les tuteurs vis-à-vis des tutorés ?

1.2.2. Quelles sont les compétences du tuteur ?

Qui peut être tuteur ? Quelles doivent être les qualités et compétences de celui-ci ? Moust et all développe en 1993 la notion de congruence positive, le tuteur va développer des compétences interactionnelles spécifiques, il va s'exprimer dans un langage similaire au tutoré et employer des mots qui lui sont accessibles.

De même, le tuteur doit être sensible aux difficultés éprouvées par l'élève afin de l'accompagner au mieux, il va lui poser des questions, lui demander des explications.

Selon Baudrit, « l'alchimie qui fait un bon tuteur est celle-ci : « l'association de compétence académiques (l'expertise) et de qualités personnelles (la congruence sociale). Ce savant mélange dote la personne d'une qualité très appréciée : la congruence cognitive » (BAUDRIT, 2000 p 51).

Après avoir abordé les compétences spécifiques au tuteur nous allons énumérer les différentes formes de tutorat.

1.2.3. Quelles formes de tutorat mettre en place ?

On dénote une multitude de forme de tutorat, une typologie a été réalisée par Goodlad & Hirst (1989) où ils dénombrent divers modes de tutorat, à savoir : Le tutorat individualisé (proctoring) ou l'aide est apportée à une seule personne. L'aide réciproque, chacun des élèves pourra devenir à son tour, tuteur ou tutoré. Enfin, le tutorat entre pair (peer tutoring) il s'agit d'élèves du même niveau de classe, l'un d'eux possédant des compétences ou connaissances en plus, il les enseigne à un autre élève. Selon Goodlard et Hirst (1990) « le tutorat entre pairs est ce système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant». Cette pratique favorise la coopération, elle permet d'individualiser la transmission des savoirs et prend davantage en compte les difficultés de chacun selon Gérard Barnier (1994).

La mise en place de cette pratique peut prendre de nombreuses formes, plus ou moins formalisées.

Le tutorat formel nécessite un cadre, les tuteurs sont volontaires et bénéficient d'une formation éclairée sur le principe du tutorat, des outils spécifiques peuvent être mis en place afin de faciliter le tutorat.

Le tutorat informel s'apparente davantage à de l'aide et de l'entraide entre élève. Un élève peut par exemple demander de l'aide à un élève dit « expert ». L'entraide qui est un dispositif informel consiste le plus souvent en un travail de groupe où les élèves vont travailler des compétences communes, apportant chacun des connaissances et les confrontant les unes aux autres.

Après avoir identifié les différentes formes de tutorat nous allons étudier les intérêts de celui-ci.

1.2.4. Pourquoi mettre en place un tutorat, quelles en sont les avantages de cette pratique ?

Nous allons nous intéresser particulièrement aux bénéfices du tuteur. La notion d'étayage développé par Bruner permet d'explicitier l'un des processus mis en place, le tuteur ne va pas uniquement transmettre des compétences et des connaissances aux élèves concernés mais il va chercher à réinvestir celle-ci dans un autre langage afin que le tutoré puisse l'intégrer.

« C'est ce travail d'élaboration et de mise en œuvre d'un guidage de l'action de l'autre qui peut être profitable au tuteur à travers le type d'activité qu'il requiert, surtout s'il ne se contente pas de guider directement l'action du tutoré, mais cherche à lui expliquer comment s'y prendre. » (Filippaki, Barnier & Papamichael) On va alors parler de « learning through teaching », soit « apprendre en apprenant », la personne qui enseigne est amené à apprendre aussi. Chaque élève endossant le rôle de tuteur va approfondir ses connaissances afin de les transmettre au mieux, on va appeler ce principe « l'effet tuteur »

De plus, l'élève tuteur va être amené à revisiter ses compétences et connaissances, il sera sollicité au niveau métacognitif, notamment sur ses capacités d'organisation, de contrôle, d'évaluation et de vérification des acquis.

1.2.5. Les compétences de communication

Nous avons donc vu que les compétences de communications sont une attente dans le cadre du référentiel du baccalauréat professionnel Accompagnement Soins et Services et à la Personne. Mais quelles sont ses compétences de communication ? Tout d'abord nous verrons brièvement les différents modèles de communication dans la littérature puis nous verrons dans un deuxième temps quelles compétences particulières est mobilisées dans le cadre de la communication et plus particulièrement dans le cadre d'une interaction et pour finir que pouvons-nous observer dans le cadre particulier de l'interaction du tutorat en pairs.

1.2.6. Des théories de la communication aux compétences

Les premiers schémas de communication datent de la Grèce antique avec Aristote qui propose une théorie dans laquelle la communication est essentiellement basée sur la charge émotionnelle où l'auditeur est maître dans la décision d'écouter ou de mettre fin à la communication.

Mais c'est avec le XIX^{ème} siècle que la réflexion sur la communication voit fleurir diverses théories qui vont s'étoffer au fur et à mesure. Avec Shannon et Weaver (1949) nous sommes dans une logique mathématique binaire où un émetteur envoie un message à un récepteur. Ils ne tiennent pas compte des conditions dans lesquelles sont émis les messages ni des différents facteurs d'influence du récepteur ou de l'émetteur.

Ainsi, Jakobson (1963) fait la synthèse entre les travaux de Berlo (1960) avec son approche plus psychologique qui intègre le savoir, le système social, les compétences et la culture de l'émetteur et du récepteur et la vision de Shramm (1961) qui ajoute le fait qu'il y est un champ commun entre le récepteur et l'émetteur. Cette approche de Jakobson permet une approche plus systémique de la communication où les fonctions linguistiques donnent une image de la communication. Ainsi il distingue six fonctions du langage :

- La recherche d'un langage commun (construction de références au cours des interactions successives),
- La production et la recherche de feedback de compréhension, indices positifs ou négatifs,
- Les demandes de clarification et d'explicitation,
- Une capacité à détecter des ambiguïtés et des incohérences
- Les échanges correctifs, une capacité à méta-communiquer, c'est-à-dire à dialoguer sur l'activité de dialogue en cours.
- Perception de son rôle dans le groupe

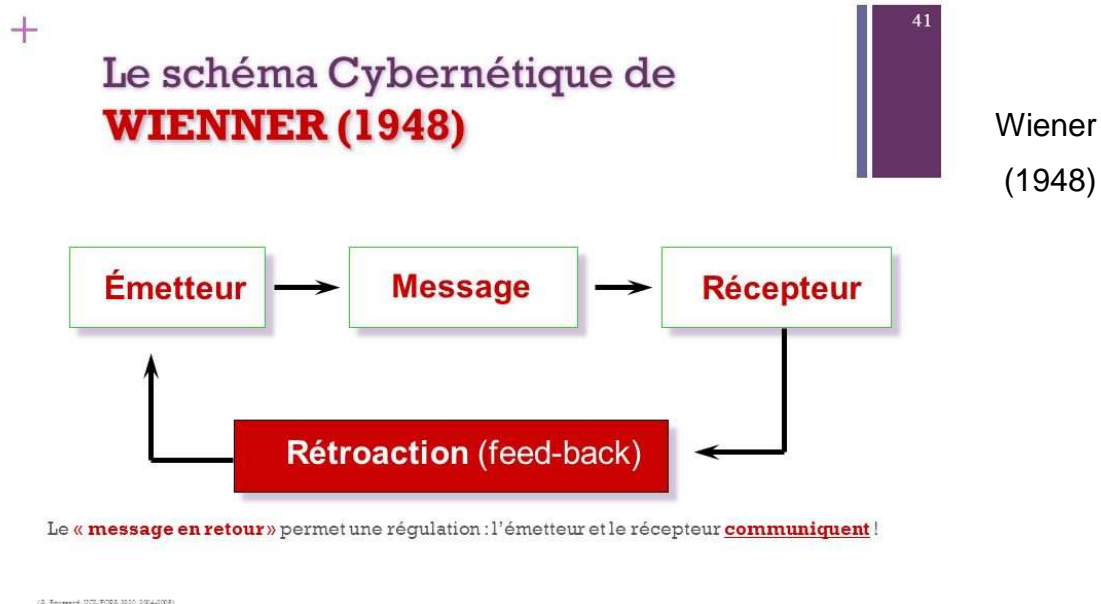
Ce modèle systémique place ainsi l'interaction au centre d'un processus plus globale qui met en jeu un ensemble de compétences nécessaires à la communication.

1.2.7. Les différentes fonctions du langage

Nous avons vu que Jakobson distingue 6 fonctions du langage permettant d'évaluer les compétences en communication, nous allons les étudier d'un peu plus près.

1.2.7.1. La production et recherche de feedback

La communication à longtemps était considérée comme un processus linéaire, Wiener à enrichi cette représentation de la communication en introduisant la notion de feedback. La communication est perçue comme circulaire, émetteur et destinataire interagissent entre eux.



différencie deux types de feedback, à savoir, le feedback positif qui renforce un phénomène. Par exemple la réaction d'un élève tuteur renforcera l'attitude du tutoré. Le feedback négatif tend à réguler un phénomène, la réaction de l'élève tuteur entraînera une correction de l'élève tutoré.

1.2.7.2. Détection des ambiguïtés et des incohérences

L'ambiguïté et les incohérences vont altérer la transmission du message entre le tuteur et le tutoré, elles peuvent provoquer une gêne chez les élèves. Afin de

détecter cette ambiguïté, l'élève sera amené à réfléchir ou rechercher des informations complémentaires afin de remédier à cette ambiguïté.

La nature de cette ambiguïté peut provenir d'une méconnaissance du sujet entraînant l'usage de termes impropres ou approximatifs, d'une utilisation inexacte des mots entraînant une mauvaise compréhension chez le récepteur.

Cette fonction langagière s'intéresse à la capacité d'un élève à détecter toute distorsion et déformation au sein de la communication.

1.2.7.3. La métacommunication

Qu'entendons-nous par métacommunication ? Il s'agit de la capacité des élèves à communiquer sur leur propre communication afin de prendre du recul sur leurs échanges. Cela va permettre aux tuteurs et tutorés de se recentrer sur leurs relations, rendre explicite ce qui est implicite (les signaux non verbaux), faciliter les échanges sur le contenu du discours avec une prise de recul.

1.2.7.4. La perception de son rôle dans un groupe

Selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales, la perception serait « une opération psychologique complexe par laquelle l'esprit, en organisant les données sensorielles, se forme une représentation des objets extérieurs et prend connaissance du réel » en d'autres termes se serait comment l'élève se représente son rôle, la place qu'il occupe au sein du groupe classe.

Selon Didier Anzieu « un groupe s'organise en différenciant des fonctions en son sein, mais pour que ces fonctions soient assurées, il faut que des membres du groupe remplissent les rôles correspondants » La perception des élèves de leurs places dans le groupe classe favorisera la cohésion du groupe.

1.2.8. Les compétences en communication

La compétence est un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir être mobilisé dans le cadre d'une activité ou d'une tâche.

Les compétences de communication à mobiliser dans le cadre du Baccalauréat ASSP sont ainsi jouées dans le cadre de l'interaction dans un cadre professionnel donné et qui peuvent se résumer ainsi :

- Mettre en place une situation d'échange
- Favoriser l'expression de la personne
- Analyser une demande
- Adapter sa réponse

Les compétences de communication comme nous l'avons vu peuvent se définir sur des compétences langagières pures comme Jakobson le dessine mais aussi sur un ensemble plus large. Ainsi Hymes (1964) pose les bases de la compétence de communication comme un acte global à la jonction entre le culturel, le social et la linguistique. Il pose cela dans le cadre d'un apprentissage d'une langue mais ces concepts ont pu être transféré vers d'autres sphères de communication et ainsi a permis d'affiner le concept de compétences en communication comme une posture globale qui se joue dans l'interaction avec l'autre (Cormier, 1995).

Il est donc important, au-delà de la linguistique pure de s'appuyer sur la parole de l'élève et les interactions comme objet social à appréhender pour pouvoir évaluer la globalité des compétences en communication.

1.2.9. Les compétences de communications dans le cadre du tutorat

Nous avons vu dans la première partie que selon Barnier (1994), il y a un développement de la capacité d'apprendre en sollicitant leur capacité à enseigner. Ces interactions se situent parfaitement dans le modèle de transmission sociale selon (Vygotski, 1934/1985), selon lui la transmission du savoir est une transmission sociale qui s'appuie sur un processus de développement.

