



HAL
open science

L'impact du tutoriat entre pairs sur la progression des élèves

Guillaume Rivet

► **To cite this version:**

Guillaume Rivet. L'impact du tutoriat entre pairs sur la progression des élèves. Education. 2018. dumas-01917298

HAL Id: dumas-01917298

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917298v1>

Submitted on 10 Dec 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

L'IMPACT DU TUTORAT ENTRE PAIRS SUR LA PROGRESSION DES ELEVES

Mots Clefs : tutorat, coopération, différenciation

Présenté par : Guillaume RIVET

Encadré par : Mme Nathalie BETTON

Table des matières

INTRODUCTION	4
1. Le tutorat : des apports théoriques à la mise en œuvre en classe de CE2	5
1.1. Définition et pratique du tutorat, de l'Antiquité à nos jours	5
1.2. Les bénéfices attendus du tutorat entre pairs.....	8
1.2.1. Les bénéfices d'ordre socio-affectif	8
1.2.2. Les bénéfices d'ordre cognitif	9
1.3. Les modalités d'organisation possibles	12
1.3.1. Tutorat spontané ou institutionnalisé	12
1.3.2. Le choix de la discipline et de la temporalité	15
1.3.3. La constitution des dyades	16
2. Une expérience de séances de tutorat sur la réalisation des accords dans le groupe nominal : réussites et limites	18
2.1. Déroulement des séances	18
2.1.1. Première séance de tutorat	19
2.1.2. Deuxième séance de tutorat	21
2.1.3. Troisième séance de tutorat	22
2.2. Analyse des résultats	23
2.2.1. Les effets sur le plan socio-affectif.....	23
2.2.2. Les effets sur le plan cognitif : résultats du post-test.....	26
2.3. Les limites du dispositif et les améliorations possibles	30
2.3.1. Les choix d'appariement des tuteurs et tutorés.....	30
2.3.2. Les risques de hiérarchisation des élèves	31
CONCLUSION	32
BIBLIOGRAPHIE	34
ANNEXES	35

INTRODUCTION

L'étude relatée dans ce mémoire a été réalisée en classe de CE2 dans une école du 10^e arrondissement de Paris. La classe est composée de 23 élèves dont 13 filles et 10 garçons, de niveaux relativement disparates. En effet, alors qu'il existe un groupe de 6 élèves très à l'aise dans l'ensemble des disciplines, 3 élèves sont en grande difficulté (causée pour deux d'entre eux par un grand retard dans le déchiffrage et l'encodage des sons, et pour le troisième élève par des grandes difficultés de compréhension à la fois orale et écrite). Par ailleurs, 6 autres élèves présentent d'importantes difficultés en Français, en particulier à l'écrit, ce qui rend difficile leur progression dans l'ensemble des apprentissages.

Cette hétérogénéité au sein de la classe a été difficile à gérer pour moi dès le début de l'année car, malgré mes efforts pour préparer des séances adaptées aux différents niveaux et rythmes d'acquisition des élèves, je n'ai pu que constater que les élèves les plus à l'aise avaient tendance à s'ennuyer, tandis que les plus fragiles stagnaient, avec pour conséquence pour ces deux catégories d'élèves une baisse de motivation et d'investissement dans le travail. Parallèlement à ce problème, j'ai rapidement observé, à travers des événements fréquents de la vie de la classe, des tensions entre élèves qui ne s'entendaient pas et ne voulaient pas travailler ensemble. Ces conflits polluaient le climat de classe et se répercutaient négativement sur les apprentissages. En effet, le travail à deux ou en groupe devenait très problématique pour certains élèves, qui se fermaient totalement et s'excluaient du groupe classe.

Face à l'hétérogénéité de la classe, une différenciation efficace est nécessaire, et il m'était difficile, en particulier lors des premières semaines, de préparer des séances répondant à cette nécessité. Pour remédier à cela, j'ai instauré après quelques semaines un tutorat informel par lequel les élèves rapides étaient incités à apporter leur aide (s'ils le souhaitaient) aux élèves plus en difficulté. Le tutorat est défini par Sylvain Connac comme un système d'enseignement « où un enfant accepte pour un temps donné et avec un objectif précis d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine du tutorat »¹. J'ai rapidement pu faire plusieurs constats sur ce dispositif informel : l'enseignant est davantage disponible pour aider les élèves les plus en demande, le tutorat permet une différenciation pour les élèves les plus à l'aise qui approfondissent les notions travaillées et pour les élèves fragiles qui bénéficient d'une

¹ Connac, Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris, ESF Editeur, 2017, p.52

aide à la compréhension des consignes et se mettent ainsi plus vite en activité, et la coopération semble pacifier les relations entre élèves. Il m'a donc semblé pertinent de m'intéresser de plus près aux dispositifs de tutorat entre pairs, qui semblaient à même de résoudre simultanément mes deux problématiques principales : la différenciation et la quête d'une solidarité entre élèves. J'ai donc choisi d'en faire l'objet de cette étude.

Toutefois, le tutorat peut être mis en œuvre selon de nombreuses modalités, et étudié sous plusieurs angles. J'ai donc dû répondre aux questions suivantes avant de commencer mon expérimentation : Comment former les élèves à la pratique du tutorat ? Comment constituer les binômes ? Tous les élèves participeront-ils au dispositif en tant que tuteur et tutoré ? Le tutorat sera-t-il utilisé dans toutes les disciplines ou seulement certaines ? Fera-t-il l'objet de séances spécifiques ? Comment faire participer les élèves les plus fragiles ? Comment mesurer l'impact du tutorat sur les élèves et sur la solidarité au sein de la classe ?

J'ai fait le choix d'étudier dans ce mémoire l'impact du tutorat sur les progrès scolaires des élèves (tuteurs comme tutorés), en prenant en compte l'évolution de leur implication dans le travail et du climat de classe. Pour cela, bien que j'aie mis en place le dispositif du tutorat dans plusieurs disciplines et ce depuis la période 2, j'ai centré mon étude sur cinq semaines, réparties sur les périodes 3 et 4 au cours desquelles j'ai eu la responsabilité de ma classe, et sur la maîtrise des accords dans le groupe nominal. Au cours de cette expérimentation, j'ai observé les progrès des élèves vers l'acquisition des compétences visées ainsi que leur implication en classe. J'ai également tâché de mesurer l'évolution du climat de classe au cours de cette période.

La problématique à laquelle je tente de répondre dans ce mémoire est donc la suivante : dans quelle mesure le tutorat entre pairs peut-il favoriser la progression de tous les élèves ?

1. Le tutorat : des apports théoriques à la mise en œuvre en classe de CE2

1.1. Définition et pratiques du tutorat, de l'Antiquité à nos jours

Dans cette partie, je me suis principalement appuyé sur la note de synthèse d'Alain Baudrit dans la Revue Française de Pédagogie (2000) : « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? »².

Le tutorat tel que je l'ai mis en œuvre dans ma classe s'inscrit dans le cadre des pédagogies coopératives, étudiées par Sylvain Connac dans « Apprendre avec les pédagogies coopératives »³. Ce dernier décrit la coopération comme toute situation « où enfants et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous leurs richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives ». Pour Sylvain Connac, les relations coopératives peuvent prendre quatre formes : l'aide (un enfant reconnu comme expert vient aider un enfant qui en manifeste le besoin), l'entraide (plusieurs enfants se réunissent pour résoudre une difficulté), le tutorat (un enfant accepte pour un temps donné et avec un objectif précis d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine concerné) et le travail de groupe (association d'enfants pour résoudre un problème, chacun ayant un rôle prédéfini). Je me focaliserai uniquement sur le tutorat dans ce mémoire. Mais avant de présenter la démarche expérimentale que j'ai suivie dans ma classe, il convient de faire un retour historique sur la notion de tutorat et les différentes formes qu'il a pu prendre dans l'Histoire.

Etymologiquement, le terme « tuteur » est issu du latin « tueri » qui signifie « protéger, garder, veiller à ». S'il est utilisé dans des domaines variés (justice, agriculture), son emploi

² Baudrit, Alain, « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? », *Revue française de pédagogie*, volume 132, 2000. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio. pp. 125-153.

³ Connac, Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris, ESF Editeur, 2017, 336 p.

dans le champ de l'éducation remonte à l'Antiquité. En effet, durant cette période, des tuteurs adultes instruisent individuellement des enfants de familles privilégiées, dans une relation plus proche en réalité du préceptorat. Toutefois, la pratique du tutorat reste relativement exceptionnelle jusqu'au Moyen-Âge, époque à laquelle l'Eglise joue un rôle important dans l'éducation intellectuelle et religieuse des enfants de bonnes familles, dans le cadre d'un accompagnement individuel. Il s'agit là encore d'une relation d'adulte à enfant.

Par la suite, le développement de l'éducation populaire et donc la nécessité d'instruire un grand nombre d'élèves amène Jean-Baptiste de La Salle à promouvoir l'enseignement simultané qui rompt avec l'enseignement individualisé, majoritaire jusqu'alors. Face à des classes d'élèves nombreux et de niveaux très hétérogènes, La Salle préconise de regrouper les élèves par niveaux et de confier aux meilleurs élèves la responsabilité d'aider les plus faibles. Pour des raisons pratiques là encore, cette nouvelle formule pédagogique, fondée sur une relation entre enfants, se développe également en Angleterre, où Andrew Bell d'une part et Joseph Lancaster d'autre part proposent une application à grande échelle de ce qui se nomme Outre-Manche le « *monitoral system* ». Dans le système de Bell, dans chaque classe, des enfants désignés comme instructeurs supervisent d'autres enfants, nommés assistants, dont chacun est chargé d'accompagner un élève dans ses apprentissages, dans une relation individualisée. Mais ces modalités d'organisation de l'enseignement se popularisent également dans toute l'Europe au XIXe siècle. En France, on parle alors d'« enseignement mutuel » pour désigner un système dans lequel le maître choisit parmi les écoliers les plus avancés des « moniteurs » en charge d'enseigner le calcul, la lecture et l'écriture à leurs camarades réunis par petits groupes. Il est toutefois à noter qu'il ne s'agit pas réellement ici de tutorat puisqu'il n'y a pas de relation de binôme. On parlera donc plutôt de monitorat.

Si ces nouvelles pratiques connaissent un essor important au XIXe siècle, elles tombent peu à peu en désuétude en raison notamment -dans le cas de la France- de la multiplication des petites écoles consécutive à la loi Bizot, au détriment des grandes écoles avec de grands effectifs d'élèves. Mais au XXe siècle, c'est aux Etats-Unis que réapparaissent des dispositifs d'enseignement mutuel, sous l'impulsion de Peggy et Ronald Lippitt, avec toutefois des adaptations qui font que l'on parlera plus volontiers de tutorat que de monitorat. En effet, alors que les moniteurs faisaient partie d'une hiérarchie et étaient désignés pour enseigner les matières principales à un groupe d'une dizaine de leurs camarades, les tuteurs s'inscrivent dans une relation individualisée avec d'autres élèves, qu'ils conseillent et encouragent afin de les amener à progresser dans les domaines où ils rencontrent des difficultés. Toujours aux Etats-

Unis, le tutorat se développe également dans les années 1960 et 1970 à travers des programmes destinés à lutter contre l'échec scolaire rencontré majoritairement pas les enfants de milieux défavorisés, mais aussi dans les grandes universités. Ainsi, dans certains cas, un tuteur adulte accompagne un étudiant dans son cursus, et dans d'autres, des étudiants avancés viennent en aide individuellement à d'autres étudiants, plus jeunes. On peut considérer qu'il s'agit, dans ce second cas, des prémices du tutorat entre pairs (*peer tutoring*) auquel nous nous intéressons particulièrement dans ce mémoire.

A la lumière de l'évolution historique des pratiques de tutorat, nous pouvons mettre en évidence les caractéristiques du tutorat entre pairs : il s'agit d'une relation individuelle entre un tuteur et un tutoré, qui sont nécessairement des pairs (c'est-à-dire des élèves d'âges proches), à travers laquelle « un sujet qui maîtrise la réalisation d'une tâche (expert) vient en aide à celui qui ne la maîtrise pas ou qui présente un niveau d'expertise moindre (novice) »⁴.