En effet l'apprentissage ne peut se faire que dans ce que Vygotski appelle la zone proximale, c'est-à-dire à la jonction où l'individu peut réaliser seul une tâche et celle où il a besoin d'aide. Cette zone proximale est typiquement le lieu où se trouve le concept de tutorat. L'apprentissage ne peut donc se faire que dans le cadre de ce que Bruner (2000) appelle « le prêt de conscience ». C'est-à-dire que dans un premier temps les savoirs sont partagés par les deux partenaires avant d'être

intégrés par le novice qui ainsi gagne en savoirs (Bensalah & Berzin, 2009). Cette confrontation se passe par des échanges qui s'appuient sur des interactions sociales. Ces interactions, ces échanges pour être constructif s'appuient sur un ensemble de compétences de communication.

En effet si selon le postulat de Bakhtine (1994) pour qui, "ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation", on peut dire que le tutorat en activant l'expression du savoir et l'échange permet donc d'organiser l'activité mentale.

Ainsi se joue dans l'activité du tutorat des interactions qui nous permettent donc de se structurer et de développer ses capacités de communication.

Nous avons donc vu que la communication est une notion complexe et qui a évolué au cours du temps pour prendre en considération l'environnement et l'interaction entre les personnes. Les compétences en communication se construisent sur l'interaction par la mobilisation d'un ensemble de schèmes psychologiques, linguistiques et sociaux. Le tutorat a pour but de construire un savoir à partir d'une interaction dissymétrique entre un tuteur et un tutoré. Mais pour que cette co-construction ait lieu, un ensemble de compétences de communication dans l'interaction doivent être mobilisés. Ces compétences de communication basées sur l'interaction se retrouvent dans le référentiel des Baccalauréat ASSP.

1.3 Question de recherche et hypothèses

Le tutorat entre pairs est facteurs d'interactions et demande la mobilisation de diverses capacités de communication. Celui-ci peut être formel ou informel, il peut être intéressant de réfléchir à l'impact de la formalisation pour développer les capacités et donc la compétence de communication.

1.3.1 Question de recherche

Notre question est donc de savoir en quoi les diverses formes de tutorat (formel et informel) permettent de développer les compétences de communications spécifiques aux élèves du Bac ASSP ?

1.3.2 Hypothèse

Nous allons mettre en place une méthodologie permettant de confronter les hypothèses suivantes.

1^{ère} hypothèse : Le tutorat améliore les compétences communicationnelles des élèves

2^{ème} hypothèse : Le tutorat formel augmente plus fortement les compétences communicationnelles

3^{ème} hypothèse : Le tutorat informel et formel développent particulièrement certaines capacités communicationnelles

2. Méthodologie envisagée

2.1. Les participants

Nous sommes deux professeurs à enseigner la biologie et nous partageons une classe de première ASSP en deux demi-groupes de quinze élèves. Nous avons la même progression pour ces deux groupes. Nous avons donc décidé de choisir cette classe afin de mettre en place notre dispositif pédagogique. En effet, nous avons observé des difficultés tant dans l'acquisition des connaissances en biologie que dans leurs capacités à communiquer.

La classe se compose de trente élèves à composante exclusivement féminine. Elles sont âgées de 15 à 17 ans. Deux élèves sont arrivées en cours de formation, l'une arrivant d'un lycée technique filière ST2S et l'autre de la même filière mais d'un autre lycée. C'est une classe hétérogène, avec différents profils. Les élèves sont issues tant de 3^{ème} prépa-pro que du collège. Certaines ont même effectué une partie de leur scolarité à distance. A noter plus d'un tiers de la classe est interne. Le lycée Alphonse Beau de Rochas ne disposant pas d'internat, les élèves sont accueillies dans le lycée général voisin.

2.2. Le dispositif pédagogique

Le tutorat entre pairs a été décliné en deux dispositifs différents. Un tutorat formalisé dans le groupe 1 et un tutorat non formalisé sur le groupe 2. Ces deux formes de tutorat ont été réalisées sur des séances de biologie.

Ces tutorats ont été mis en place sur diverses activités de groupe (travail sur des exposés, travail sur une trace écrite, révision d'évaluation).

L'objectif poursuivi était de favoriser les interactions au sein du groupe afin de développer les sous-compétences de communication.

2.3. Mise en place d'un tutorat non formalisé

Un groupe bénéficie d'un dispositif pédagogique de type tutorat informel. Le dispositif vise à développer les échanges de savoirs, les confrontations entre élèves, sans

qu'un tuteur soit formellement identifié. Le développement de ce dispositif a pris place dans une séquence sur l'appareil cardio-vasculaire et deux pathologies (arthrose et arthrite) ans le cadre d'un contexte sur le foyer logement. Les 5 séances sont réparties comme suit :

- 1^{ère} séance : « Apprendre ensemble » AVC et infarctus
- 2^{ème} séance : « Apprendre ensemble » sur phlébites et hypertension
- 3^{ème} séance : Séance de révision par groupe sur le système cardio-vasculaire avec évaluation sommative
- 4^{ème} séance : Quizz sur « articulation, arthrose et arthrite »
- 5^{ème} séance : Séance de révision sur les pathologies vues dans le cadre dans du contexte foyer logement (arthrose, arthrite, AVC, Phlébites, Infarctus et hypertension) et évaluation sommative.

Ce dispositif pédagogique repose sur deux types de méthodes de travail : « apprendre ensemble » et révision commune (annexes 3 et 4).

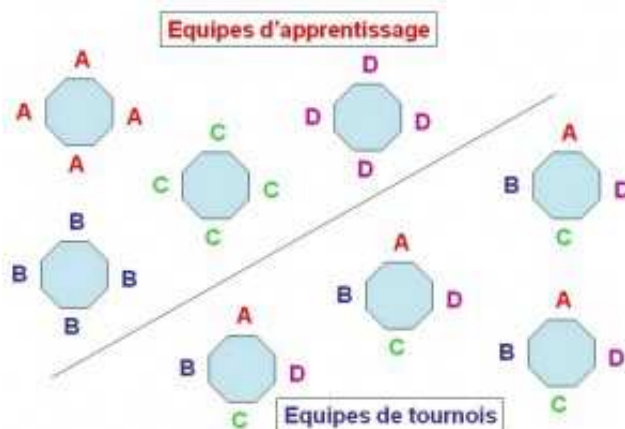
Le dispositif « apprendre ensemble » favorise la coopération, la co-construction de savoir et le développement d'un tutorat informel. Ce jeu vise en plusieurs étapes à apprendre une quantité d'information en groupe d'apprentissage, ce groupe devenant expert, doit ensuite restituer le contenu à un groupe de tournoi qui devra répondre dans un troisième temps à un quizz les équipes tournois s'affrontant. Les différentes activités visent à favoriser les échanges et à faciliter la compréhension.

Les objectifs de chaque séance « apprendre ensemble » sont :

- Préparer un exposé sur la pathologie dont vous avez la charge dans votre groupe d'apprentissage
- Présenter votre pathologie à votre groupe tournoi pour les préparer au quizz
- Participer au quizz après avoir pris connaissance des exposés des autres

Le travail par groupe expert permet des échanges de type tuteur/tutoré sur des éléments de compréhension sur la pathologie.

Les élèves se retrouvent ensuite tour à tour expert/tuteur sur sa pathologie et ensuite apprenant/tutoré lors de la phase du quizz.



Les élèves ont dû tout d'abord travailler individuellement sur l'une des pathologies suivantes, AVC, Infarctus (séance 1) ; Phlébites et Hypertension (séance 2), et arthrose et arthrite (séance 4). Ensuite ils se sont réunis en groupe expert pour éclaircir certains points et comparer les exposés.

La répartition des pathologies a été faite pour permettre une constitution ultérieure par groupe d'apprentissage assurant une hétérogénéité des niveaux et une complémentarité entre chaque membre.

Le dispositif de révision en commun s'appuie sur une autoévaluation sur la séquence permettant à l'élève de se positionner individuellement sur l'ensemble des limites de connaissances. Cela lui permet donc d'identifier ses lacunes et ses points forts. Ensuite des groupes de travail sont constitués librement, la consigne étant de s'interroger mutuellement et ensuite d'échanger, d'apporter de l'information au reste du groupe et d'éclaircir les points du programme de révision non compris.

Ce dispositif permet de mettre en jeu une forme de tutorat sans que les élèves ne soient chargés individuellement d'une mission de tuteur. Ils peuvent donc être tuteur ou tutoré suivant leurs besoins ou les besoins du groupe auquel ils appartiennent.

2.4. Mise en place d'un tutorat formalisé

Le tutorat formalisé a été mis en place dans l'autre groupe. Les tuteurs, volontaires, ont suivi une courte formation, ils ont pour mission d'accompagner un groupe d'élève en transmettant à la fois des connaissances et des informations (annexes 5 et 6).

2.4.1. Présentation du tutorat

Les élèves ont bénéficié d'une présentation média sur le tutorat reprenant les questions suivantes :

- Qu'est-ce que le tutorat ?
- Que signifie « être tuteur » ?
- Qui peut être tuteur ?
- Comment être tuteur ?

La présentation avait pour objectif de questionner les élèves sur la thématique du tutorat en s'accompagnant d'un échange avec les élèves (annexe

Suite à l'échange nous avons expliqué comment le tutorat allait être mis en place.

Nous avons présenté l'outil tétra'aide :



Il permet à l'élève de se positionner par le biais d'une couleur sur sa nécessité à être aidé (Rouge : Au secours !, j'ai besoin d'aide ! Bleu : J'aide un camarade, Jaune : J'ai besoin d'aide mais je peux continuer, vert : tout va bien)

Six élèves se sont portés volontaires pour être tuteurs, ils ont renseigné et signé un contrat «Devenir tuteur» rappelant les règles du tutorat (Comment aider un élève, ne pas lui donner la réponse, comment le guider) ainsi que des règles de vie de classe (chuchoter afin de ne pas déranger la classe, ne pas se moquer des autres élèves...)

De même, ils ont visualisé une petite vidéo sur « comment être tuteur ? »

2.4.2. Environnement

Afin de faciliter la mise en place du tutorat, j'ai choisi d'occuper une salle où les tables sont regroupées en plusieurs îlots (quatre îlots de quatre places).

Chaque îlot bénéficié d'au moins un tuteur.

2.4.3. Séquence didactique

Le tutorat s'est déroulé sur la séquence « Système immunitaire et maladies infectieuses ». Nous avons choisi cette séquence pour sa difficulté, il est abordé de nouveaux concepts, beaucoup de termes spécifiques difficiles à retenir (Lymphocyte T et B, Plasmocyte, Phagocytose, Diapédèse...).

Cette séquence didactique se compose de six séances et s'étale sur une durée de 9h (cinq semaines, à raison de deux heures par semaine) :

- Séance 1 : Présentation du tutorat
- Séance 2 : Oreillon et réponse immunitaire innée
- Séance 3 : La rougeole et la vaccination
- Séance 4 : La méningite et la réponse immunitaire spécifique
- Séance 5 : Les maladies infectieuses de l'enfant
- Séance 6 : Evaluation sommative

Afin d'améliorer la compréhension de cette séquence nous avons mis en place « la classe inversée », les élèves avaient des courts vidéogrammes à visualiser avant chaque séance et devaient répondre à un questionnaire en ligne faisant l'objet d'une évaluation.

2.5. Les items mesurés (communication)

Les items visent à mesurer les compétences de communication globale dans un premier temps. Le questionnaire a été construit d'abord à partir d'autoévaluation des sous-compétences en communication proposées dans différents cadres de recherche ou d'action de développement des compétences. Ce travail nous a permis de construire un questionnaire d'autoévaluation de 26 questions. Le questionnaire a été construit sur le modèle de l'autoévaluation. A partir de l'échelle de Likert nous

voulions mesurer les attitudes et les comportements liés à la communication dans le cadre d'un dispositif de tutorat.

Ensuite nous nous sommes appuyées sur les travaux de Jakobson pour classées les différents items et mesurer ainsi par sous-compétences de communication suivantes :

- Recherche d'un langage commun
- Production et recherche de feedback de compréhension
- Demande de clarification et d'explicitation
- Capacité à détecter des ambiguïtés et des incohérences
- Les échanges correctifs, une capacité à méta-communiquer
- Perception de son rôle dans le groupe

En effet nous voulions pouvoir affiner les observations ultérieures pour mesurer plus précisément l'impact de chaque forme de tutorat sur chaque sous-compétence de communication (annexe 1).

Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Jakobson car elle propose une analyse systémique des processus de communication ce qui correspond selon notre cadre théorique à ce qu'il se passe lors d'échange de type tutorat.

Nous allons voir maintenant comment a été utilisé ce questionnaire.

2.6. Le protocole

Nous observons deux groupes différents de première ASSP option structure. Le groupe 1 ayant suivi le dispositif tutorat formalisé et le groupe 2 le tutorat non formalisé.

Nous avons tout d'abord réalisé un pré test à partir de questionnaire d'autoévaluation des compétences en communication. Nous avons réalisé ce test à partir de l'application Google Forms et le test s'est déroulé avant les vacances de février le mercredi 8 février. Les élèves ont répondu individuellement en classe à ce questionnaire d'autoévaluation.

Suite au prétest nous avons mis en place le dispositif pédagogique (tutorat formel, tutorat informel) pendant 6 séances entre les vacances de février et de Pâques.

Pour finir nous avons soumis de nouveau les élèves au même test pour évaluer les évolutions suite à la mise en place des dispositifs avant les vacances de Pâques le mercredi et jeudi 5 et 6 avril.

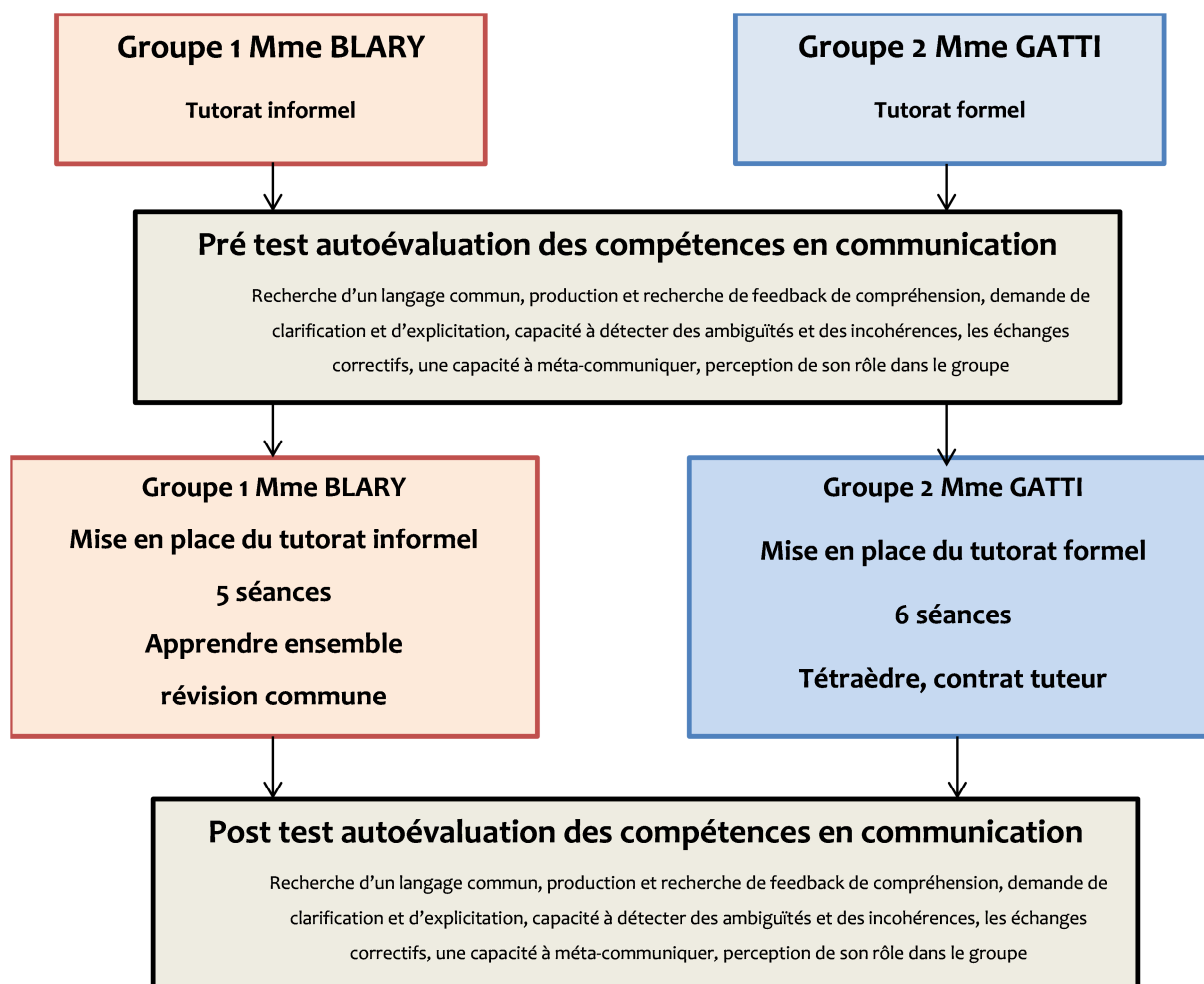


Figure 1 : Schéma descriptif du protocole expérimental mis en place

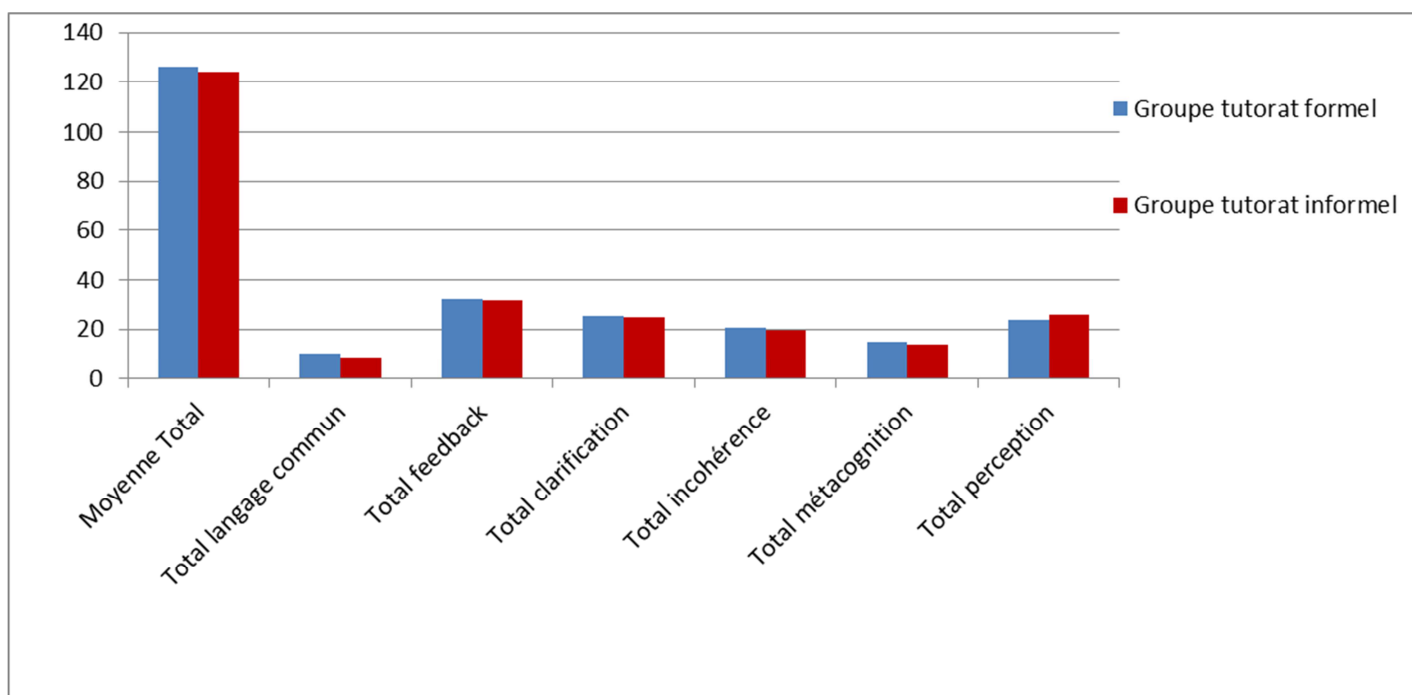
3. Résultat

Les résultats collectés ont été traités à partir d'Excel. Sur 30 élèves 25 ont répondu aux questionnaires. Les élèves n'ayant pas répondu étaient absents.

- 12 élèves sur 15 pour le groupe tutorat formel
- 13 élèves sur 15 pour le groupe tutorat informel

Nous avons testé la significativité des résultats. La p-value étant supérieure à 0,05 l'on ne peut pas affirmer qu'il y a des différences significatives mais néanmoins on observe des tendances. Pour les confirmer il faudrait un échantillon plus grand pour valider les résultats.

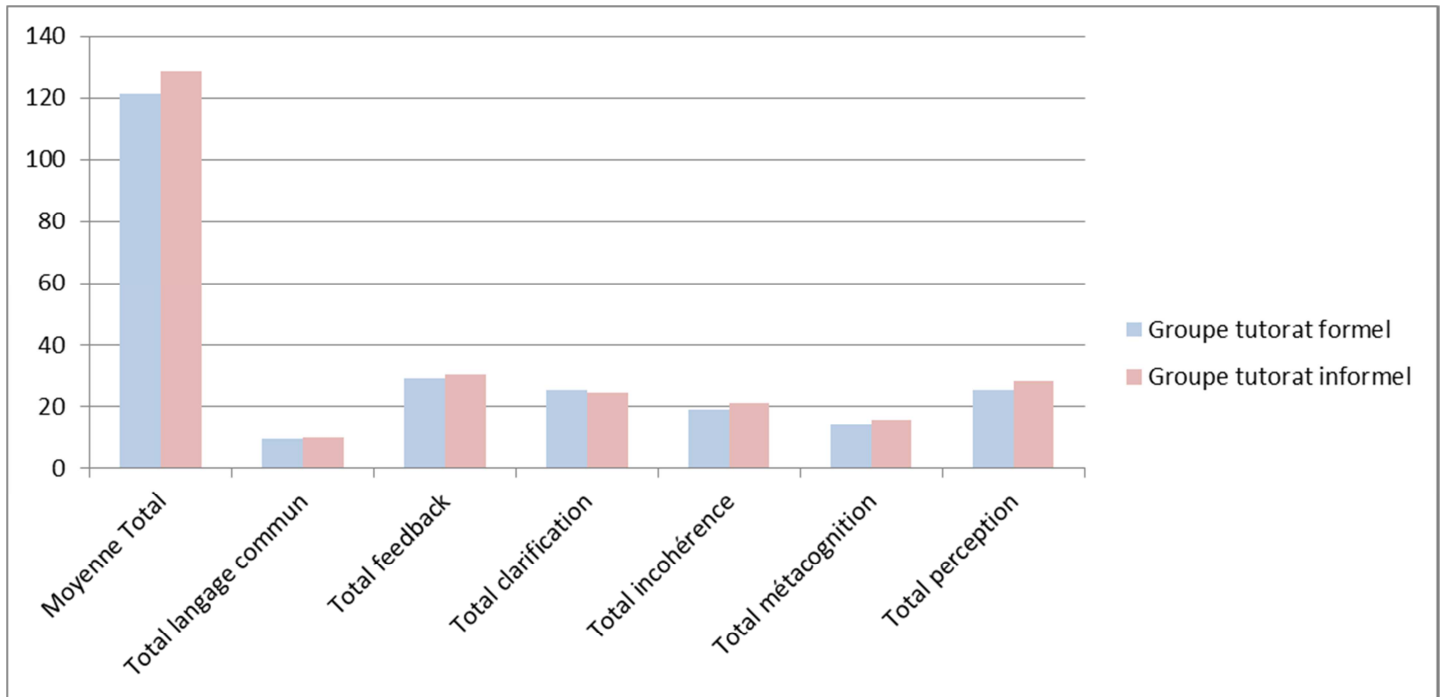
3.1. Comparaison globale entre les deux groupes



Graphique 1 : Comparaison des moyennes des résultats du pré test groupe tutorat formel/informel

La valeur p (p-value) de votre test est 0.42913355732116

Le prétest n'a pas montré de différences majeures entre les deux groupes relativement à leurs compétences autoévaluées de communication. L'on peut noter cependant une moyenne globale supérieure pour le groupe « tutorat formel » ainsi que dans toutes les sous-compétences sauf dans la sous compétence « perception » (Graphique 1).