Aujourd'hui, le tutorat entre élèves est pratiqué par de nombreux enseignants et apparaît même comme une modalité pédagogique recommandée dans plusieurs textes officiels comme les programmes du cycle 2 et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En effet, dans les programmes d'Enseignement Moral et Civique du cycle 2, dans la partie « L'engagement : agir individuellement et collectivement », il est préconisé d'« encourager les conduites d'entraide, par exemple le tutorat entre pairs, la coopération, la médiation par les pairs »⁵. Par ailleurs, s'il n'est pas mentionné explicitement dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le tutorat, et plus largement les pédagogies coopératives s'inscrivent pleinement dans le troisième domaine de ce socle, la « Formation de la personne et du citoyen », où il est mentionné que « l'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. »⁶.

⁴ Berzin Christine, Lebert-Candat Corinne, « Interactions de tutelle entre pairs et scolarisation des élèves en situation de handicap : impact du contexte pédagogique », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2008/2 (Vol. 41), p. 81-99. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2008-2-page-81.htm>

⁵ Programme d'enseignement moral et civique, École élémentaire et collège, NOR : MENE1511645A, arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015, URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

⁶ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, URL : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

Enfin, les programmes de l'école maternelle de 2002 valorisent le tutorat entre enfants, au même titre que la coopération entre pairs : « l'expérience de ces formes diverses de relations permettant à l'enfant de construire sa personnalité et de conquérir son autonomie ».

Toutefois, le tutorat entre pairs est pratiqué selon différentes modalités, dont les bénéfiques ont fait l'objet d'études scientifiques par des chercheurs en pédagogie. Je tâcherai dans la suite de ce mémoire d'expliquer quelles sont les modalités possibles de cette pratique, celles que j'ai choisies pour mon expérimentation, ainsi que les raisons de ces choix.

1.2. Les bénéfiques attendus du tutorat entre pairs

Les études réalisées sur les pratiques tutorielles dans le champ de l'éducation ont mis en évidence des bénéfiques de deux ordres : socio-affectif d'une part, cognitif d'autre part.

1.2.1. Les bénéfiques d'ordre socio-affectif

Les recherches scientifiques menées sur le tutorat, mais aussi plus généralement sur l'éducation, ont mis en avant les avantages du tutorat à plusieurs titres.

D'abord, le tutorat a été étudié en France et en Belgique « sous l'angle d'un mécanisme de facilitation des processus de socialisation et d'individualisation »⁷. A l'issue d'une expérience dans plusieurs écoles primaires belges, Finkelsztein décrit le tutorat comme apportant un contexte plus favorable aux apprentissages, permettant de « mobiliser la dimension affective au profit d'une activité cognitive »⁸. Ainsi d'après l'auteure, le renforcement positif et la plus grande acceptation de l'erreur induits par les relations tutorielles amènent une prise de confiance de la part de l'élève tuteur et un investissement supérieur dans le travail. Un premier effet bénéfique observable des dispositifs de tutorat semble donc être d'ordre socio-affectif, à travers l'évolution des relations entre élèves et de leurs comportements, que ce soit

⁷ Berzin, Christine, « Interactions de tutelle, développement et apprentissages. 2e partie : Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles », *Carrefours de l'éducation*, 2001/1 (n° 11), p. 120-147. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-1-page-120.htm>

⁸ Finkelsztein, Diane (1990). « L'enseignement par élèves-tuteurs (monitorat) : une forme de l'ATPE. » *Cahiers Pédagogiques*, n° 289,43-45

le tuteur qui prend confiance en soi, ou le tuteur qui se sent valorisé et développe autonomie et empathie.

Mais si le tutorat a des bienfaits d'ordre affectif qui permettent un investissement accru des élèves dans les apprentissages, il reste à savoir s'il est à l'origine de bénéfices sur le plan cognitif.

1.2.2. Les bénéfices d'ordre cognitif

Pour envisager ces bénéfices supposés, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Lev Vygotski qui s'inscrit dans la filiation socio-constructiviste, c'est-à-dire qu'il considère comme Piaget que les apprentissages se construisent (constructivisme), mais que c'est l'interaction avec autrui et en particulier le langage qui permettent l'acquisition durable des connaissances. On parle également de conflit socio-cognitif (confrontation pour un élève de ses représentations à celles des autres par un échange langagier et remise en question de ses premières conceptions pour construire de nouvelles connaissances). En prenant appui sur ces considérations, Vygotski développe le concept de zone proximale de développement⁹. Il oppose les tâches qu'un enfant est capable de réaliser sans aucune aide extérieure, qu'il appelle zone de développement actuel, et celles qu'il est capable de réaliser avec l'aide d'un tiers plus expérimenté, qu'il nomme zone de développement potentiel. La zone proximale de développement est définie par Vygotski comme l'écart entre la zone de développement actuel et la zone de développement potentiel. Il affirme donc que l'aide apportée par une ou plusieurs personnes peut permettre à un élève de réaliser des tâches qu'il ne saurait réaliser seul, et est donc susceptible de le faire progresser plus rapidement. Toutefois, cela est vrai seulement si la tâche considérée se situe dans la zone proximale de développement de l'enfant aidé. Dans le cas contraire, l'aide d'un tiers plus expérimenté n'aura pas l'effet escompté.

Par ailleurs, les travaux de Jerome Bruner sur la notion d'étayage permettent de définir plus précisément par quels mécanismes la personne qui apprend peut progresser dans la tâche grâce à l'aide d'un tuteur. Pour Bruner, l'étayage est ce qu'apporte un tuteur qui rend l'enfant capable de résoudre un problème, de mener une tâche qui aurait été impossible pour lui sans

⁹ Lecomte, Jacques. « Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage. » *Sciences Humaines* [en ligne]. Mars 1998. Mensuel n°81, URL : http://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-etlangage_fr_9754.html

aide¹⁰. Il liste notamment les fonctions suivantes de l'étayage : l'enrôlement (susciter l'intérêt, la motivation de l'apprenant), la réduction du degré de liberté (prise en charge d'une partie de la tâche si nécessaire), le maintien de l'attention de l'apprenant, la mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche, et enfin la présentation de modèles, d'exemples. Dans le cadre du tutorat entre pairs que nous étudions ici, la proximité d'âge et de développement entre les élèves fait que le tuteur peut s'adapter au niveau de compréhension de son partenaire, car ils partagent un même langage et une même expérience d'élève, ce qui constitue un avantage déterminant par rapport à l'aide d'un adulte¹¹.

Du côté du tuteur, plusieurs études se sont attachées à évaluer ce qu'on appelle « l'effet-tuteur », que Daniel Guichard définit comme « le bénéfice en termes d'apprentissage que le tuteur peut retirer, entre autres, de l'exercice de son rôle de tuteur auprès d'un pair un peu moins expert que lui. Il repose sur l'idée qu'en aidant un de ses pairs, un enfant qui, au départ, dispose d'une certaine expertise, peut progresser lui-même parce qu'il va approfondir ses connaissances de l'objet étudié au cours des échanges réalisés pendant la situation de tutorat »¹². Sylvain Connac reprend pour sa part dans son ouvrage précédemment cité les recherches de Jacky Caillier selon lequel « c'est le tuteur qui bénéficie le plus du tutorat, parce qu'il est obligé de mettre en œuvre cette articulation entre pensée et langage »¹³. Toutefois, il apparaît que cet effet-tuteur est moins évident que les effets bénéfiques pour le tutoré. Daniel Guichard écrit en effet que « Le tutoré semble tirer le plus grand profit sur le plan des acquisitions de savoirs et de savoir-faire. Le tuteur n'est pas systématiquement assuré de progresser sur ce plan. »¹⁴. L'existence d'un véritable bénéfice pour le tuteur semble donc difficile à évaluer, d'autant plus qu'elle dépend de plusieurs facteurs comme la durée de la relation de tutorat, la formation et les attitudes des tuteurs ou encore l'appariement des binômes.

Afin de tenter de mesurer les effets cognitifs du tutorat sur les élèves impliqués, j'ai suivi une démarche proche de celle de Daniel Guichard pour son étude sur l'effet tuteur à l'école élémentaire¹⁵, comprenant trois phases : une phase de pré-test, une phase d'expérimentation, et

¹⁰ Bruner, Jerome, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, Paris, 1987

¹¹ Finkelsztein, Diane, (1990), *ibid*, p.43-45

¹² Guichard, Daniel, « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire », *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 (n° 27), p. 19-35. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-19.htm>

¹³ Connac, Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF Editeur, 2017, p.53

¹⁴ Guichard, Daniel, *ibid*

¹⁵ Guichard, Daniel, *ibid*

une phase de post-test. Ainsi, j'ai d'abord fait passer à tous les élèves de la classe un pré-test qui m'a permis d'évaluer de manière diagnostique les niveaux de maîtrise des élèves pour la compétence considérée, et ainsi de former les binômes en fonction, puis organisé trois séances de tutorat, et enfin un post-test deux mois après le pré-test, afin de mesurer les effets à long terme des séances. La comparaison entre les résultats du pré-test et ceux du post-test permettra d'évaluer si les élèves ayant participé aux séances de tutorat ont davantage progressé que ceux n'y ayant pas participé.

Les exercices proposés en phase de pré-test, de post-test et lors des séances de tutorat à proprement parler portaient sur la même compétence et étaient proches dans leur forme : deux ou trois exercices consistant à accorder des groupes nominaux d'abord simples, puis de plus en plus complexes avec l'introduction progressive de mots « écrans » (des vêtements *trop* petits), d'adjectifs dont la variation au féminin ne s'entend pas à l'oral (la nuit *noire*) et de féminins et de pluriels irréguliers (sportif-*sportive*, journal-*journaux*). Cette régularité avait pour objectif de familiariser les élèves avec le cadre tout en introduisant des difficultés supplémentaires graduellement.

S'agissant des bénéfices socio-affectifs du tutorat qui semblent plus difficiles à estimer car moins quantifiables, j'ai choisi d'utiliser trois outils. J'ai tout d'abord mesuré l'évolution du climat de classe en tenant un compte quotidien du nombre de conflits en classe impliquant un élève engagé dans le tutorat. D'autre part, j'ai estimé quotidiennement et noté dans un tableau l'implication des élèves participant à l'expérimentation, afin de déterminer si les séances de tutorat pouvaient avoir un impact sur leur investissement dans les apprentissages (voir des exemples ci-dessous). Enfin, réalisé des enregistrements audio des échanges au sein des binômes lors des séances et mené de courts entretiens avec les élèves à l'issue de la séquence de tutorat, afin de recueillir leurs ressentis sur les séances et leurs rapports avec leur binôme.

Nom de l'élève : <i>Imad</i>		Tuteur/tutoré : <i>Luana</i>				
Semaine du 12/02/18	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Moyenne sur la semaine
Investissement global (Note de 1 à 10)	9	8	7	8	/	8
Nombre de conflits entre élèves	/	/	/	1	/	1

Nom de l'élève : <i>Mouhamad</i>		Tuteur/tutoré : <i>Samuel</i>				
Semaine du 26/03/18	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Moyenne sur la semaine
Investissement global (Note de 1 à 10)	5	6	7	7	7	6,4
Nombre de conflits entre élèves	/	/	/	/	/	0

1.3. Les modalités d'organisation

1.3.1. Tutorat spontané ou institutionnalisé

Tout d'abord, le tutorat peut être pratiqué de manière informelle dans les classes, ce que mettent en place de nombreux enseignants. Ce tutorat spontané (que Sylvain Connac nomme « aide ») consiste en une aide ponctuelle qu'un élève volontaire apporte à un camarade en difficulté dans la réalisation d'une tâche. Mais l'enseignant peut également faire le choix d'institutionnaliser le tutorat dans sa classe. Dans ce cas, des élèves sont reconnus par l'enseignant comme experts dans un domaine donné, et deviennent, s'ils le souhaitent, tuteurs d'un autre élève, en difficulté dans le domaine considéré et volontaire pour être tutoré. Après avoir pratiqué pendant plusieurs semaines le tutorat spontané dans ma classe et observé des résultats encourageants, surtout sur le plan des relations entre élèves, j'ai décidé de l'institutionnaliser et d'en étudier l'impact sur les progrès des élèves impliqués.

Pour cela, j'ai d'abord introduit la notion lors d'un conseil d'élèves. A cette occasion, les élèves ont exprimé les domaines dans lesquels ils souhaitaient apporter leur aide à un camarade, et ceux dans lesquels ils désiraient être aidés. Nous avons ainsi pu constituer un tableau listant les tuteurs et tutorés potentiels dans les disciplines suivantes : Français, Calcul, Géométrie, Histoire-Géographie, Organisation/Rangement et Activités manuelles. Enfin, j'ai proposé aux élèves des binômes qu'ils ont accepté ou non, pour aboutir au document ci-dessous, que j'ai affiché aux quatre coins de la salle de classe. Lors des deux semaines suivantes, les élèves concernés pouvaient se référer à ces affiches lors des séances de Français, Calcul, Géométrie, Histoire-Géographie ou d'Activités manuelles (illustration de poésies principalement) pour retrouver leur tuteur et faire appel à lui en cas de besoin.

Tuteurs Français		Tuteurs Calcul		Tuteurs organisation		
Juliette	Anaëlle	Renée	Saly	Renée	Khadija	Saly
Iris	Luana	Hiroki	Djenebou	Iris	Juliette	
Renée	El Hadji	Khadija	Luana	Jeanne	César	
Samuel	Mohamed	Cléo	Anaëlle	Camille	Mouhamed	
		Sindbad	Omayya	Cléo	Samuel	
Tuteurs Géométrie		Tuteurs Histoire		Tuteurs Activités manuelles		
Mouhamed	Thalia	Eliette	Sindbad	Saly	Mouhamed	
Jeanne	El Hadji	Juliette	Camille	Omayya		
Camille	Anaëlle			Djenebou		
Hiroki	Omayya			Khadija		

J'ai souhaité ajouter ces deux derniers domaines, qui ne portent pas sur des compétences des programmes, afin de permettre à des élèves moins à l'aise dans les matières classiques de pouvoir endosser eux aussi la responsabilité de tuteur. Cependant, j'ai pu constater que les occasions de mettre en œuvre un véritable tutorat dans des domaines non-disciplinaires comme l'organisation étaient rares. De ce fait, je pense que pour fonctionner réellement, ce système doit être cadré plus précisément, avec des temps dédiés spécifiquement à ces activités (Organisation/Rangement, Activités manuelles), sans quoi le tutorat ne se pratique réellement que dans les disciplines classiques.

En outre, ma volonté de généraliser le tutorat et d'impliquer tous les élèves afin d'éviter la stigmatisation des plus fragiles m'a amené à proposer un système qui s'est avéré trop complexe à gérer pour moi comme pour les élèves. En effet, le nombre important de binômes et de disciplines concernées par le tutorat entre pairs a plutôt nui à l'efficacité globale de la démarche, dans la mesure où il était compliqué pour les élèves de savoir quand et à qui faire appel. Enfin, les très bons élèves de la classe se sont vus attribuer des responsabilités dans plusieurs domaines, car de nombreux élèves souhaitaient être aidés par eux, ce qui a amené une surcharge de sollicitations pour les premiers cités. Mon constat est qu'une telle organisation demande une préparation importante, que je n'ai pas été capable d'assumer à ce moment de l'année.

Le conseil d'élèves évoqué ci-dessus a également été l'occasion de réfléchir collectivement sur les rôles de tuteur et de tutoré, de les définir au tableau et de constituer les binômes, sur la base du volontariat. De plus, ayant conscience de la nécessité de former les élèves aux rôles de tuteur et de tutoré, j'ai voulu les initier à la coopération en m'appuyant sur l'ouvrage de Sylvain Connac qui apporte des pistes de situations intéressantes¹⁶. J'ai donc organisé deux séances visant respectivement à comprendre l'intérêt de la coopération et à souligner l'importance des encouragements dans l'aide apportée à un camarade. Lors de la première séance, les élèves devaient d'abord répondre à un questionnaire individuellement, puis par deux, et ont pu constater l'intérêt de coopérer pour arriver à réaliser une tâche. Lors de la seconde, les élèves étaient séparés en groupes de quatre, dont un avait le rôle de référent. Pendant la première phase, les élèves devaient dessiner un paysage de montagne, sans aide du référent, qui devait rester silencieux. Puis, pour la réalisation de la deuxième tâche, le dessin d'un paysage de bord de mer cette fois, les référents étaient chargés d'encourager les élèves qui éprouvaient des difficultés et de féliciter les réussites. Enfin, les dessins de chaque groupe

¹⁶ Connac, Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris, ESF Editeur, 2017, p.53-62

étaient présentés collectivement au tableau, et les élèves partageaient leurs ressentis sur le comportement de leur référent lors de chaque phase. Nous avons ainsi pu mettre en évidence aisément que les encouragements et les félicitations constituaient un facteur de motivation important, et que les tuteurs pouvaient prendre en compte cette donnée lors des séances de tutorat à venir. Enfin, j'ai fait passer à tous les élèves un brevet de tuteur reprenant les principaux éléments de la formation (voir Annexe 1).

Si ce brevet a été réussi par tous les élèves, j'ai pu constater lors des séances de tutorat que j'ai observées que certains aspects de la coopération semblaient encore difficiles à mettre en œuvre. L'écueil principal est que le tutoré avait tendance à se laisser porter par un tuteur prenant en charge la plus grande partie sinon la totalité de la tâche à accomplir. J'en conclus donc que la formation proposée aux élèves était trop rapide et aurait gagné à être approfondie.

Ce sont également les conclusions de chercheurs comme Christine Berzin et Corinne Lebert-Candat, qui démontrent que l'institutionnalisation du tutorat implique une organisation minutieuse à plusieurs titres, à commencer par la formation des élèves tuteurs. En effet, après avoir comparé l'étayage apporté par des enfants et celui proposé par des adultes dans le cadre du tutorat, elles soulignent « une certaine sensibilité des tuteurs enfants aux conduites de leurs partenaires tout en mettant en évidence un certain nombre de difficultés dans la conduite de leur activité tutélaire notamment lorsqu'il s'agit d'adapter leur intervention aux besoins du tutoré »¹⁷. Elles démontrent par ailleurs que les tuteurs enfants sont généralement davantage focalisés sur la réalisation de la tâche, au détriment de l'activité de guidage de leur camarade : « La difficulté du tuteur réside ici dans l'aptitude à trouver l'aide juste nécessaire pour permettre au novice de progresser. » Le rôle de tuteur apparaissant donc complexe, a fortiori pour des enfants, il semble indispensable de ne pas négliger la formation à cette tâche afin d'optimiser la relation tutorielle. Dans cette optique, Lafont et Ensergueix proposent d'axer cette formation sur les objectifs suivants : faciliter la communication du savoir ; développer les savoirs du tuteur sur l'apprentissage et sur l'élève tutoré et ses besoins ; laisser progressivement de l'initiative au tutoré en travaillant au plus près de sa zone proximale de développement¹⁸. Il apparaît donc que la mise en place de pratiques tutorielles dans une classe nécessite du temps et une préparation minutieuse en amont par l'enseignant.

¹⁷ Berzin Christine, Lebert-Candat Corinne, *ibid*

¹⁸ Lafont Lucile, Ensergueix Pierre, « La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices », *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 (n° 27), p. 37-52. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-37.htm>

Mais au-delà du caractère spontané ou institutionnalisé du tutorat en classe, l'enseignant peut également choisir de focaliser les séances de tutorat sur une ou plusieurs disciplines, ou même de le généraliser à l'ensemble des disciplines.

1.3.2. Le choix de la discipline et de la temporalité

Comme évoqué plus haut, la généralisation du tutorat à tous les élèves et toutes les disciplines m'est rapidement apparue trop ambitieuse, d'autant plus qu'elle rendait très complexe l'observation de l'impact du tutorat sur la progression des élèves. J'ai donc choisi de centrer mon étude sur une compétence précise qui fait partie des attendus de fin de cycle 2 dans le domaine de l'étude de la langue, « Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal ».

Après avoir assisté à des séances de tutorat dans différentes disciplines, j'ai fait le choix d'observer pour cette expérimentation des séances de tutorat entre pairs en français, et plus particulièrement en étude de la langue, car c'est un domaine dans lequel les échanges langagiers entre élèves sont particulièrement féconds. En effet, d'après Cécile Avezard-Roger et Isabelle Thomas, le tutorat entre pairs est une modalité de travail qui « permet l'instauration d'échanges et de confrontations orales entre les élèves autour de la langue »¹⁹, ce qui correspond par ailleurs aux instructions officielles qui stipulent que les élèves doivent « comprendre le fonctionnement de la langue » et « raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques ». L'interaction avec un autre élève est donc source de questionnement métalinguistique et contribue énormément à la compréhension de la langue par les élèves, ce qui justifie mon choix. Par ailleurs, le travail sur les accords dans le groupe nominal est central en classe de CE2 et fait appel à une réflexion et des procédures pour lesquelles l'aide d'un tuteur de même âge me paraît particulièrement pertinente. En effet, la proximité d'âge entre les élèves permet l'utilisation d'un langage facilement compréhensible par le tutoré. J'ai également établi une progression permettant d'aborder les accords dans le groupe nominal avec un niveau de complexité croissant. Au fil des séances, nous avons d'abord travaillé sur des groupes nominaux simples composés d'un nom et de son déterminant, pour ensuite aborder des groupes nominaux de plus en plus

¹⁹ Avezard-Roger Cécile et Thomas Isabelle, « L'accord du verbe aux cycles 2 et 3 : Posture réflexive et médiation entre pairs », *Le Français aujourd'hui* n° 198, « Nouveaux programmes et étude de la langue »

complexes, d'abord enrichis d'un ou plusieurs adjectifs, puis de mots « écrans » brisant la chaîne d'accord, comme des adverbes situés entre le nom et l'adjectif.

Quant à la temporalité des séances de tutorat, elles ont eu lieu en phase d'entraînement, après plusieurs séances de recherche et d'approfondissement. Ainsi, chaque élève devait pouvoir commencer les exercices et éventuellement demander l'aide d'un tuteur en cas de besoin. J'ai également placé les séances de tutorat le matin, qui constitue un temps pendant lequel les élèves sont plus calmes et concentrés sur les activités de la classe.

Une fois la discipline ciblée, il reste à constituer les binômes, tâche qui ne peut être laissée au hasard, comme je l'expliquerai dans la partie suivante.

1.3.3. La constitution des dyades

La troisième variable à considérer a trait à la constitution des binômes ou « dyades », qui peuvent être soit symétriques (deux élèves de niveaux proches), soit asymétriques (un élève expert est tuteur d'un élève en difficulté). La symétrie/asymétrie des dyades peut découler d'une différence de maîtrise d'une compétence comme évoqué ci-dessus, mais aussi plus simplement d'une différence d'âge : on parle de *cross-age peer tutoring* dans ce cas, et de *same-age tutoring* dans le cas de dyades composées d'enfants de même âge. Les études scientifiques réalisées sur les bénéfices de ces deux modalités mettent en avant les atouts principaux de chacune : la proximité entre les élèves permet au tuteur de s'adapter au niveau de compréhension de son camarade dans le cadre du tutorat entre enfants de même âge (c'est ce qu'on appelle la congruence cognitive, développée plus bas), mais le niveau d'expertise supérieur du tuteur est souligné comme un atout du *cross-age peer tutoring*. Je ne parlerai pas ici des dyades symétriques, qui sont utilisées dans le cadre du tutorat réciproque, modalité pédagogique par laquelle deux élèves de niveaux de compétences proches exercent alternativement les rôles de tuteur et de tuteuré. Un aspect très sensible dans la formation des binômes tient également à ce qu'Alain Marchive nomme la zone d'interaction de tutelle. En s'appuyant sur le concept de zone proximale de développement défini par Vygotski qui concerne l'élève aidé, il propose celui de zone proximale d'enseignement, qui correspond pour l'élève aidant à « l'écart entre ce que l'enfant est capable de réaliser seul et ce qu'il est capable d'expliquer, en tant qu'expert, à

quelqu'un d'autre, un pair le plus souvent »²⁰. La zone d'interaction de tutelle serait donc le point de rencontre entre la zone proximale de développement de l'élève aidé et la zone proximale d'enseignement de l'élève aidant. Il revient par conséquent à l'enseignant de s'assurer que cette zone d'interaction de tutelle, cette « zone commune d'enseignement-apprentissage » existe bien au sein des dyades formées, pour que le tuteur puisse véritablement faire apprendre à l'élève tutoré des compétences qui sont à la portée de ce dernier. Enfin, le tuteur doit, dans une relation tutorielle optimale, faire preuve de congruence cognitive, c'est-à-dire « s'exprimer dans le langage des tutorés, en des termes compréhensibles par eux ou de faire usage de notions et de concepts qui leur sont familiers »²¹. Pour cela, il doit non seulement maîtriser les savoirs disciplinaires en jeu, mais aussi être sensible aux difficultés de son binôme et désireux de l'aider à les surmonter.