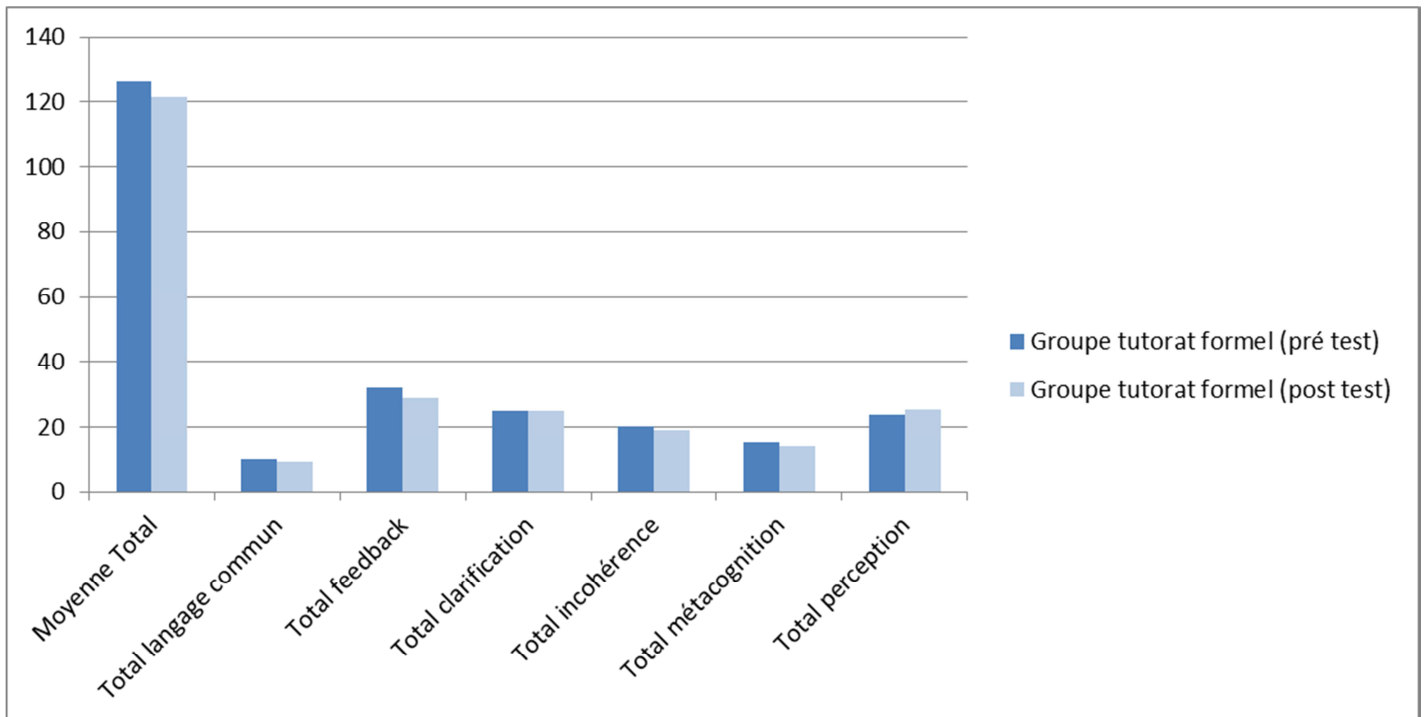


Graphique 2 : Comparaison des moyennes des résultats du post test par groupe

La valeur p (p-value) de votre test est 0.41375230011726.

La comparaison des deux groupes sur le post test montre une inversion des tendances la moyenne globale du groupe « tutorat formel » passant en dessous de la moyenne globale du groupe « tutorat informel ». On peut observer aussi que le groupe « tutorat informel » obtient une moyenne plus élevée dans l'ensemble des sous-compétences de communication sauf pour la sous-compétence « clarification » (graphique 2).

3.2. Evolution globale prétest post test par groupe

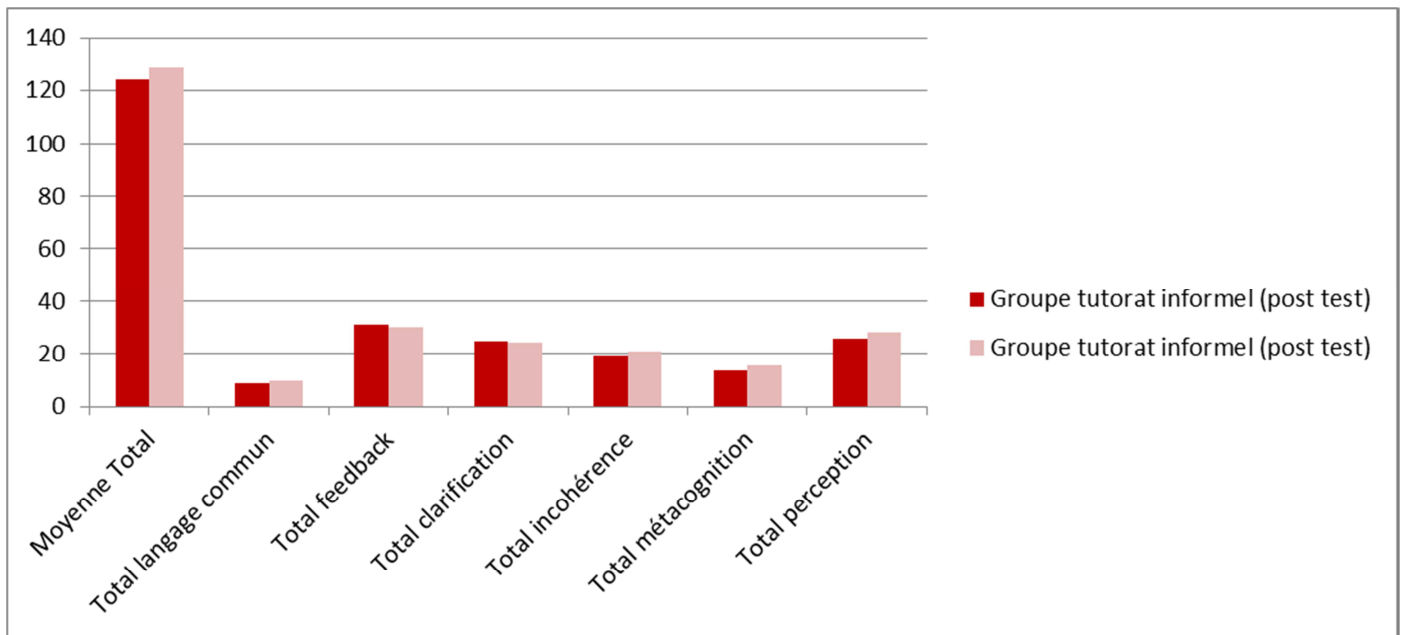


Graphique 3 : Comparaison pré-test post test groupe « tutorat formel »

Méthode : Wilcoxon signed rank test; Alternative :two.sided

La valeur p (p-value) de votre test est 0.90966796875.

On observe une baisse de la moyenne globale des compétences en communication avec une baisse sensible des sous-compétences « feedback » et « incohérence » pour le groupe « tutorat formel » entre le pré-test et le post test sauf pour la sous-compétence « perception » qui augmente entre les deux (graphique 3).



Graphique 4 : Comparaison pré-test/post test groupe « tutorat informel »

La valeur p (p-value) de votre test est 0.38206134621954

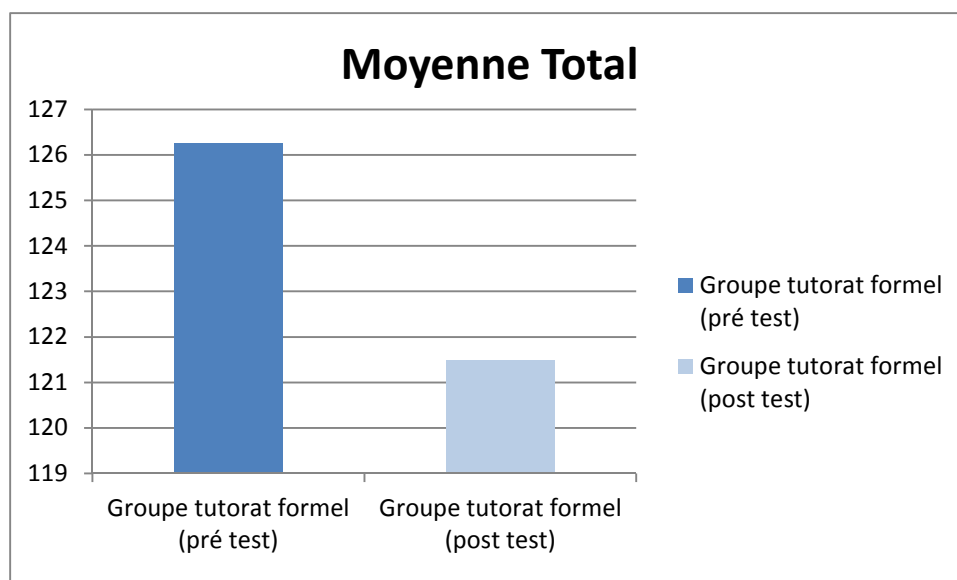
On observe une hausse de la moyenne globale des compétences en communication pour le groupe « tutorat informel ». Avec une augmentation des moyennes sur l'ensemble des sous-compétences notamment pour « métacognition » et « incohérence » et une baisse pour les sous-compétences « feedback » et « clarification » (graphique 4).

3.3. Focus sur les différences pré test post test par groupe

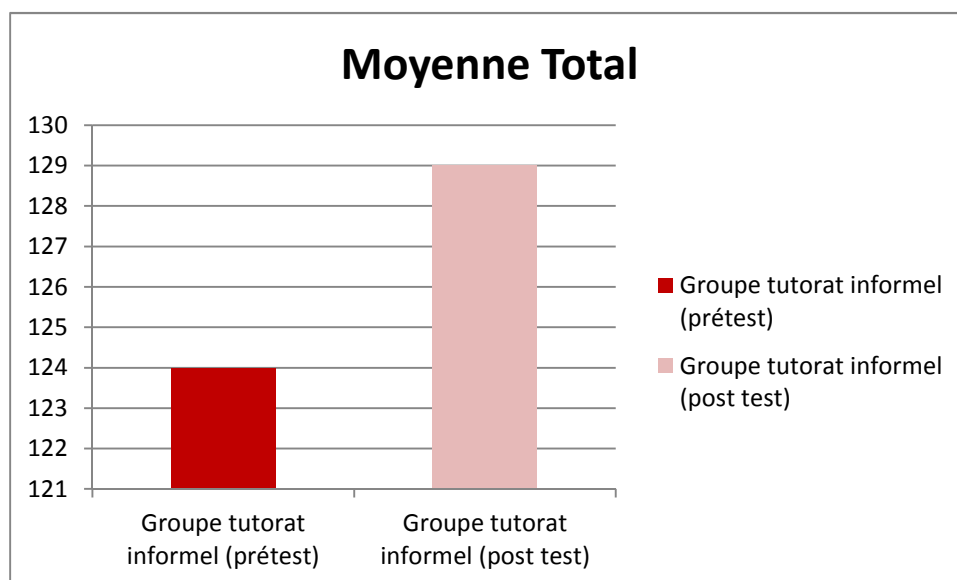
Suite à la passation du prétest et après la mise en place des dispositifs de tutorat nous avons réalisé un postest. Nous avons ensuite comparé les résultats par groupe en comparant l'évolution de la compétence globale et des sous compétences.

3.3.1. Evolution de la moyenne totale pour les deux groupes

Ces deux graphiques nous montrent l'évolution par groupe de la moyenne globale entre prétest et post test.



Graphique 5 : Evolution de la moyenne totale entre prétest et post test groupe « tutorat formel »

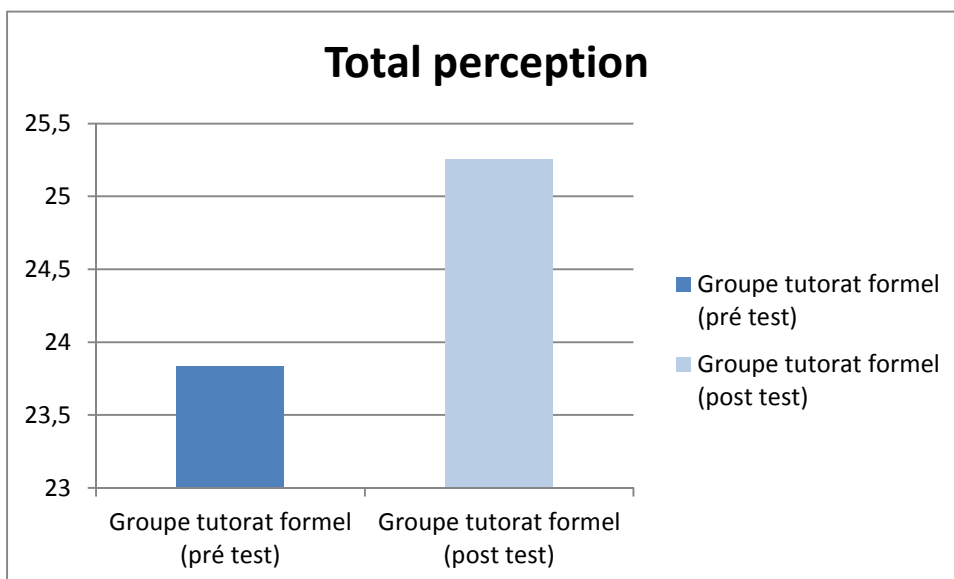


Graphique 6 : Evolution de la moyenne totale prétest/posttest groupe « tutorat informel »

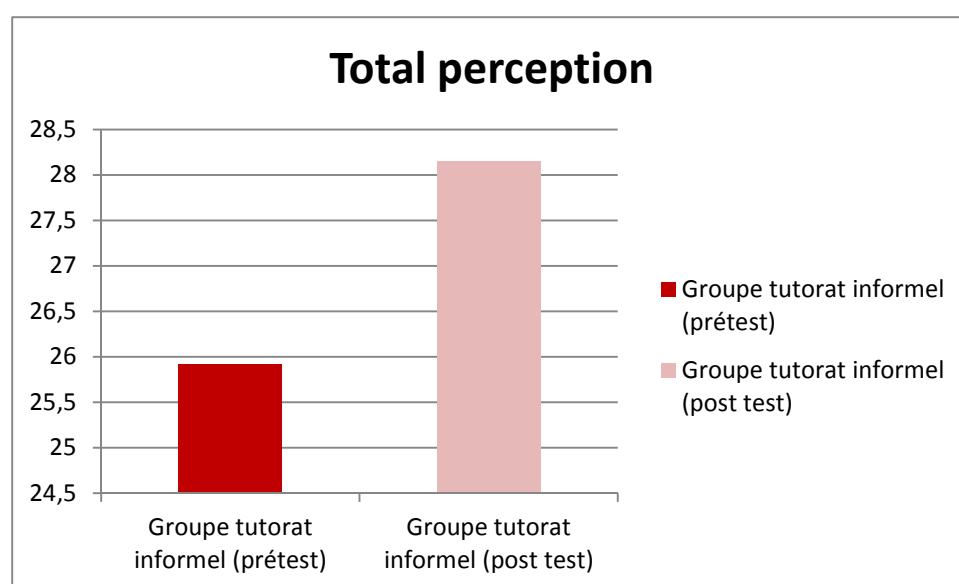
Nous pouvons observer avec ses deux graphiques (5 et 6) l'inversion des tendances entre les deux groupes entre le pré test et le post test.

3.3.2. Evolution similaire sur les deux groupes

Ces deux graphiques nous montrent l'évolution positive de la sous-compétence perception de sa place dans le groupe.



Graphique 7 : Evolution de la sous-compétence de communication « perception », Groupe tutorat formel

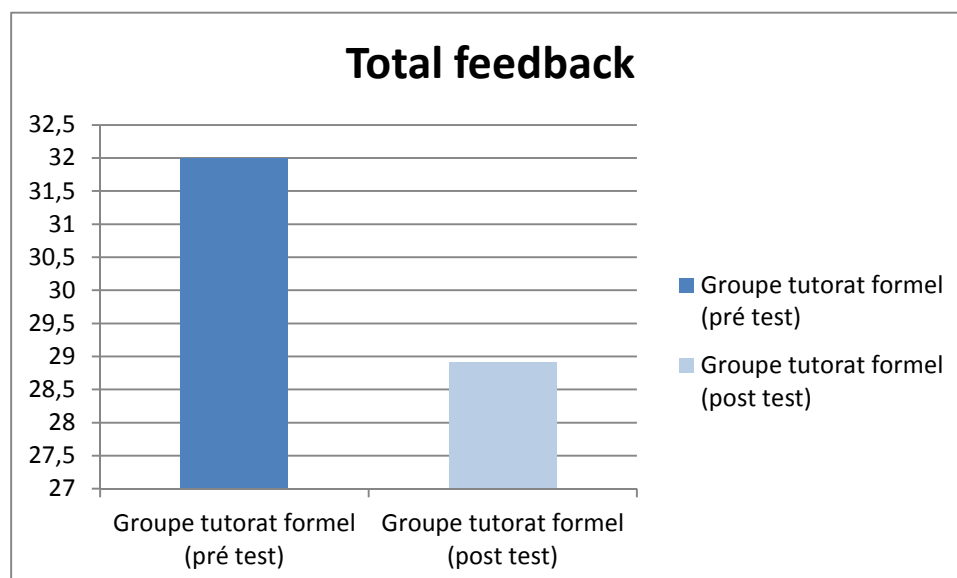


Graphique 8 : Evolution de la sous-compétence de communication « perception », Groupe tutorat informel

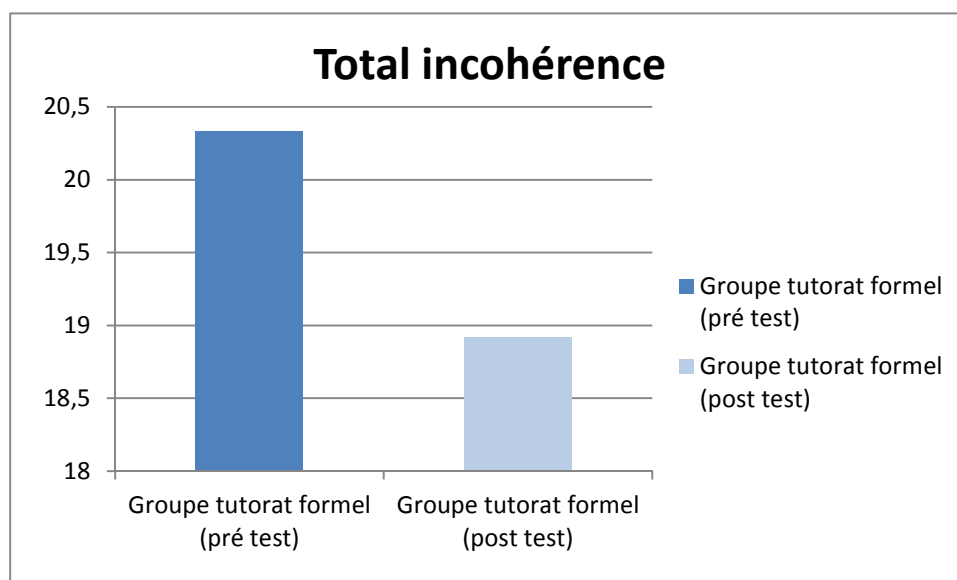
Les graphiques 7 et 8 nous montrent l'augmentation de la moyenne de la sous-compétence « perception » entre le prétest et le post test pour les deux groupes « tutorat formel » et « tutorat informel ». Hausse de 5.95 % entre prétest et post test pour le groupe « tutorat formel ». Hausse de 8.6 % pour le groupe « tutorat informel ».

3.3.3. Evolutions principales groupe tutorat formel

Nous nous attachons dans cette partie à faire un focus sur les deux principales sous-compétences impactées à la baisse pour le groupe tutorat formel.



Graphique 9 : Evolution de la sous-compétence de communication « feedback », Groupe tutorat formel



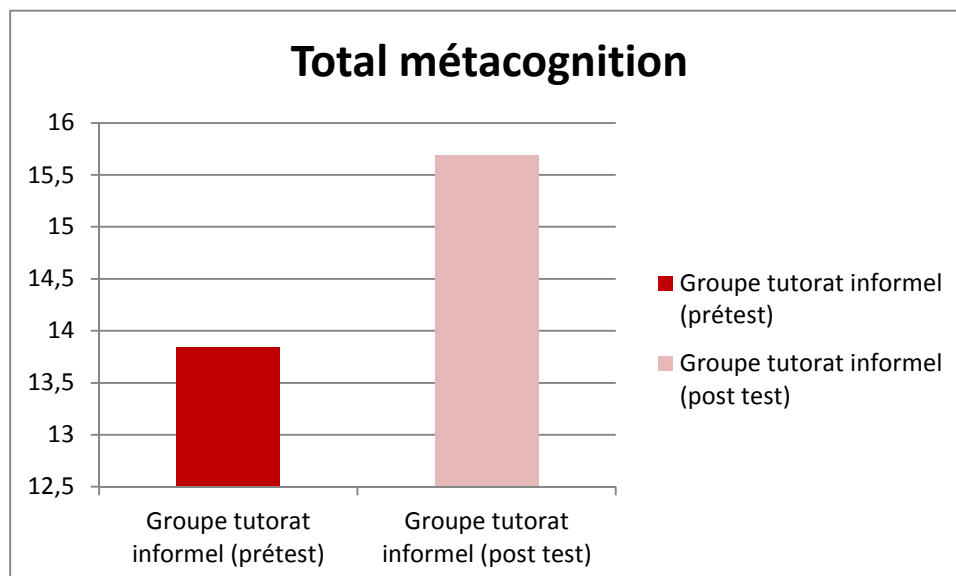
Graphique 10 : Evolution de la sous-compétence de communication « incohérence », Groupe tutorat formel

Les graphiques 9 et 10 montrent les moyennes des sous-compétences subissant la plus grosse baisse entre pré et post test pour le groupe « tutorat formel » :

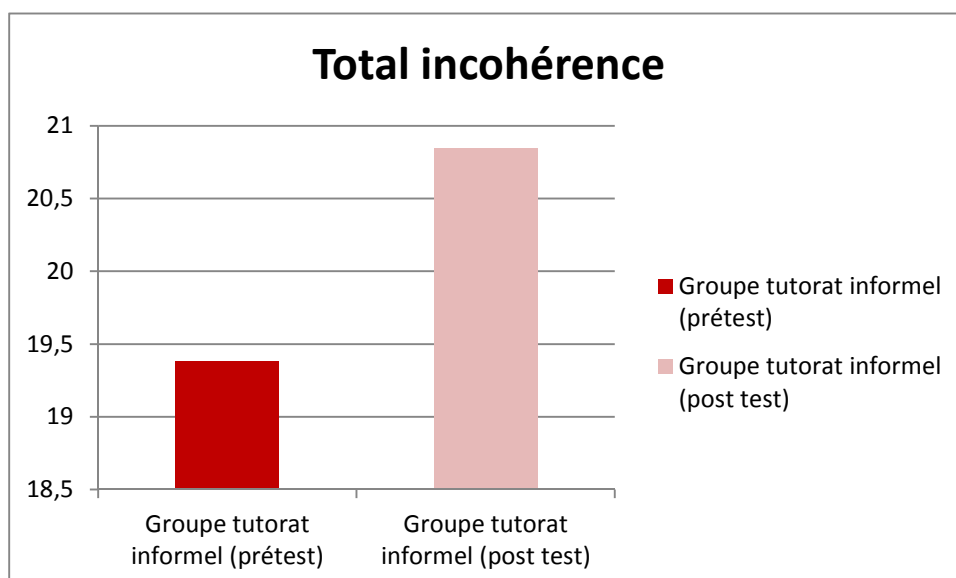
- La sous-compétence « feedback » marque un recul de 9.65 %
- La sous-compétence « incohérence » un recul de 6.91 %.