Pour mon expérimentation, il m'a paru plus pertinent et plus simple en termes d'organisation de pratiquer le tutorat entre élèves de la classe, d'autant plus que les niveaux très disparates des élèves me permettaient de former des binômes de niveaux différents tout en n'étant pas trop éloignés, afin que la zone d'interaction de tutelle théorisée par Marchive existe bien dans tous les binômes. Dans le but d'expérimenter un maximum de modalités et ainsi d'observer l'impact de la constitution des dyades sur la progression des élèves, j'ai également fait le choix de suivre l'évolution de dyades plus ou moins asymétriques, avec des tuteurs plus ou moins experts et des tutorés plus ou moins fragiles. Ainsi, sur la base des résultats du pré-test sur les accords dans le groupe nominal, j'ai proposé aux élèves six binômes, qui ont été remaniés avec eux afin que chaque élève impliqué soit satisfait du partenaire qui lui était attribué et prêt à travailler avec lui. Nous avons donc formé deux dyades très asymétriques composées pour chacune d'une élève ayant très bien réussi le pré-test et d'une élève ayant eu un résultat très faible, deux dyades asymétriques associant un élève quasi-expert et un élève fragile, et enfin deux dyades composées d'élèves de niveaux plus proches (associant pour la première une élève ayant eu des résultats moyens au test à une élève fragile, et pour la seconde un élève quasi-expert avec un élève ayant eu un résultat moyen au pré-test).

²⁰ Marchive Alain, « L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique », *Psychologie et Education* n° 30, 1997

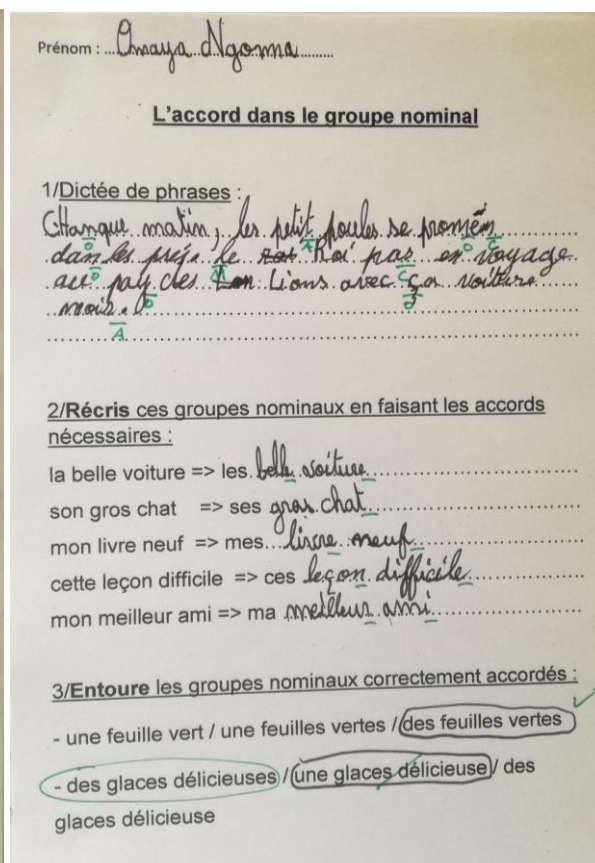
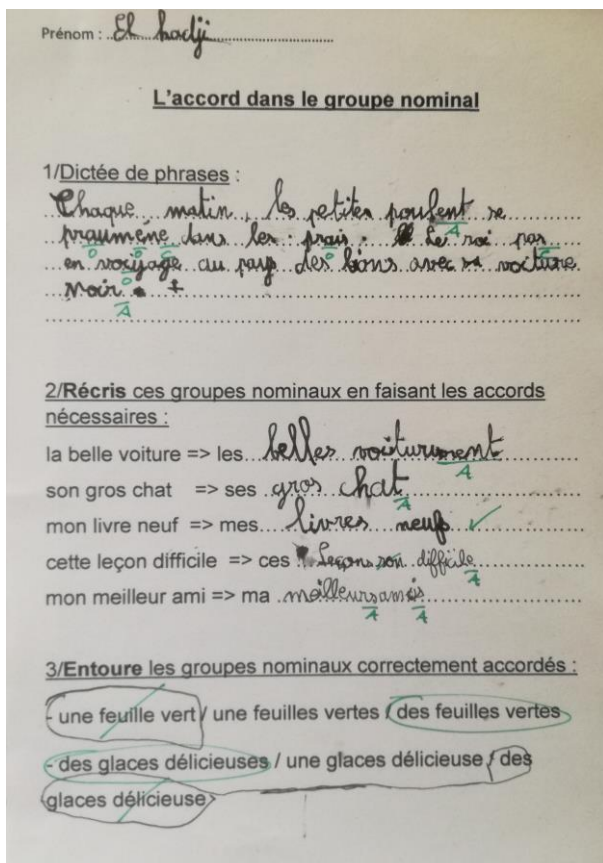
²¹ Baudrit, Alain, *ibid*, 2000, p. 145

2. Une expérience de tutorat sur la réalisation des accords dans le groupe nominal : réussites et limites

2.1. Déroulement des séances

Comme évoqué plus haut, j'ai choisi de centrer mon expérimentation sur la compétence « Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal ». Pour cela, tous les élèves ont passé un pré-test, dont les résultats m'ont permis de constituer les binômes de tutorat.

Ce pré-test, dont deux exemplaires sont donnés ci-dessous, consistait en trois exercices : une courte dictée impliquant des accords, un exercice de transformation de groupes nominaux du singulier vers le pluriel ou du masculin vers le féminin, et enfin un exercice consistant à repérer parmi plusieurs propositions les groupes nominaux correctement accordés. S'agissant d'une évaluation diagnostique, les élèves n'avaient pas été préparés spécifiquement à ces exercices. Les résultats ont été très variables : deux élèves ont eu des résultats excellents à ce pré-test, quatre autres de très bons résultats, tandis que six élèves ont été mis en grande difficulté. Ces résultats ont toutefois permis de mettre en évidence les difficultés des élèves et leurs procédures. Ainsi, la plupart des élèves ont effectué les accords soit partiellement (par exemple sur le nom et pas sur l'adjectif), soit pas du tout, soit encore uniquement au pluriel mais pas au féminin. Il est également apparu clairement qu'il existait une confusion importante dans l'esprit de nombreux élèves entre l'accord des noms et adjectifs au pluriel qui se matérialise généralement par l'ajout d'un -s, et la conjugaison des verbes à la troisième période du pluriel qui se caractérise par l'ajout de la marque -nt.



Une fois les six dyades constituées (Renée-Omay, Iris-Luana, Jeanne-El Hadji, Samuel-Mouhamed, Cléo-Djenebou et Eliette-Anaëlle, respectivement tuteur-tutoré), nous avons commencé une séquence sur l'accord dans le groupe nominal. Pendant cette séquence, puis un mois après, j'ai organisé trois séances d'entraînement lors desquelles les tuteurs ont pu apporter leur aide à leur binôme une fois leur travail terminé. Je reviendrai ici sur le déroulement de ces trois séances du point de vue des conduites observées chez les tuteurs et les tutorés.

2.1.1. Séance 1 de tutorat : Exercices de reconnaissance et accord de l'adjectif qualificatif dans le GN

Le but de cette séance était d'observer les comportements des binômes formés à l'issue du pré-test en vue d'adapter les paires constituées si nécessaire, et de conseiller les tuteurs sur leur manière de travailler avec leur tutoré. Il s'agissait également d'instaurer une prise de contact pour amorcer les séances de tutorat à venir.

Lors de cette séance, la relation tutorielle a bien fonctionné pour trois des six dyades. Les tuteurs ont pris leur rôle à cœur et ont eu une attitude très positive et bienveillante à l'égard de

leurs binômes, qui ont montré des progrès encourageants. Toutefois, le constat général est que les tuteurs ont pris en charge une trop grande part de la résolution des exercices face à des élèves tutorés concentrés mais trop passifs pour véritablement apprendre. La différence de statut créée par les rôles de tuteur et de tutoré semble biaiser légèrement la collaboration entre les élèves, du moins au départ. Par ailleurs, trois binômes ont éprouvé des difficultés à travailler ensemble. Entre Eliette et Anaëlle, le manque de patience de la première face aux difficultés de sa camarade n'a pas permis une collaboration féconde. Dans le binôme Cléo/Djenebou, la tutrice (Cléo) a éprouvé des difficultés à maintenir l'attention de sa camarade. Elle a également trop pris en charge la résolution des exercices face à une camarade qui n'était pas impliquée dans le travail à ce moment-là. Enfin, El Hadji, bien qu'ayant des difficultés, n'a que très peu écouté les conseils de sa tutrice Jeanne et est apparu renfermé.

Du point de vue de l'aide apportée, il apparaît que les élèves tuteurs ont eu du mal à mobiliser toutes les fonctions de l'étayage décrites par Jerome Bruner. Ainsi, leur aide s'est concentrée sur la réduction du degré de liberté (prise en charge d'une partie de la tâche) et le maintien de l'attention de l'apprenant. En revanche, l'enrôlement (susciter l'intérêt, la motivation de l'apprenant), la mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche et la présentation de modèles semblent plus complexes à prendre en charge pour ces tuteurs. C'est à mon avis en ce sens que la formation des tuteurs doit aller, car ces fonctions de l'étayage demandent un recul et un entraînement particuliers, qui ne sont pas évidents pour des élèves de CE2.

A l'issue de cette première séance, nous avons échangé avec tous les élèves impliqués dans le tutorat sur leurs ressentis et les moyens de faire en sorte que ces séances soient bénéfiques pour chacun d'entre eux. Nous avons pu revenir sur les principes de ces séances, les moyens pour le tuteur d'étayer la tâche de son camarade, et j'ai proposé des changements de binômes à Anaëlle et El Hadji, qui ont toutefois souhaité poursuivre avec leurs tutrices (respectivement Eliette et Jeanne).

2.1.2. Séance 2 de tutorat : Repérer l'adjectif et effectuer les accords dans le Groupe Nominal

Il s'agissait lors de cette séance d'approfondir les relations tutorielles établies lors de la séance de tutorat n°1, en améliorant la participation des élèves tutorés notamment. Le premier constat global est l'investissement accru et l'activité plus intense de l'ensemble des élèves impliqués, allant de pair avec des relations de meilleure qualité au sein des binômes. Il semble que la régularité des relations de travail en binôme soit bénéfique aux deux élèves, qui se connaissent mieux dans le travail et prennent même plaisir à travailler ensemble.

Cependant, les difficultés aperçues en séance 1 ont persisté dans la plupart des binômes : les élèves tuteurs ont encore eu du mal à rester en retrait, bien qu'il y ait eu un progrès dans le binôme Samuel/Mouhamed. La relation amicale entre ces deux élèves peut être une explication. J'ai toutefois pu observer que les tuteurs avaient fait l'effort de remplir des fonctions de l'étyage qu'ils avaient pu négliger lors de la première séance. Ainsi, Iris suggère notamment à Luana lors de cette séance de tracer les balles d'accord pour matérialiser la chaîne d'accord au sein du groupe nominal. Elle rappelle également la règle grammaticale : « si le déterminant est au pluriel, tout le groupe nominal va être au pluriel ». Cléo fait de même en guidant la réflexion de Djenebou pour trouver l'adjectif dans l'exercice 2 : « Qu'est-ce qui précise le mot « jouet » ? ». A ce stade de la séquence, il est toutefois à noter que le niveau de maîtrise de certains tuteurs n'est parfois pas suffisant pour aider leurs tutorés. Jeanne qui est la tutrice d'El Hadji confie ainsi à propos de l'exercice 2 : « Pour moi aussi c'est difficile ». On peut considérer que les savoir-faire nécessaires à la résolution de ces exercices ne se trouvent pas dans la zone proximale de développement du binôme, en référence à la théorie d'Alain Marchive explicitée dans la première partie de ce mémoire.

Enfin, au niveau des résultats, ils sont globalement en progrès pour la plupart des élèves tutorés qui semblent avoir compris le principe de la chaîne d'accords au sein du groupe nominal (voir en annexe 2 les productions des élèves tutorés lors de cette deuxième séance), et stables pour les élèves tuteurs. Mais le deuxième exercice qui consistait à repérer les adjectifs et à les relier au nom qu'ils précisent a été source de difficultés pour la plupart des élèves, y compris les tuteurs. Cette compétence sera par la suite retravaillée de manière ritualisée en dehors des séances de tutorat. Il est toutefois difficile à ce stade d'analyser les progrès réels des élèves tutorés en raison de l'aide très appuyée apportée par les tuteurs.