3.3.4. Evolutions principales groupe tutorat informel

Nous nous attachons dans cette partie à faire un focus sur les deux principales sous-compétences impactées à la hausse pour le groupe tutorat informel.



Graphique 11 : Evolution de la sous-compétence de communication « métacognition », Groupe tutorat informel



Graphique 12 : Evolution de la sous-compétence de communication « incohérence », Groupe tutorat informel

Les graphiques 11 et 12 montrent les moyennes des sous-compétences subissant la plus grosse hausse entre pré et post test pour le groupe « tutorat informel » :

- La sous-compétence « métacognition » marque une hausse de 13.36 %
- La sous-compétence « incohérence » une hausse de 7.53 %.

4. Discussion

4.1. Recontextualisation

Au départ nous nous sommes donc intéressées au tutorat comme modalité pédagogique afin de répondre à un certain climat de classe ainsi qu'à des difficultés d'apprentissage de la biologie.

De plus nous remarquons que le référentiel demandait l'acquisition de certaines compétences en communication qu'il était difficile de développer en dehors du cadre professionnel.

Le tutorat entre pairs nous a paru un dispositif permettant de mettre en œuvre ses compétences en communication. Celui-ci peut prendre plusieurs formes et nous avons choisi de mettre en place deux types de tutorat l'un formel, l'autre informel. Dès lors nous nous sommes demandées en quoi les diverses formes de tutorat permettent de développer les compétences de communications spécifiques aux élèves du Bac ASSP ?

- **1^{ère} hypothèse** : Le tutorat améliore les compétences communicationnelles des élèves
- **2^{ème} hypothèse** : Le tutorat formel augmente plus fortement les compétences communicationnelles
- **3^{ème} hypothèse** : Les tutorats formels et informels ne développent pas les mêmes types de sous compétences en communication

4.2. Etude des résultats

Le tutorat améliore-t-il les compétences globales en communication ?

Le prétest ne montre pas de différence majeure entre les 2 groupes si ce n'est une moyenne légèrement supérieure pour le groupe tutorat formel (graphique 1). La comparaison entre les 2 groupes (graphique 2) montre une inversion de cette tendance. Si au départ notre hypothèse est de dire que le tutorat entre pairs augmente les compétences en communication quel que soit le type de tutorat, il apparaît dans l'observation post test et prétest (graphique 3 et 4) une différence

d'évolution entre les deux groupes. Ainsi le groupe tutorat formel autoévalue à la baisse la moyenne globale de ses compétences en communication alors que le groupe tutorat informel l'autoévalue à la hausse (graphique 5 et 6). Ces premiers résultats montrent que le tutorat entre pairs ne permet pas systématiquement d'augmenter les compétences en communication et que c'est plutôt le type de tutorat formel ou informel qui impact les compétences en communication. Le principe étant l'autoévaluation nous pouvons nous poser la question du pourquoi les élèves bénéficiant du tutorat formel s'autoévalue à la baisse ? Pourquoi les élèves bénéficiant du tutorat informel s'autoévalue à la hausse ? Et surtout dans quelles sous-compétences spécifiques ?

Notre hypothèse est donc ici invalidée puisque les compétences pour le tutorat formel sont revues à la baisse par l'autoévaluation. La forme du dispositif de tutorat importerait donc plus que le dispositif lui-même.

4.2.1. Les deux formes de tutorat améliorent spécifiquement la sous-compétence « perception de soi dans le groupe »

S'il y a une différence d'évolution globale entre les deux groupes la seule sous-compétence de communication impactée positivement par les deux formes de tutorat est la compétence de perception de soi dans le groupe.

Les graphiques 7 et 8 nous montrent une augmentation de la moyenne pour cette sous-compétence d'environ 5 % pour le tutorat formel et 8% pour le tutorat informel. Nous avons vu dans le cadre théorique que pour apprendre, il faut une activité mentale qui pour se construire a besoin de passer par l'échange. Ces échanges demandent à se positionner par rapport à ses savoirs et ses connaissances.

Le tutorat qu'il soit formel ou informel permet de « réfléchir », de se regarder comme dans un miroir puis de se positionner en tant que sachant ou non sachant. Le fait de se confronter à l'autre, au groupe, et non seulement à un professeur, permet de faire des allers-retours entre ce que l'élève pense être, ce qu'il est et comment il veut apparaître aux autres. La confrontation permet donc de mieux savoir qui il est et donc de mieux se positionner.

Si les deux formes de tutorat impactent positivement la sous-compétence perception. Les résultats de l'étude montrent que les deux formes de tutorat influent différemment les autres sous compétences.

Nous nous attacherons dans les parties suivantes à montrer les évolutions principales sur les sous-compétences qui expliquent la baisse globale pour le groupe tutorat formel et la hausse globale pour le tutorat informel.

4.2.2. Impacts principaux à la baisse du tutorat formel sur les compétences de communication

Parmi les différentes fonctions du langage étudié, les notions de production et recherche de feedback ainsi que la capacité à détecter les incohérences et les ambiguïtés ont été revues à la baisse. En effet, on observe une baisse de 2.1 points sur leurs perceptions de recherche de feedback (22.8 % en pré-test et 20.7% en post-test) ainsi qu'une baisse de 1.1 points pour leur capacité à détecter les incohérences (14.6% en pré-test et 13.5% en post-test)

Concernant la baisse de la plupart des compétences en communication, il se peut que la forme du dispositif soit trop rigide. Les rôles sont prédéfinis, soit l'élève est tuteur soit il est tutoré, cela peut être une entrave à la communication et être source de difficulté.

L'élève qui s'est désigné tuteur a pu être en difficulté par le contenu de la séquence qui était vaste et complexe en elle-même (Système immunitaire et maladies infantiles). Selon l'aide demandé par les élèves tutorés, cela pouvait compliquer la communication tuteur/tutoré, à savoir si cela concernait essentiellement l'explication de connaissances (réaction inflammatoire, phagocytose), d'ordre lexical (définition...) ou la reformulation de consignes.

Peut-être que les difficultés rencontrées durant la mise en place du dispositif ont modifié leurs représentations sur l'acquisition de compétences communicationnelle. Les élèves ont peut être pris conscience de la complexité de la communication et ont réajusté celles-ci au plus proche du réel.

Nous venons d'examiner les impacts à la baisse du tutorat formel sur les compétences en communication, nous allons à présent nous intéresser aux impacts à la hausse du tutorat informel sur les compétences communicationnelles.

4.2.3. Impacts principaux à la hausse du tutorat informel sur les compétences de communication

Il apparaît au regard des résultats que le tutorat informel permet une évaluation à la hausse des compétences globales en communication avec une prédominance pour deux sous-compétences la capacité à méta-communiquer et la capacité à détecter les incohérences et les ambiguïtés (graphique 11 et 12).

Le tutorat informel ne donne pas de rôle prédéfini à l'avance à chacun des élèves. Ceux-ci peuvent donc indifféremment se retrouver alternativement tuteur ou tutoré. Cette alternance permet donc plus facilement à chaque élève de comprendre chaque position. Ainsi il est plus apte à détecter les incohérences et les ambiguïtés puisque lui-même en tant que tutoré a pu faire l'expérience de l'explicitation de ses problèmes de compréhension.

Ensuite son expérience en tant que tutoré lui permet de faire l'expérience de la construction du savoir dans l'interaction ce qui lui permet ensuite dans son rôle de tuteur de reproduire et de verbaliser cette démarche pour le tutoré. Ces échanges de rôles permettent donc plus facilement de se mettre « à la place de » et donc de faciliter la communication. Les élèves ont donc l'impression de mieux communiquer.

4.2.5 Des résultats qui orientent la pratique et la vision du tutorat

Les difficultés rencontrées dans le cadre du tutorat formel entre pairs sont de l'ordre de la définition des rôles pour chacun (tuteur et tutoré). Le rôle du tuteur est celui qui est le plus ambiguës puisqu'il doit jongler entre son rôle de tuteur et son rôle de pairs. Le tuteur est proche du rôle d'enseignant et investi d'un statut qui lui donne une autorité rationnelle légale (Weber 1905). Le rôle de pairs au contraire est basé sur des interactions informelles basées sur une forme d'autorité plus charismatique. Le tutorat formel peut provoquer un conflit de rôle qui ne favorise pas la communication et donc les compétences afférentes.

Il existe une ambiguïté des rôles défini par Kahn et al. (1964, dans Falchikov, 2001) comme le « manque de clarté sur l'étendue des responsabilités attachées à un rôle particulier».

Healy (1991, dans Falchikov, 2001) a montré que l'ambiguïté des rôles peut être la conséquence d'une série de facteurs à partir de l'examen d'un système de tutorat dans un centre d'aide à l'écriture. Les facteurs sont l'inexpérience, la méconnaissance des domaines de connaissances, le manque de communication entre tuteurs et superviseur, la nature du travail. Dans notre étude il apparaît que les facteurs sont plutôt de l'ordre de l'inexpérience et de la méconnaissances qui n'ont pas permis à chacun de prendre son rôle et donc de faciliter la communication.

Les problèmes de communication peuvent être aussi dus au conflit de rôle. Ces conflits se manifestent quand les attentes des personnes auxquelles sont attribués différents rôles sont incompatibles.

Kahn et al. (1964) définit les différentes formes de conflit possibles.

Les conflits inter-rôles : c'est le fait pour une personne d'occuper des rôles contradictoires. Comme on l'a évoqué dans le tutorat formalisé de notre étude, le tuteur « jongle » entre le rôle de pairs et de tuteur. Il faut constamment dans l'interaction se positionner entre l'un et l'autre, ce qui n'est pas évident et peut donner la sensation de ne pas arriver à communiquer. Lorsque les différentes attentes d'un rôle ne peuvent être satisfaites simultanément, on parle de surcharge de rôle.

Les conflits entre rôle et personnes : c'est l'incompatibilité entre les besoins propres les valeurs de la personne et ce que lui demande son rôle. Par exemple dans notre dispositif des élèves tutorés indépendant et autonome ne sollicite pas le tuteur en cas de besoin, ou un tuteur plutôt leader ne comprend pas le cadre du dispositif qui lui demande d'être non directif.

Enfin les conflits entre personnes et rôles se présentent quand tuteur et tutoré ont des attentes de rôle incompatibles. Par exemple lorsqu'un tuteur joue un rôle de facilitateur alors que le tutoré attend de lui qu'il lui donne des réponses.

On le voit, dans le tutorat par les pairs, les conflits de rôles sont forts, les positions à

occuper étant dans une large mesure antinomiques. Ainsi ces conflits entre rôles ne sont pas facilitateur pour communiquer ce qui explique que les élèves ayant bénéficié du tutorat formalisé ont l'impression d'avoir « perdu » des compétences en communication.

Selon Falchikov (2001) il existe des solutions qui expliquent en partie pourquoi le tutorat non formalisé en n'attachant pas de rôle à chacun permet aux élèves de s'autoévaluer à la hausse. Ainsi il propose comme solutions :

- Intégrer dans le dispositif l'échange des rôles entre tuteur et tutoré,
- Prévoir qu'il faut permettre aux tutorés de garder une bonne estime de soi
- Mettre à profit les formations de tuteurs pour sensibiliser à ce problème (jeux de rôles par exemple)
- Susciter des interactions qui demandent coopération et partage des tâches entre tuteur et tutoré plutôt que de renforcer la structure «maitre-élève».

4.3. Limites et perspectives de l'étude

Nous allons nous attacher dans cette partie à décrire les observations annexes qui ne rentrent pas dans le cadre de l'étude ainsi que les limites de notre méthodologie.

4.3.1. Méthodologie de recueil des données

Le fait d'utiliser un questionnaire d'autoévaluation permet d'avoir une vision individuelle de ses capacités à posteriori de l'activité en jeu, ici le tutorat. Nous avons hésité au départ à évaluer ces compétences en communication pendant l'activité en observant le groupe à travers une grille d'analyse des échanges et des interactions. A la lumière des résultats obtenus par le questionnaire d'autoévaluation il nous paraît pertinent aujourd'hui de compléter cette vision par ce qui se passe réellement dans le groupe. Cette analyse des échanges et des corpus de langue nous aurait permis de voir les évolutions dans l'interaction du groupe et des individualités.

4.3.2. Impact sur la pratique, résultats d'observation annexe

Nous avons remarqué que la mise en place des dispositifs a eu une influence sur notre pratique pédagogique et des effets annexes.

4.3.2.1. Autour de la classe inversée

La séquence sur l'immunité étant particulièrement complexe, la mise en place de la classe inversée nous a semblé judicieuse. Celle-ci accompagnée du dispositif du tutorat formel a permis aux élèves tuteurs ainsi qu'aux tutorés (tous les élèves n'ont pas visualisé les vidéogrammes en temps et en heure) d'arriver avec des connaissances sur le thème de la séance. Le temps en classe était essentiellement réservé à l'application des connaissances vu dans le vidéogramme accompagné de documents écrits. Ce fonctionnement laissait une certaine autonomie à chaque élève leur permettant aussi d'avancer chacun à leur rythme en bénéficiant de l'aide des tuteurs.

4.3.2.2. Observation du déroulement du tutorat formel

Dès la séance 2, les élèves tuteurs ont globalement bien investi ce nouveau rôle avec chacun un mode qui lui est propre. Par exemple une tutrice a orchestré l'avancement de son groupe d'élèves tutorés, expliquant à chacun pas à pas ce qui

était attendu en reformulant les questions ou en apportant un autre regard sur les documents. D'autres tuteurs allaient proposer leur aide aux élèves tutorés, en prenant garde de ne pas divulguer la réponse.

Des remédiations sur la communication ont été nécessaires. Par exemple, une tutrice expliquant à une élève tutorée la signification du mot caractéristique « Tu vois untel, elle est blonde et elle est c...., c'est ça les caractéristiques d'untel! »

Lors de la séance 4 nous avons réalisé un premier bilan du tutorat, globalement le retour était positif. Certaines élèves étaient contentes du dispositif, exprimant se sentir plus investit dans leur travail « Je n'ai jamais autant travaillé dans vos cours ! ». Une élève m'a exprimé en privée sa difficulté avec le tutorat, il lui était difficile d'accorder de la légitimité à une autre élève de la classe « elle fait la prof avec nous et ça ne me plait pas ». J'ai proposé à cette élève d'être à un autre îlot où les tuteurs se positionnaient différemment.

Tout au long de cette séquence les tutrices se sont bien investit dans leur rôle d'aide à travers la reformulation des consignes, en expliquant autrement les attentes lors des activités ou en motivant à leur manière les élèves tutorés, allant du simple « aller, tu vas y arriver » au « t'attends quoi pour t'y mettre, il y a le bac l'an prochain ! »

4.3.2.3. Observation du déroulement du tutorat informel

Suite à une première séance « apprendre ensemble » sur les pathologies cardiovasculaires des remédiations ont été faites.

En effet lors de la première séance la première partie de construction de savoir se faisant par groupe « d'expert » mais certains élèves s'appuyait sur le groupe sans réellement faire d'effort individuel d'apprentissage et de construction. Il a été décidé dans cette deuxième séance de réaliser une première partie individuellement puis de proposer des échanges par deux élèves ayant la même thématique.

Il a paru important que les élèves puissent avoir un temps individuel pour mieux construire par la suite les interactions avec le groupe expert puis avec le groupe qui devait recevoir le savoir sur les pathologies.

De plus les modalités du jeu sont à revoir puisqu'elles favorisent la compétition entre les groupes au détriment de l'entraide ce qui ne permet pas de faciliter les échanges et de créer une ambiance de classe sereine.

Les séances de révisions communes permettent à chacun de revenir sur les acquisitions et de demander de l'aide au groupe. En effet l'objectif de l'évaluation sommative permet de motiver certains élèves et permet à d'autres d'affiner leur savoir en expliquant.

Conclusion

Ce premier travail de recherche nous a permis de nous placer dans la cadre institutionnel, et à partir d'une pratique pédagogique déjà existante, d'affiner notre questionnement sur le tutorat comme variable intéressante du travail de groupe. L'analyse de la littérature nous a permis de voir que le tutorat mettait en jeu des compétences de communication particulière tant pour le tuteur que pour le tuteuré et il nous a semblé intéressant de lier ces compétences d'interaction aux compétences du référentiel en ASSP.

En effet les compétences de communication en ASSP sont difficilement mobilisables en dehors du cadre du stage en entreprise où des interactions particulières sont mises en œuvre. Il nous a semblé donc intéressant de voir dans quelle mesure le tutorat permet de travailler et d'améliorer ces compétences dans le cadre de la formation en classe au-delà du simple apprentissage de savoirs.

Les deux groupes ont amélioré leur capacité à percevoir leurs rôles au sein du groupe, d'une part les élèves qui ont bénéficiés du tutorat informel ont perçu une amélioration dans leur communication, ce dispositif leur laissant la liberté de passer d'un rôle à un autre. D'autre part le tutorat formel a été vécu comme restrictif et impactant négativement leurs perceptions de leurs compétences dans le domaine de la communication

Le tutorat n'est pas remis en cause, mais la forme du dispositif semble agir sur les élèves et la perception de leurs compétences. Peut-être est-il plus judicieux de garder une certaine souplesse dans le dispositif plutôt que de le rendre rigide et enfermer les élèves dans un rôle prédéfini. De plus il serait intéressant d'observer comment le travail sous la forme de tutorat en cours de formation impacte les compétences en communication lors des stages. Cela nous permettrait d'observer si les élèves peuvent transférer leurs compétences dans deux cadres différents.

Tel que l'annonce Jean de la Fontaine dans sa fable « Le chêne et le Roseau », mieux vaut la flexibilité du roseau qui se pli face au vent plutôt que la rigidité du chêne qui finit déraciné.



Le chêne et le Roseau, Jean de la Fontaine.

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. M. (1994). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Barnier, G. (1994). *L'effet-tuteur dans une tâche spatiale chez des enfants d'âge scolaire*. Thèse de Doctorat, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Baudrit, A. (2000). *Note de synthèse [Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique?]*. *Revue française de pédagogie*, 132(1), 125-153. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1039>
- Bensalah, L. & Berzin, C. (2009). « *Les bénéfices du tutorat entre enfants* », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3, 325-351. Repéré à <https://osp.revues.org/1959>
- Berlo, D. K. (1960). *Communication: An introduction to theory and practice*. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston..
- Bruner, J.-S. (2000). *Culture et modes de pensée*. Tournai, Retz.
- Cormier, S. (1995). *La communication et la gestion*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Deschênes, A.-J., et Paquette, D. (1996). *Cahier d'étude. Programme de formation continue des enseignants (Première année)*, sous la direction de A.-J. Deschênes, Québec, Centre Romand d'Enseignement à Distance et Télé-université.
- Filippaki, N., Barnier, G., & Papamichaël, Y. (2001). *L'effet bénéfique du rôle de tuteur chez des enfants d'âge préscolaire confrontés à la réalisation d'un damier*. *Psychologie & éducation*, (44), 27-42.
- Goodlad, S. & Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring. A Guide to Learning by Teaching*. Nichols Publishing, PO Box 96, New York.
- Goodlad S., Hirst B. (1990), *Explorations in Peer Tutoring*. Oxford : Basil Blackwell.

- Hadley, J. A., & Healy, A. F. (1991). *When are reading units larger than the letter? Refinement of the unitization reading model.* *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17(6), 1062.
- Hymes, D. (1964). *Introduction: Toward ethnographies of communication.* *American anthropologist*, 66, 1-34.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale (1960).* Cité dans Bougnoux, D., *Sciences de l'Information et de la Communication.* Larousse, Paris, 1993. pages 138 à 146.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity.*
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education.* Psychology Press.
- Marchive, A. (1997). *L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique.* *Psychologie et éducation*, p. 132
- Moust, J. H. C. (1993). *On the role of tutors in problem-based learning : contrasting student-guided with staff-guided tutorials.* Maastricht, The Netherlands : University Press.
- Shannon, C. E. (1949). WEAVER; W.(1949): *The Mathematical Theory of Communication.* Urbana.
- Schramm, W., Lyle, J., & Parker, E. B. (1961). *Television in the lives of our children.* Stanford University Press.
- Vygotski, L. (1934). 1997. *Pensée et langage.*
- Anzieu, D., Martin, J. (1979) *La dynamique des groupes restreint.*
- Weber, M. (2013). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme.* Presses Électroniques de France.

Wiener, N. (1948). *Cybernetics: Control and communication in the animal and the machine* (p. 194). New York: Wiley.

Sitographie

Jeu apprendre ensemble, <http://www.thiagi.fr/thiagipedia/jeux-cadres/jeux-cadres-generiques/article/apprendre-ensemble>, [consulté le 15 janvier 2017]

Test statistique, <https://marne.u707.jussieu.fr/biostatgv/?module=tests/wilcoxon> [consulté le 10 avril 2017]

Annexes

Annexe 1

Questionnaire d'autoévaluation des compétences en communication

Dans le cadre d'un projet de recherche nous (Mme GATTI et Mme BLARY) souhaitons mettre en place un dispositif pédagogique spécifique pendant les cours de biologie du mercredi matin. Dans ce cadre nous souhaiterions que vous autoévaluiez vos compétences en communication dans le cadre du travail en classe à l'aide de l'échelle proposée.

Ce questionnaire est anonyme, cependant afin de traiter les données nous devons pouvoir identifier les questionnaires. Pour cela répondez à la question suivante :

Nom de votre premier animal de compagnie :

Autoévaluez vos compétences en classe pour chaque affirmation en cochant la case

1 étant jamais à 7 régulièrement

Items	1	2	3	4	5	6	7
1. Je m'exprime de façon claire et concise							
2. Je présente mes idées de manière à être compris par ceux à qui je m'adresse							
3. Je suis capable de recevoir un retour verbal critique sans devenir exagérément défensif							
4. Je donne un retour verbal critique quand c'est nécessaire							
5. Je reconnais à mes camarades le mérite qui leur revient							
6. J'accepte les suggestions de mes camarades s'il y a lieu							
7. Je donne un retour verbal critique quand c'est nécessaire							
8. Je tiens compte des préoccupations de l'autre							
9. Je cherche à comprendre des idées et des points de vue différents des miens							
10. Je précise mes attentes à l'égard de mes camarades							
11. Je prends l'initiative de régler les malentendus dès qu'ils surviennent							
12. Quand on me conteste je suis capable d'en discuter calmement							

13. Je dis ce que je pense de manière acceptable							
14. Je reconnais ouvertement mes erreurs							
15. J'écoute de façon attentive et rigoureuse							
16. J'exprime ouvertement mon désaccord sans susciter d'hostilité							
17. Je cherche à savoir ce que pense et ressent mon camarade							
18. J'ai conscience des effets de mon comportement sur les autres							
19. Je reconnais à mes camarades le mérite qui leur revient							
20. Dans un groupe je favorise la collaboration							
21. Dans un groupe j'encourage les autres à exprimer leur point de vue							
22. J'exerce de l'influence							
23. Je défends mes idées de manière enthousiaste et convaincante							
24. Je ne me montre ni arrogant ni méprisant							
25. Je manifeste du respect envers mes interlocuteurs dans toutes mes communications							
26. J'ai confiance en moi							
27. Dans un groupe je prends ma place de façon adéquate							

Annexes 2

Répartition des questions par sous-compétences de communication

1. Recherche d'un langage commun

Je m'exprime de façon claire et concise

Je présente mes idées de manière à être compris par ceux à qui je m'adresse

2. Production et recherche de feedback de compréhension

Je suis capable de recevoir un retour verbal critique sans devenir exagérément défensif

Je donne un retour verbal critique quand c'est nécessaire

Je reconnais à mes camarades le mérite qui leur revient

J'accepte les suggestions de mes camarades s'il y a lieu

Je donne un retour verbal critique quand c'est nécessaire

Je tiens compte des préoccupations de l'autre

3. Demande de clarification et d'explicitation

Je cherche à comprendre des idées et des points de vue différents des miens

Je précise mes attentes à l'égard de mes camarades

Je prends l'initiative de régler les malentendus dès qu'ils surviennent

Quand on me conteste je suis capable d'en discuter calmement

Je dis ce que je pense de manière acceptable

4. Capacité à détecter des ambiguïtés et des incohérences

Je reconnais ouvertement mes erreurs

J'écoute de façon attentive et rigoureuse

J'exprime ouvertement mon désaccord sans susciter d'hostilité

Je cherche à savoir ce que pense et ressent mon camarade

5. Les échanges correctifs, une capacité à méta-communiquer

J'ai conscience des effets de mon comportement sur les autres

Je reconnais à mes camarades le mérite qui leur revient

Dans un groupe je favorise la collaboration

Dans un groupe j'encourage les autres à exprimer leur point de vue

6. Perception de son rôle dans le groupe

J'exerce de l'influence

Je défends mes idées de manière enthousiaste et convaincante

Je ne me montre ni arrogant ni méprisant

Je manifeste du respect envers mes interlocuteurs dans toutes mes communications

J'ai confiance en moi

Dans un groupe je prends ma place de façon adéquate

Annexe 3

Présentation du dispositif apprendre ensemble

*** Apprendre ensemble**

Arthrose et arthrite

*** Objectif de la séance**

Apprendre et faire apprendre de manière ludique les différentes pathologies suivantes : arthrose et arthrite

*** Objectifs individuels**

Préparer individuellement un matériel sur la pathologie ou la partie d'arthrose/arthrite avec le matériel fourni dans le kit de travail (photos, articles, vidéos...)