2.1.3. Séance 3 de tutorat : Les accords dans des groupes nominaux avec mots écrans et adjectifs aux pluriels irréguliers

Cette séance, qui a eu lieu un mois et demi après la précédente, lors de la période suivante, avait pour objectif de réactiver les connaissances des élèves sur les accords dans le groupe nominal et de les réinvestir dans des situations plus complexes. Ainsi, j'ai introduit un groupe nominal contenant un mot « écran » (« des armures *trop* lourdes »), des noms aux pluriels irréguliers (journal, château), un adjectif en -if (se transformant en -ive au féminin) et des adjectifs dont la variation au féminin est inaudible (noire, meilleure). La séance s'est déroulée dans une ambiance studieuse et le fonctionnement des séances de tutorat a été bien intégré par l'ensemble des participants, qui semblent les apprécier et s'y investir de plus en plus. Tous les élèves ont progressé par rapport à la première séance, et commencent à automatiser la réalisation des accords simples au pluriel (voir les productions des élèves tutorés en annexe 3). De plus, les confusions entre les terminaisons -s pour les noms et adjectifs et -nt pour les verbes ont quasiment disparu des copies des élèves. Cependant, les accords au féminin (« des colères *noires* ») ainsi que les noms ou adjectifs aux pluriels ou féminins irréguliers ont été sources de nombreuses erreurs chez les tuteurs comme chez les tutorés. Beaucoup d'élèves ont ainsi écrit « émotife » comme féminin de l'adjectif « émotive ». Enfin, le groupe nominal avec un mot écran a posé problème à quelques élèves, qui n'ont pas interrompu la chaîne d'accord et ont ajouté un -s à l'adverbe « trop ». Ces quelques difficultés ont été à nouveau abordées et explicitées par la suite lors de séances ritualisées de phrases dictées du jour.

Il est également à noter que les conduites d'étayage se sont affinées chez les tuteurs, qui ont globalement laissé davantage d'initiative à leur binôme et concentré leur aide sur la reformulation de la consigne et l'explication des mots difficiles (Cléo reformule notamment la consigne et explique à Djenebou le sens d'un adjectif qui lui pose problème : « émotif c'est quand tu as des émotions »). Dans des binômes comme celui de Djenebou et Cléo, de Mouhamed et Samuel, ou encore d'Omayya et Renée, au sein desquels l'étayage du tuteur reposait beaucoup au départ sur le maintien de l'attention du tutoré, j'ai pu observer une augmentation progressive de la concentration chez les tutorés, qui a permis aux tuteurs de se concentrer sur les fonctions d'étayage propres à la tâche à réaliser. Grâce à cet investissement accru des tutorés, les échanges tutoriels sont peu à peu devenus plus fructueux, à la fois pour l'élève tutoré, plus investi dans la compréhension de ce qu'il est en train de faire, et pour l'élève

tuteur, amené à répondre aux questions de son binôme et donc à se poser lui-même des questions.

Enfin, cette plus grande autonomie laissée aux élèves tutorés se ressent dans leurs copies, qui contiennent en moyenne davantage d'erreurs que lors des précédentes séances de tutorat, mais ces erreurs sont riches d'enseignement sur leurs conceptions orthographiques, ce qui m'a permis là encore d'adapter mes enseignements à ces conceptions.

2.2. Analyse des résultats

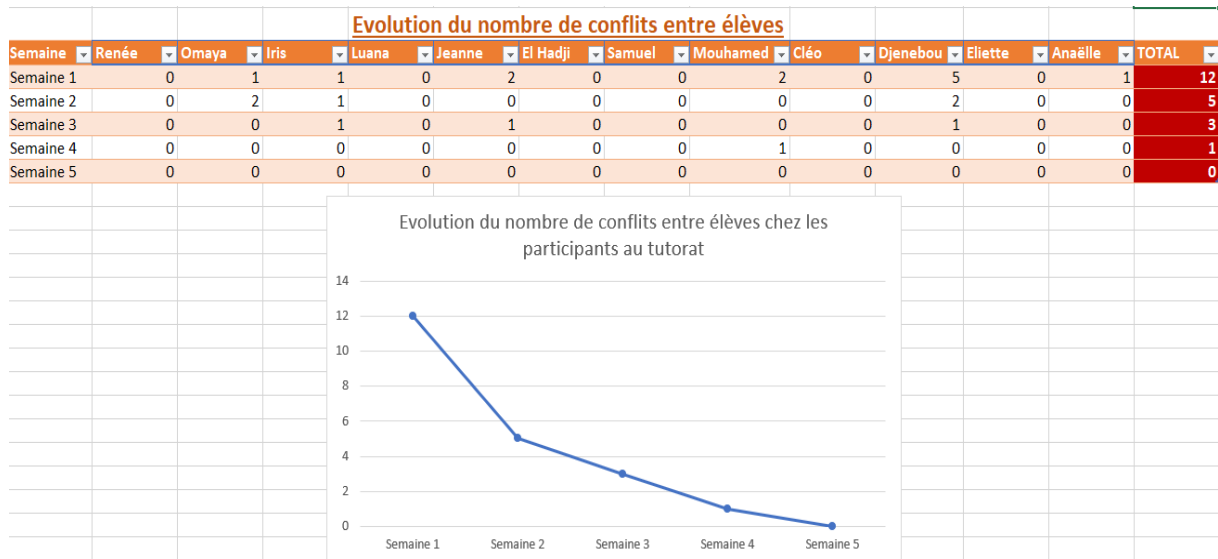
Dans cette partie, je présenterai d'abord les résultats observés sur le plan socio-affectif, puis sur le plan cognitif, pour enfin souligner les limites de mon expérimentation.

2.2.1. Les effets sur le plan socio-affectif

Afin de vérifier ma première hypothèse selon laquelle la pratique du tutorat entre pairs permettrait d'une part l'apaisement des tensions entre élèves et ainsi du climat de classe, et d'autre part une implication accrue des élèves dans le travail scolaire, j'ai utilisé plusieurs outils. J'ai d'abord tenu un compte quotidien des conflits entre élèves participant au tutorat sur les cinq semaines de mon expérimentation, puis reporté les données récoltées dans un tableau et calculé le nombre total de ces conflits par semaine. Ces totaux m'ont permis de construire le graphique ci-dessous (annexe 4), qui montre la diminution très nette des conflits impliquant les élèves participant aux séances de tutorat. Cette baisse s'est répercutée sur tous les élèves de la classe, dans la mesure où la plupart des élèves qui avaient tendance à entrer dans des conflits ont participé au tutorat. Le résultat illustré par ce graphique, que j'ai également pu ressentir progressivement dans la classe, peut être attribué en partie au tutorat, mais également aux autres pratiques des pédagogies coopératives exercées en classe pendant cette période, comme les conseils d'élèves et les discussions à visée philosophique. En effet, ces dispositifs offrent un espace d'expression aux élèves qui peuvent ainsi se sentir plus acteurs de la vie de la classe et un espace de discussion dans le respect et l'écoute d'autrui. Toutefois, les entretiens réalisés après l'expérimentation auprès des tuteurs et des tutorés confirment l'impact direct du tutorat sur les relations entre binômes. Ainsi, Jeanne déclare qu'elle est « un petit peu plus proche d'El Hadji qu'avant le tutorat », tandis que Cléo affirme

en parlant de Djenebou : « Avant on parlait quand on était fâchées, mais maintenant on est moins souvent fâchées. ». C'est également ce que m'a confié Omayya à propos de sa tutrice Renée : « Maintenant on peut discuter ensemble mais sans être meilleures copines. ».

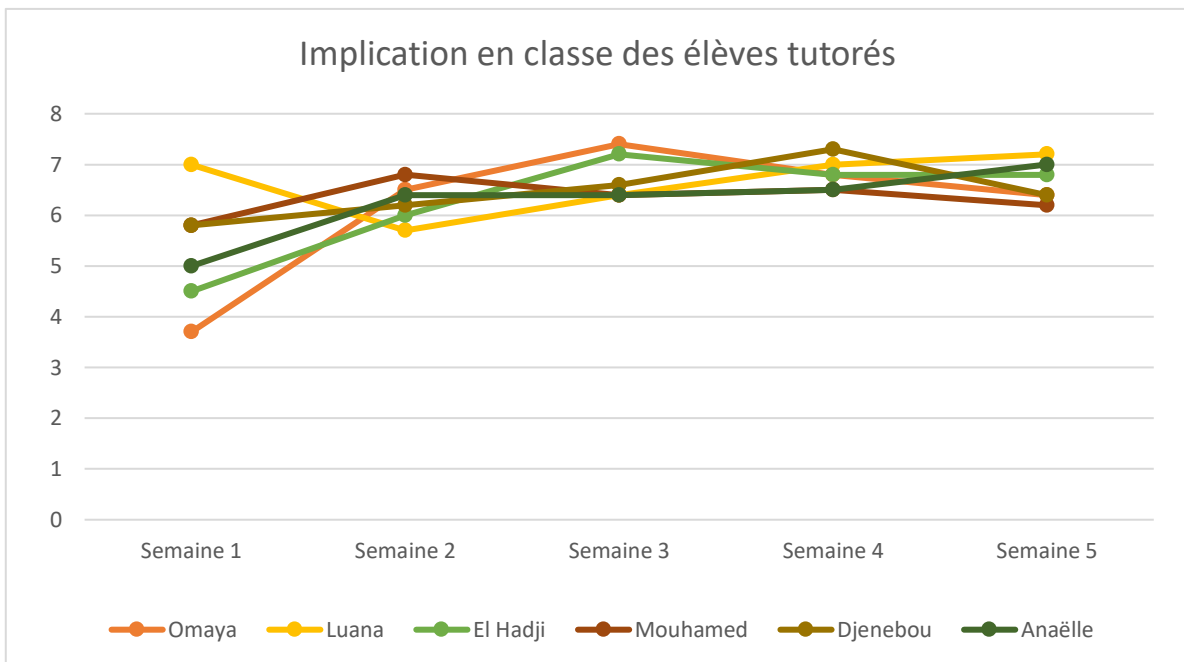
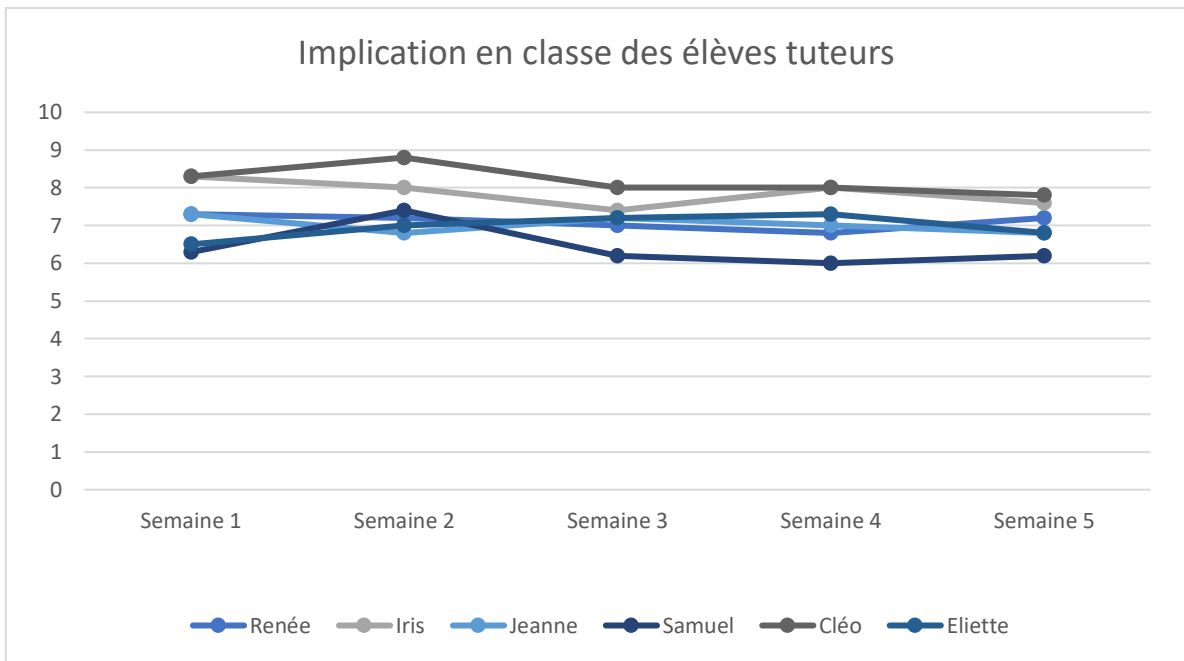
Annexe 4 : Evolution du nombre de conflits entre élèves chez les participants au tutorat



Ensuite, pendant cinq semaines, j'ai noté de 1 à 10 l'implication de chaque élève tuteur ou tutoré à la fin de chaque journée. Ces notes m'ont permis de calculer l'implication moyenne estimée de chaque élève sur chacune des cinq semaines, et ainsi de concevoir les deux graphiques ci-dessous (annexes 6 et 7), qui illustrent l'évolution de l'implication des élèves tuteurs d'une part, et tutorés d'autre part.