Échanger avec les autres équipes experts et préparer une fiche pour participer au tournoi individuel de l'après-midi.

Préparer votre participation au jeu de l'après-midi avec le matériel de votre groupe tournoi pour les préparer au quiz.

Participer au quiz après avoir pris connaissance des enjeux des règles.

*** Les différentes étapes**

Étape 1 : Préparer votre matériel individuellement à partir des ouvrages fournis.

Étape 2 : Échanger avec les experts pour enrichir vos fiches.

Étape 3 : Terminer et remettre au bureau après 2 heures de travail au maximum. Une personne par pathologie à préparer (responsable de l'équipe) participera au tournoi au sein de son équipe.

Vous donnez un nom à votre équipe tournoi!

*** Déroulement des sessions de tournoi**

Le tournoi se déroule en 4 sessions, une pour chaque pathologie.

Chaque session débute par la présentation de la pathologie par l'expert à son groupe tournoi (experts).

Pendant ce temps, l'expert des autres présente des notes dans un tableau récapitulatif et répond aux questions de l'expert.

Le quiz débute, les autres experts se répondent jusqu'à quiz, c'est les autres experts de l'autre tournoi.

Les autres experts valident la réponse et la corrigent avec l'expert.

Pathologie	Équipe	Score
Arthrose	Equipe 1	0
Arthrose	Equipe 2	0
Arthrose	Equipe 3	0
Arthrose	Equipe 4	0
Arthrite	Equipe 1	0
Arthrite	Equipe 2	0
Arthrite	Equipe 3	0
Arthrite	Equipe 4	0

Tableau récapitulatif

Pathologie	Équipe	Score
Arthrose	Equipe 1	0
Arthrose	Equipe 2	0
Arthrose	Equipe 3	0
Arthrose	Equipe 4	0
Arthrite	Equipe 1	0
Arthrite	Equipe 2	0
Arthrite	Equipe 3	0
Arthrite	Equipe 4	0

*** Déroulement du quizz**

La séance est à 4 équipes.

Le tournoi individuel se déroule en 4 sessions, une pour chaque pathologie.

Chaque session débute par la présentation de la pathologie par l'expert à son groupe tournoi (experts).

Pendant ce temps, l'expert des autres présente des notes dans un tableau récapitulatif et répond aux questions de l'expert.

Le quiz débute, les autres experts se répondent jusqu'à quiz, c'est les autres experts de l'autre tournoi.

Les autres experts valident la réponse et la corrigent avec l'expert.

Réponse correcte et complète : 1 jeton rouge
Réponse correcte mais incomplète : 1 jeton vert
Réponse incorrecte : 1 jeton blanc

En cas de mauvaise réponse ou de réponse incomplète la deuxième équipe à avoir répondu l'indique.

Si réponse correcte et complète : 1 jeton rouge
Si réponse incomplète : 1 jeton vert

En cas de réponse incorrecte de experts complète la réponse.

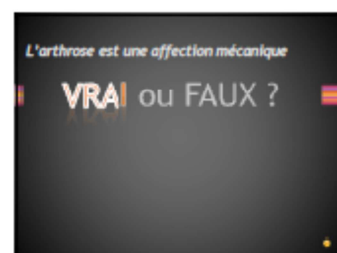
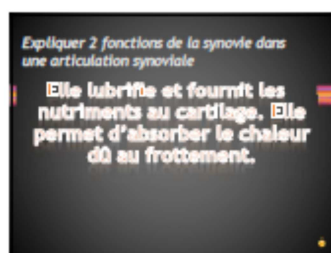
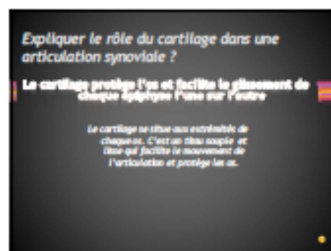
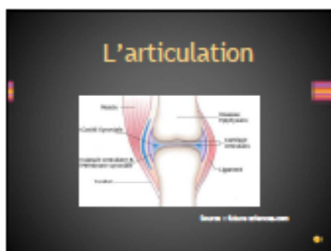
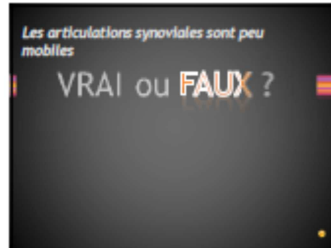
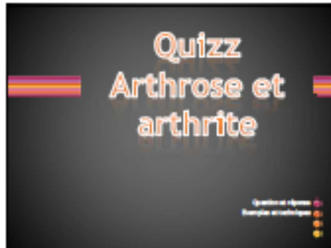
L'équipe qui aura le plus de jetons à l'issue des 4 quiz gagne.

Apprendre ensemble

Bon jeu

Annexe 4

Quizz du jeu apprendre ensemble



Citer 2 signes cliniques de l'arthrose

Douleur au mouvement
Gêne fonctionnelle
Gonflement de l'articulation sans chaleur ni rougeur

Citer la partie de l'articulation touchée par l'inflammation

la membrane synoviale
Elle s'enflamme, s'épaissit et fabrique trop de liquide synovial. Le cartilage et les extrémités s'érodent. Les ligaments se distendent

Citer 2 conséquences de l'arthrite à long terme

Destruction de l'articulation, perte de mobilité, raideur musculaire, handicap, déformation des articulations

Citer 2 traitements de l'arthrose

Traitement de la douleur (antalgiques), anti-inflammatoires, kinésithérapie, repos et/ou activités physiques régulières. Infiltrations

Citer 2 types d'arthrites

Goutte, polyarthrite rhumatoïde, spondylarthrite ankylosante, arthrite septique

Merci d'avoir participé




Quand les douleurs liées à l'arthrose sont elles présentes

Douleur inflammatoire, au repos, plutôt la nuit.
Autres signes :
Verrouillage de l'articulation.
Fièvre, fatigue généralisée.
Gonflement de l'articulation.

Annexes 5

Fiche contrat tuteur

Nom :	<h2 style="margin: 0;">Fiche de tuteur/tutrice</h2>	Date :
Devenir tuteur Je suis tutrice. Cela veut dire que je m'engage à aider une camarade lorsqu'elle en a besoin.		
		
Voici les règles du tutorat.		
<p>Si être tuteur me demande trop d'efforts ou m'empêche de travailler, je demande à ne plus l'être.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mon rôle est de donner des petits coups de pouce à l'autre pour l'aider à démarrer. -Je ne donne jamais les réponses au camarade que j'aide. Je lui explique comment je fais, je lui montre des exemples, lui donne des astuces pour qu'il puisse trouver la solution. -Je guide l'autre sans faire à sa place: je dois sentir qu'il travaille seul, sans se reposer sur moi. -Petit à petit, l'autre doit avoir de moins en moins besoin de moi: cela veut dire que le tutorat est une réussite pour tous les deux. -Je ne me moque jamais du travail de l'autre. -Lorsque je l'aide, nous chuchotons pour ne pas déranger la classe. -Je parle régulièrement de mes réussites ou de mes difficultés avec mon enseignant. 		
<p>Je m'engage à être tutrice et à respecter les règles du tutorat.</p>		
Ma signature : 	Signature de l'enseignant : 	

Annexe 6

Présentation du tutorat



Résumé

Ce mémoire trouve son origine dans l'observation des activités mises en œuvre dans le cadre des cours de biologie d'une classe de première ASSP. Nous nous sommes rendu compte que beaucoup d'élève de cette classe éprouve des difficultés de compréhension en biologie. De plus il apparait que les compétences de communication dans le référentiel du baccalauréat Accompagnement Soins et services à la personne ne sont pas forcément travailler dans le cadre de la formation pendant les cours au lycée. Nous avons donc mis en place le tutorat entre pairs car il permet d'individualiser la transmission des savoirs, de prendre davantage en compte les difficultés de chacun, de répondre aux difficultés de compréhension mais aussi de travailler les compétences en communication. En effet en activant l'expression du savoir et l'échange le tutorat permet donc d'organiser l'activité mentale et de structurer et de développer ainsi ses capacités de communication. Cette forme de tutorat peut être formalisé ou non et nous nous sommes donc demander en quoi les diverses formes de tutorat permettent de développer les compétences de communications spécifiques aux élèves du Bac ASSP ? Pour vérifier cette hypothèse nous avons donc construit un questionnaire d'autoévaluation des compétences en communication permettant de voir l'évolution globale et par sous-compétence de communication pour affiner la compréhension de l'impact des diverses formes de tutorat. Nous avons soumis ce questionnaire en amont et en aval de la mise en place du dispositif. Les résultats nous montrent contrairement à nos hypothèses de départ que le tutorat formel n'améliore pas les compétences globales en communication et que la baisse est essentiellement due aux sous-compétences « production et recherche de feedback de compréhension » et « capacités à détecter des incohérences ». Le tutorat informel permet d'améliorer les compétences globales et plus spécifiquement les sous-compétences « métacognition » et capacités à détecter des incohérences. Les deux forment du tutorat améliore la sous-compétence « perception de soi dans le groupe ». Certainement que le cadre trop rigide du tutorat formel enferme chaque élève dans un rôle (tuteur ou tutoré) au détriment de la relation entre pairs. Il reste dans une relation asymétrique qui ne facilite pas les interactions et donc le développement des compétences.

Mots clés : Tutorat, communication, baccalauréat professionnel Accompagnement Soins et Services à la Personne, rôle, interactions

Abstract

This report finds its origin in the observation of the activities implemented (operated) within the framework of the courses (courses, prices, yards) of biology of a sixth year of high school ASSP. We realized that many pupils of this class feel (experiences) difficulties of understanding in biology. Furthermore it seems that the skills of communication in the reference table of the high school diploma Support (Accompaniment) Care and human services are not necessarily to work within the framework of the training (formation) during the courses (courses, prices, yards) on the high school. We thus set up the tutelage between peers because he allows to individualize the transmission of the knowledges, to take into account more the difficulties of each, to answer the difficulties of understanding but also to work the skills in communication. Indeed by activating the expression of the knowledge and the exchange the tutelage thus allows to organize the mental activity and to structure and to develop so its capacities of communication. This shape of tutelage can be formalized or not and we thus are to ask in what the diverse forms of tutelage allow to develop the skills of communications specific to the pupils of the Tub (Ferry, High school diploma) ASSP? To verify this hypothesis we thus built a questionnaire of self-assessment of the skills in communication allowing to see the global evolution and by sub-skill (sub-competence) of communication to refine the understanding of the impact of the diverse forms of tutelage. We subjected (submitted) this questionnaire upstream and downstream to the implementation of the device (plan). The results (profits) show us contrary to our hypotheses of departure that the formal tutelage does not improve the global skills in communication and that the reduction is essentially due to the sub-skills " production and search (research) for feedback of understanding " and " capacities to detect incoherence ". The informal tutelage allows to improve the global skills and more specifically the sub-skills " métacognition " and the capacities to detect incoherence. Both train (form) some tutelage improve the sub-skill (sub-competence) " perception (collection) of one in the group ". Certainly that the too stiff frame of the formal tutelage locks every pupil into a role (guardian or tutored) to the detriment of the relation between peers. It stays in an asymmetric relation which does not facilitate the interactions and thus the development of the skills.

Key-words : Tutelage, communication, baccalauréat professionnel Accompagnement Soins et Services à la Personne, role, interactions