Annexes 5, 6 et 7 : Tableau des notes d'implication moyennes des élèves tuteurs et tutorés et graphiques correspondants

Elève	Renée	Omayya	Iris	Luana	Jeanne	El Hadji	Samuel	Mouhamed	Cléo	Djenebou	Eliette	Anaëlle
Semaine 1	7,3	3,7	8,3	7	7,3	4,5	6,3	5,8	8,3	5,8	6,5	5
Semaine 2	7,2	6,5	8	5,7	6,8	6	7,4	6,8	8,8	6,2	7	6,4
Semaine 3	7	7,4	7,4	6,4	7,2	7,2	6,2	6,4	8	6,6	7,2	6,4
Semaine 4	6,8	6,8	8	7	7	6,8	6	6,5	8	7,3	7,3	6,5
Semaine 5	7,2	6,4	7,6	7,2	6,8	6,8	6,2	6,2	7,8	6,4	6,8	7



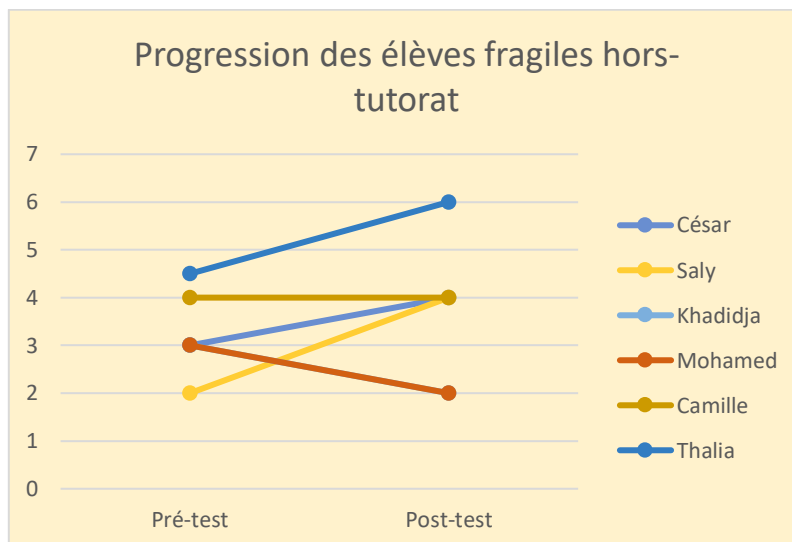
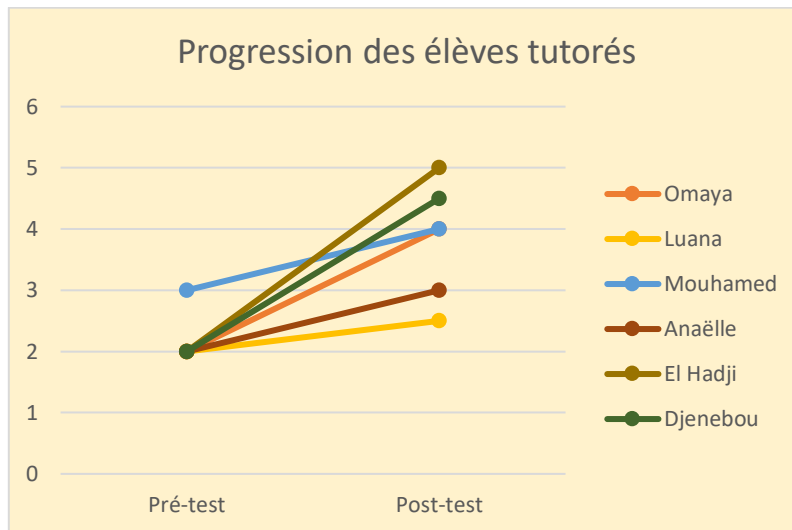
On peut constater sur ces graphiques une implication constante voire en légère baisse au fil des cinq semaines d'expérimentation pour les élèves tuteurs. En revanche, chez les élèves tutorés, une nette augmentation de cette implication est observable. En effet, entre la première et la cinquième semaine, la note moyenne d'implication a augmenté chez tous ces élèves. Les séances semblent donc avoir donné confiance aux élèves tutorés, qui par ailleurs sont plus actifs en classe, moins bloqués face à leurs difficultés. Les entretiens des élèves tutorés confirment également ce constat, car pour Mouhamed, Djenebou et Omayya, l'aide de leur tuteur leur a surtout permis d'être plus concentrés sur leur travail.

Globalement, mon expérimentation va dans le même sens que les recherches de Finkelzstein évoquées en première partie de ce mémoire, puisque j'ai pu constater un climat de classe nettement apaisé qui transparaît dans la baisse très claire du nombre de conflits entre élèves et dans l'implication accrue des élèves tutorés, tandis que celle des élèves tuteurs est restée importante malgré une légère baisse. A l'instar de Diane Finkelzstein, je peux conclure que l'impression de progresser et les situations tutorielles en elles-mêmes ont permis aux élèves fragiles de changer leur regard sur le travail en classe, de gagner en estime d'eux-mêmes et en confiance et ainsi d'augmenter leur investissement en classe dans l'ensemble des disciplines. Le constat de ces séances de tutorat est donc très positif du point de vue socio-affectif pour les élèves tutorés. Enfin, si le bénéfice affectif chez les élèves tuteurs n'apparaît pas aussi clairement, puisque l'implication de ces élèves a légèrement diminué sur la période, il est indéniable que les relations de coopération entre élèves ont permis de développer chez tous une plus grande ouverture aux autres et une décentration, premier pas vers l'empathie et la solidarité.

2.2.2. Les effets sur le plan cognitif : les résultats du post-test

Le post-test a été réalisé une semaine après la dernière séance de tutorat, afin de mesurer les effets à long terme des séances de tutorat sur la progression des élèves concernant la compétence de maîtrise des accords dans le groupe nominal. Dans sa forme, j'ai souhaité que le post-test soit proche du pré-test, afin de pouvoir mesurer réellement les progrès des élèves, avec le moins de biais possible (voir les résultats des élèves tutorés en annexe 12). Il a été réalisé individuellement. Voici quatre graphiques présentant les progressions des élèves ayant participé au tutorat d'une part, et celles des élèves n'y ayant pas participé d'autre part. Pour réaliser ces graphiques, j'ai attribué à chaque élève une note sur 6 à l'issue du pré-test, et une autre note sur 6 à l'issue du post-test, puis j'ai consigné ces notes dans un tableau, dont sont issus les graphiques présentés ci-dessous. Tout d'abord, voici 2 graphiques illustrant l'impact du tutorat entre pairs chez les élèves fragiles (tutorés d'une part, et hors-tutorat d'autre part, annexes 8 et 9) :

Annexes 8 et 9 : Graphiques de la progression des élèves tutorés (annexe 8) et des élèves fragiles hors-tutorat (annexe 9) entre le pré-test et le post-test



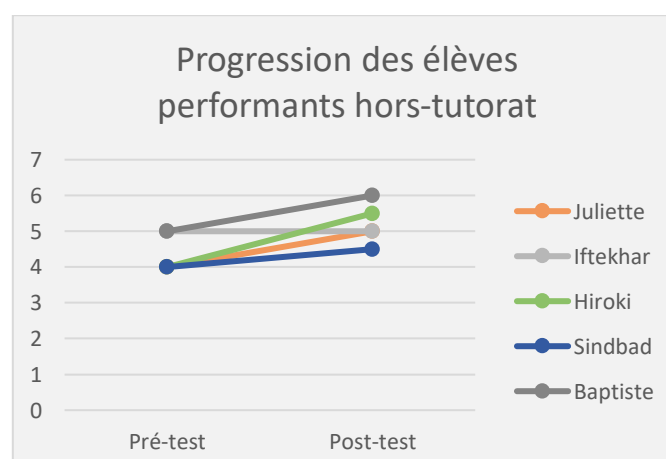
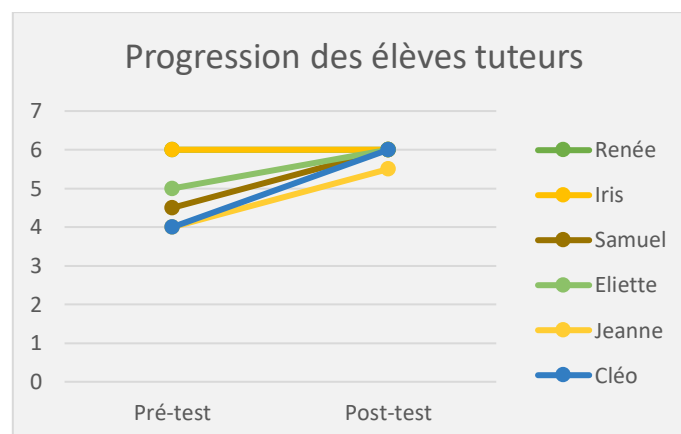
Le constat à l'issue de ce post-test est celui d'un progrès net chez la plupart des tutorés, plus important en moyenne que chez les élèves fragiles qui n'ont pas participé aux séances de tutorat. Il existe toutefois des variations dans la progression des tutorés. Luana et Anaëlle, qui sont les deux élèves tutorées qui présentent le plus de difficultés dans l'ensemble des apprentissages, semblent avoir assez peu bénéficié du tutorat, de même que Mouhamed, qui bénéficiait d'une base solide au moment du pré-test, mais n'a pas énormément progressé au vu du post-test. Pour Luana, l'explication la plus probable selon moi tient au très grand écart entre elle et sa tutrice Iris, qui a de fait pris à sa charge la majorité du travail durant les séances. Il est apparu difficile pour Iris de s'adapter au niveau de compréhension de Luana, la compétence travaillée étant à ce jour hors de la zone proximale de développement cette dernière. Anaëlle et

Mouhamed ont quant à eux fait de légers progrès, bien que ne partant pas avec les mêmes acquis. La relation tutorielle au sein de ces deux dyades est à mes yeux une explication possible des progrès moindres de ces deux élèves. En effet, pour Mouhamed et Samuel, leur proximité affective a parfois entraîné un manque de sérieux durant les séances, tandis que chez Eliette et Anaëlle, c'est au contraire un manque de complicité qui a causé selon moi une dissipation au sein du binôme, perturbant ainsi les apprentissages.

Les autres élèves tutorés (Omayya, Djenebou et El Hadji) ont quant à eux fait des progrès importants, avec une amélioration située entre 2 et 3 points. Ces progrès sont par ailleurs à relier avec l'augmentation de leur implication illustrée plus haut. En effet, le parallélisme des courbes d'investissement et de progrès illustre l'imbrication de ces deux facteurs.

Afin de mesurer l'effet-tuteur, c'est-à-dire le bénéfice retiré par les tuteurs des séances de tutorat, j'ai mesuré les progrès de ces élèves et les ai comparés avec ceux des élèves performants n'ayant pas participé aux séances de tutorat. Ces progrès sont illustrés dans les graphiques ci-dessous :

Annexes 10 et 11 : Graphiques de la progression des élèves tuteurs (annexe 10) et des élèves performants hors-tutorat (annexe 11) entre le pré-test et le post-test



Il apparaît à l'issue de mon expérimentation que les tuteurs semblent avoir bénéficié de ces séances, bien que leurs progrès soient moins nets que ceux des élèves tutorés (ce qui est logique car leur marge de progression au départ était moins importante). Cléo, Samuel, Jeanne et Eliette ont pu véritablement consolider leurs compétences sur les accords dans le groupe nominal à l'issue de cette séquence. Il est toutefois difficile d'estimer dans quelle mesure c'est leur rôle de tuteur qui a permis ces progrès, car des progressions similaires sont observables chez les élèves performants qui n'ont pas été tuteurs, d'autant plus que les entretiens réalisés à l'issue du tutorat avec ces élèves démontrent qu'ils ne pensent pas avoir progressé grâce à leur rôle de tuteur.

En conclusion, l'expérimentation que j'ai réalisée dans ma classe va dans le sens des recherches scientifiques évoquées dans la première partie de ce mémoire. Elle m'a en effet permis de mettre en évidence les bénéfices très nets du tutorat entre pairs au niveau des relations entre les élèves et de l'investissement personnel des élèves dans le travail (en particulier chez les élèves tutorés), mais également de vrais bénéfices cognitifs chez les élèves tutorés, qui ont le plus profité de ces séances. Ainsi, via ces séances de tutorat, des élèves comme Omayya, El Hadji ou Djenebou ont pu, grâce à un travail important et une implication accrue, prendre confiance en eux et réaliser de nets progrès qui ne se limitent d'ailleurs pas au strict champ de l'étude de la langue. Cependant, l'effet-tuteur n'apparaît pas de manière évidente au terme de cette expérience, comme l'explique Daniel Guichard.²² Il est également important de tempérer l'impact du seul tutorat concernant le climat de classe, dans la mesure où la pratique du tutorat a été combinée avec d'autres dispositifs des pédagogies coopératives comme les conseils d'élèves et les discussions à visée philosophique, qui ont aussi très probablement contribué à l'amélioration des relations entre élèves.

²² Guichard, Daniel, « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire », *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 (n° 27), p. 19-35. DOI : 10.3917/cdle.027.0019. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-19.htm>

2.3. Les limites du dispositif et les améliorations possibles

2.3.1. Les choix d'appariement des tuteurs et tutorés

La première limite observée lors de cette expérimentation tient à l'incertitude concernant la réalité des effets bénéfiques du tutorat, en particulier l'effet-tuteur. De fait, les progrès réalisés par les élèves tuteurs ne peuvent pas être directement imputés à leur rôle dans les séances de tutorat, dans la mesure où les élèves performants non-tuteurs ont globalement autant progressé. Par ailleurs, tous les élèves tutorés n'ont pas bénéficié à la même hauteur des séances de tutorat, ce qui m'amène à conclure que l'efficacité de ces séances dépend de nombreuses variables, auxquelles l'enseignant doit prêter une attention particulière.

D'abord, l'appariement des protagonistes doit faire l'objet d'une préparation mûrement réfléchie, afin que dans chaque binôme, « une zone d'interaction de tutelle existe bien, commune aux deux élèves »²³. Comme évoqué auparavant, le binôme formé par Iris (tutrice) et Luana (tutorée) n'a pas permis les progrès escomptés, dans la mesure où j'avais mal anticipé l'écart de compétences très important entre ces deux élèves. En conséquence, la tutorée n'étant pas en mesure de réaliser les tâches demandées, elle n'a pas pu progresser car la tutrice a pris à sa charge la plus grande partie du travail. C'est exactement cet écueil qu'Alain Marchive explique dans ses recherches : « Si le niveau de développement de l'élève aidé est trop faible ou si le niveau de l'élève aidant est trop élevé, ce dernier risque de se situer au-delà de la zone proximale de développement de l'aidé, et ne pouvant faire apprendre, il risque de s'en tenir à « faire faire » ou « faire à la place » ».²⁴

Ensuite, il faut pour l'enseignant tenir compte des relations entre les élèves et tenter de prévoir quels binômes permettront les meilleures relations tutorielles. Il est pour cela nécessaire que les élèves s'entendent bien et aient envie de travailler ensemble, sans toutefois qu'ils soient proches au point de ne pas travailler sérieusement lors des séances de tutorat, comme j'ai pu le constater à certaines occasions pour le binôme Samuel-Mouhamed. Il apparaît donc extrêmement difficile de satisfaire à toutes ces contraintes. C'est pourquoi il me semble

²³ Marchive Alain, « L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique », *Psychologie et Education* n° 30, 1997, p. 40

²⁴ Marchive Alain, « L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique », *Psychologie et Education* n° 30, 1997, p. 40-41

important, en plus d'une préparation minutieuse des dyades, de rester souple et très attentif au fonctionnement de chaque binôme, afin de pouvoir remanier les binômes rapidement.

Enfin, la question de la formation des tuteurs est centrale, et j'ai pu constater lors de cette expérimentation que je n'y avais pas accordé une attention suffisante. En effet, au-delà d'une introduction à la coopération, il paraît nécessaire, à l'instar de ce que suggèrent Lafont et Ensergueix, de travailler en profondeur avec les élèves tuteurs les moyens de transmettre des savoirs aux tutorés en leur laissant le maximum d'initiative et en s'adaptant à leur rythme.

2.3.2. Les risques de hiérarchisation des élèves

Je me suis également heurté à une difficulté importante : celle de la valorisation égale de tous les élèves dans une classe où le tutorat est pratiqué. En effet, bien que j'aie souhaité d'emblée permettre à tous les élèves de se retrouver en position de tuteur et de tutoré selon les disciplines ou compétences visées, il m'est apparu que ce sont souvent les mêmes élèves qui sont en capacité d'être tuteurs. Il y a ici un risque, dans le cadre d'un tutorat institutionnalisé, d'ancrer dans l'esprit collectif une hiérarchisation des élèves, et ainsi d'arriver à l'inverse de l'effet escompté, c'est-à-dire une dévalorisation des élèves tutorés résultant dans une perte de confiance et une démotivation pour le travail scolaire.

Afin d'éviter cela, Baudrit suggère d'avoir recours au tutorat réciproque, qu'il définit comme une « stratégie pédagogique basée sur le soutien mutuel, où des élèves sont amenés à s'entraider au cours d'activités scolaires : ils se retrouvent donc en position d'aidant ou d'aidé, de tuteur ou de tutoré ». Mais il explique clairement que « ces échanges de rôle supposent des compétences sensiblement équivalentes chez les partenaires de travail. »²⁵. Le tutorat réciproque suppose donc nécessairement la formation de dyades symétriques. Or, j'ai fait le choix, pour cette étude, de composer des dyades asymétriques afin de m'appuyer sur les compétences d'élèves « experts » pour faire progresser les élèves plus fragiles.

Le choix de l'enseignant devra donc dépendre selon moi des objectifs qu'il se donne en instaurant le tutorat dans sa classe. Le tutorat réciproque avec des dyades symétriques sera certainement bénéfique du point de vue socio-affectif car il permettra une valorisation de tous

²⁵ Baudrit, Alain, « Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 171 | avril-juin 2010, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 23 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1939> ; DOI : 10.4000/rfp.1939

les élèves. Si en revanche l'objectif de l'enseignant est d'utiliser le tutorat comme outil de différenciation par lequel les élèves les plus à l'aise aident les plus fragiles, la formation de dyades asymétriques me paraît plus pertinente. Il faudra toutefois prendre garde à limiter l'utilisation du tutorat à des séquences ponctuelles, pour éviter le risque évoqué plus haut de hiérarchisation figée des élèves de la classe.

CONCLUSION

L'expérimentation que j'ai relatée dans ces pages m'amène à la conclusion que le tutorat entre pairs est une pratique susceptible de favoriser la progression de tous les élèves, et ceci par plusieurs mécanismes.

Le premier et le plus évident tient à la coopération entre élèves que le tutorat suppose. Si elle n'est pas naturelle et qu'elle nécessite une formation préalable, cette coopération permet de développer l'empathie et la solidarité entre élèves, en particulier du tuteur envers le tutoré. De plus, la relation tutorielle peut transformer le rapport que les élèves fragiles ont au travail en classe, souvent source d'anxiété. En effet, j'ai constaté au fil des séances de tutorat une plus grande implication et une prise de confiance chez la plupart des élèves tutorés, que le guidage et les encouragements d'un pair stimulent progressivement. Les effets sur le climat général de la classe ont été spectaculaires, puisque les conflits entre élèves se sont quant à eux nettement raréfiés. Toutefois, la part exacte du tutorat dans ces évolutions est difficile à évaluer, dans la mesure où elles peuvent découler d'un ensemble de pratiques issues des pédagogies coopératives (conseil d'élèves, discussions à visée philosophique), qui forment un tout cohérent avec la pratique du tutorat.

Le second mécanisme en jeu est d'ordre cognitif. Dans ma classe, j'ai constaté que les progrès réalisés par les élèves ayant participé aux séances de tutorat ont été plus importants que ceux des élèves non-impliqués dans ces séances. L'étayage apporté par les tuteurs, lorsque l'écart de niveau entre tuteur et tutoré n'était pas trop important, a permis de lever les difficultés initiales pour permettre aux tutorés d'acquérir les notions en jeu tout en gagnant progressivement en autonomie. Le bénéfice cognitif du côté des tuteurs est cependant plus incertain, et n'apparaît en tout cas pas clairement à l'issue de cette expérimentation.

Enfin, les séances de tutorat permettent à l'enseignant d'être disponible pour venir en aide aux autres élèves qui en auraient besoin, et contribuent donc dans cette perspective indirectement à la progression de tous les élèves.

Il semble donc que le tutorat entre pairs soit particulièrement profitable aux élèves tutorés, qui prennent confiance d'une part, et bénéficient d'autre part d'un étayage de la part d'un camarade, dans un langage plus compréhensible par lui. Toutefois, il m'est apparu que l'introduction de séances de tutorat en classe doit être préparée avec minutie, en prenant particulièrement garde à certains aspects. D'abord, la formation des élèves tuteurs est cruciale, et doit être axée sur la transmission des connaissances, afin que ces élèves parviennent à accompagner leurs camarades vers la compréhension des notions traitées, plutôt que de faire le travail à leur place. Ensuite, l'appariement des binômes doit être très réfléchi, afin que ce qu'Alain Marchive nomme la zone d'interaction de tutelle existe bien entre les deux élèves. Dans le cas contraire, la relation tutorielle ne peut être réellement porteuse de progrès. Enfin, il est très important de veiller à ne pas instaurer, via un tutorat institutionnalisé qui accorderait toujours les mêmes rôles aux mêmes élèves, une hiérarchie entre les élèves. Cela passe par une présentation très claire du principe du tutorat et des rappels fréquents afin de ne pas instaurer dans l'esprit des élèves une hiérarchie entre eux, mais aussi par le fait de proposer du tutorat dans des domaines qui permettraient de valoriser les élèves les moins à l'aise dans le reste des disciplines. Là encore, cela demande une bonne connaissance de ses élèves et une préparation importante, comme j'ai pu le constater cette année.

En conclusion, je suis convaincu de l'utilité du tutorat pour la progression de tous les élèves, si cette pratique a été réfléchie en détail par l'enseignant, et associée à d'autres pratiques coopératives. Il serait toutefois illusoire de voir dans le tutorat une solution miracle aux difficultés des tous les élèves, c'est pourquoi il doit à mon sens être combiné avec d'autres dispositifs permettant de prendre en compte la diversité des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Extraits du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale

Ministère de l'Éducation Nationale, Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, B.O.E.N n°17 du 23 avril 2015

Ministère de l'Éducation Nationale. Programme d'enseignement moral et civique, École élémentaire et collège, J.O. du 21-6-2015

Livres

Bruner, Jerome, Comment les enfants apprennent à parler, Retz, Paris, 1987 (127 pages)

Connac, Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives, Paris, ESF Editeur, 2017 (336 pages)

Articles de revue

Avezard-Roger Cécile et Thomas Isabelle, « L'accord du verbe aux cycles 2 et 3 : Posture réflexive et médiation entre pairs », *Le Français aujourd'hui n° 198*, « Nouveaux programmes et étude de la langue »

Baudrit, Alain, « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? », *Revue française de pédagogie*, volume 132, 2000. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio. pp. 125-153

Finkelsztein, Diane (1990). « L'enseignement par élèves-tuteurs (monitorat) : une forme de l'ATPE. » *Cahiers Pédagogiques*, n° 289,43-45

Marchive Alain, « L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique », *Psychologie et Education n° 30*, 1997

Documents internet

Berzin, Christine, « Interactions de tutelle, développement et apprentissages. 2e partie : Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles », *Carrefours de l'éducation*, 2001/1 (n° 11), p. 120-147. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-1-page-120.htm>

Berzin Christine, Lebert-Candat Corinne, « Interactions de tutelle entre pairs et scolarisation des élèves en situation de handicap : impact du contexte pédagogique », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2008/2 (Vol. 41), p. 81-99. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2008-2-page-81.htm>

Guichard, Daniel, « Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire », *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 (n° 27), p. 19-35. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-19.htm>

Lafont Lucile, Ensergueix Pierre, « La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices », *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 (n° 27), p. 37-52. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-37.htm>

Lecomte, Jacques. « Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage. » *Sciences Humaines* [en ligne]. Mars 1998. Mensuel n°81, URL : http://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-etlangage_fr_9754.html

ANNEXES


Annexe 1 : Brevet de tuteur

Cycle II

NOM : SINET BECKER
 Prénom : JEANNE
 Date : 7/12/2017

BREVET DE TUTEUR

Consigne : coche les phrases qui sont justes et barre celles qui sont fausses (utilise la règle)



TR
Brevet valide

Exemples :

Un tuteur est un enfant qui aide un camarade
 Un tuteur, c'est la maîtresse

- 1 - Un tuteur, c'est quelqu'un qui explique sans donner la solution ✓
- 2 - Un tuteur a le droit de se moquer des copains et des copines de la classe ✓
- 3 - Un tuteur doit faire le travail à la place des autres ✓
- 4 - Quand on est tuteur, on a le droit de se plaindre sans arrêt à la maîtresse ✓
- 5 - Pour bien expliquer, on a le droit de montrer des exemples ✓
- 6 - Quand on est tuteur, c'est comme si on était chef ✓
- 7 - Pour être un bon tuteur, on doit encourager celui qui apprend ✓
- 8 - Si on donne la solution, on n'aide pas ✓
- 9 - Tout le monde doit devenir tuteur ✓
- 10 - Un tuteur peut abandonner celui qu'il aide ✗

S. Connac

Annexe 2 : Exemples de grilles de suivi de l'implication des élèves et des conflits

Nom de l'élève : <i>Irid</i>		Tuteur/tutoré : <i>Luana</i>				
Semaine du 12/02/18	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Moyenne sur la semaine
Investissement global (Note de 1 à 10)	9	8	7	8	/	8
Nombre de conflits entre élèves	/	/	/	1	/	1

Nom de l'élève : <i>Mouhamad</i>		Tuteur/tutoré : <i>Samuel</i>				
Semaine du 26/03/18	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Moyenne sur la semaine
Investissement global (Note de 1 à 10)	5	6	7	7	7	6,4
Nombre de conflits entre élèves	/	/	/	/	/	0

Annexe 3 : Séance 2 de tutorat, résultats des élèves tutorés

Prénom : Amaya Prénom de ton élève tuteur ou tutoré : Remée
Très bien, continue comme ça!
Les accords dans le groupe nominal : Entraînement 2

1/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires :

le bonnet blanc => les bonnets blancs ✓ TB
 son grand frère => ses grands frères ✓
 ce char gaulois => ces chars gaulois ✓
 des tentes romaines => une tente romaine ✓
 ma règle cassée => mes règles cassées ✓
 un petit écureuil malicieux => des petits écureuils malicieux ✓
 le vilain petit canard => les vilains petits canards ✓

2/Entoure les adjectifs et relie-les d'une flèche au nom qu'ils précisent :

L'odeur fraîche et amère de ces grands bois
 M'a parfumé la bouche entière !
 J'ai croqué la petite noix, TB
 Ce curieux jouet chinois.

Prénom : Luana Prénom de ton élève tuteur ou tutoré : Luana
Bien, continue tes efforts Luana!
Les accords dans le groupe nominal : Entraînement 2

1/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires :

le bonnet blanc => les bonnets blancs ✓ TB
 son grand frère => ses grands frères ✓
 ce char gaulois => ces chars gaulois ✓
 des tentes romaines => une tente romaine ✓
 ma règle cassée => mes règles cassées ✓
 un petit écureuil malicieux => des petits écureuils malicieux ✓
 le vilain petit canard => les vilains petits canards ✓

2/Entoure les adjectifs et relie-les d'une flèche au nom qu'ils précisent :

L'odeur fraîche et amère de ces grands bois
 M'a parfumé la bouche entière !
 J'ai croqué la petite noix,
 Ce curieux jouet chinois.

Prénom : Doula Prénom de ton élève tuteur ou tutoré : des
Bien, continue tes efforts. Tu progresses!
Les accords dans le groupe nominal : Entraînement 2

1/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires :

le bonnet blanc => les bonnets blancs ✓ AB
 son grand frère => ses grands frères ✓
 ce char gaulois => ces chars gaulois ✓
 des tentes romaines => une tente romaine ✓
 ma règle cassée => mes règles cassées ✓
 un petit écureuil malicieux => des petits écureuils malicieux ✓
 le vilain petit canard => les vilains petits canards ✓

2/Entoure les adjectifs et relie-les d'une flèche au nom qu'ils précisent :

L'odeur fraîche et amère de ces grands bois
 M'a parfumé la bouche entière ! B
 J'ai croqué la petite noix,
 Ce curieux jouet chinois.

Prénom : Mariamèle Prénom de ton élève tuteur ou tutoré : Sumel
Bien, mais tu dois t'appliquer davantage.
Les accords dans le groupe nominal : Entraînement 2

1/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires :

le bonnet blanc => les bonnets blancs ✓ B
 son grand frère => ses grands frères ✓
 ce char gaulois => ces chars gaulois ✓
 des tentes romaines => une tente romaine ✓
 ma règle cassée => mes règles cassées ✓
 un petit écureuil malicieux => des petits écureuils malicieux ✓
 le vilain petit canard => les vilains petits canards ✓

2/Entoure les adjectifs et relie-les d'une flèche au nom qu'ils précisent :

L'odeur fraîche et amère de ces grands bois
 M'a parfumé la bouche entière ! B
 J'ai croqué la petite noix,
 Ce curieux jouet chinois.

Prénom : El hadji Prénom de ton élève tuteur ou tuteuré : Jessamine
Bien, mais il faut revoir l'exercice 2.
Les accords dans le groupe nominal : Entraînement 2

1/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires : TB

le bonnet blanc => les bonnets blancs ✓
 son grand frère => ses grands frères ✓
 ce char gaulois => ces chars gaulois ✓
 des tentes romaines => une tente romaine ✓
 ma règle cassée => mes règles cassées ✓
 un petit écureuil malicieux => des petits écureuils malicieux ✓
 le vilain petit canard => les vilains petits canards ✓

2/Entoure les adjectifs et relie-les d'une flèche au nom qu'ils précisent :

L'odeur fraîche et amère de ces grands bois
 M'a parfumé la bouche entière ! AB
 J'ai croqué la petite noix,
 Ce curieux jouet chinois.

Prénom : Amélie Prénom de ton élève tuteur ou tuteuré : Ellette
Assez bien. Lis bien les consignes et continue tes efforts.
Les accords dans le groupe nominal : Entraînement 2

1/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires : B

le bonnet blanc => les bonnets blancs ✓
 son grand frère => ses grands frères ✓
 ce char gaulois => ces chars gaulois ✓
 des tentes romaines => une tente romaine ✓
 ma règle cassée => mes règles cassées ✓
 un petit écureuil malicieux => des petits écureuils malicieux ✓
 le vilain petit canard => les vilains petits canards ✓

2/Entoure les adjectifs et relie-les d'une flèche au nom qu'ils précisent : A revoir. Tu n'as pas compris la consigne.

L'odeur fraîche et amère de ces grands bois
 M'a parfumé la bouche entière !
 J'ai croqué la petite noix,
 Ce curieux jouet chinois.

Annexe 4 : Séance 3, résultat des élèves tutorés

Prénom : Amaya Prénom de ton tuteur ou tuteuré : Ramé
Assez bien, continue tes efforts.
Les accords dans le groupe nominal : Entraînement 3

1/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires : AB

le pauvre petit lapin => les pauvres petits lapins petits lapins ✓
 un chat rusé => des chats rusés ✓
 un oiseau mort => des oiseaux morts ✓
 son meilleur ami => sa meilleure amie ✓
 le journal intime => les journaux intimes ✓
 ces tristes nouvelles => cette triste nouvelle ✓
 un château fort => des châteaux forts ✓
 une armure trop lourde => des armures trop lourdes ✓

2/Complète ces phrases en accordant les mots entre parenthèses :

-(émotif) ; Ellie est une maîtresse vraiment émotive ✓
 -(meilleur ; copain) ; Thumper et moi étions les meilleurs copains ✓
 -(colère ; noir) ; Les parents sont entrés dans des colères noires à cause de ce chat. AB

Prénom : Louana Prénom de ton tuteur ou tuteuré : Tris
Très bien, continue !
Les accords dans le groupe nominal : Entraînement 3

1/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires : TB

le pauvre petit lapin => les pauvres petits lapins ✓
 un chat rusé => des chats rusés ✓
 un oiseau mort => des oiseaux morts ✓
 son meilleur ami => sa meilleure amie ✓
 le journal intime => les journaux intimes ✓
 ces tristes nouvelles => cette triste nouvelle ✓
 un château fort => des
 une armure trop lourde => des

2/Complète ces phrases en accordant les mots entre parenthèses :

-(émotif) ; Ellie est une maîtresse vraiment
 -(meilleur ; copain) ; Thumper et moi étions les
 -(colère ; noir) ; Les parents sont entrés dans des à cause de ce chat.

Prénom : Dalila Prénom de ton tuteur ou tuteuré : Clara

Bien, continue comme ça!

Les accords dans le groupe nominal : Entraînement 3

1/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires :

le pauvre petit lapin => les pauvres petits lapins ✓ AB
 un chat rusé => des chats rusés ✓
 un oiseau mort => des souris mortes ✓
 son meilleur ami => sa meilleure amie ✓
 le journal intime => les journaux intimes ✓
 ces tristes nouvelles => cette triste nouvelle ✓
 un château fort => des châteaux forts ✓
 une armure trop lourde => des armures trop lourdes ✓
c'est un mot invariable

2/Complète ces phrases en accordant les mots entre parenthèses :

-(émotif) ; Ellie est une maîtresse vraiment émotive ✓
 -(meilleur ; copain) ; Thumper et moi étions les meilleurs copains ✓
 -(colère ; noir) ; Les parents sont entrés dans des colères noires à cause de ce chat. ✓ B

Prénom : Mouhammad Prénom de ton tuteur ou tuteuré : iffatkhair

Assez bien, sois encore plus concentré pour progresser

Les accords dans le groupe nominal : Entraînement 3

1/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires :

le pauvre petit lapin => les pauvres petits lapins ✓ B
 un chat rusé => des chats rusés ✓
 un oiseau mort => des souris mortes ✓
 son meilleur ami => sa meilleure amie ✓
 le journal intime => les journaux intimes ✓
 ces tristes nouvelles => cette triste nouvelle ✓
 un château fort => des châteaux forts ✓
 une armure trop lourde => des armures trop lourdes ✓

2/Complète ces phrases en accordant les mots entre parenthèses :

-(émotif) ; Ellie est une maîtresse vraiment émotive ✓
 -(meilleur ; copain) ; Thumper et moi étions les meilleurs copains ✓
 -(colère ; noir) ; Les parents sont entrés dans des colères noires à cause de ce chat. AB

Prénom : A. hudi Prénom de ton tuteur ou tuteuré : juana

Bien, continue tes efforts!

Les accords dans le groupe nominal : Entraînement 3

1/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires :

le pauvre petit lapin => les pauvres petits lapins ✓ TB
 un chat rusé => des chats rusés ✓
 un oiseau mort => des souris mortes ✓
 son meilleur ami => sa meilleure amie ✓
 le journal intime => les journaux intimes ✓
 ces tristes nouvelles => cette triste nouvelle ✓
 un château fort => des châteaux forts ✓
 une armure trop lourde => des armures trop lourdes ✓

2/Complète ces phrases en accordant les mots entre parenthèses :

-(émotif) ; Ellie est une maîtresse vraiment émotive ✓
 -(meilleur ; copain) ; Thumper et moi étions les meilleurs copains ✓
 -(colère ; noir) ; Les parents sont entrés dans des colères noires à cause de ce chat.

Prénom : Stevie Prénom de ton tuteur ou tuteuré : thitta

Assez bien, il faut être plus attentive en classe pour progresser

Les accords dans le groupe nominal : Entraînement 3

1/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires :

le pauvre petit lapin => les pauvres petits lapins ✓
 un chat rusé => des chats rusés ✓
 un oiseau mort => des souris mortes ✓
 son meilleur ami => sa meilleure amie ✓
 le journal intime => les journaux intimes ✓
 ces tristes nouvelles => cette triste nouvelle ✓
 un château fort => des châteaux forts ✓
 une armure trop lourde => des armures trop lourdes ✓

2/Complète ces phrases en accordant les mots entre parenthèses :

-(émotif) ; Ellie est une maîtresse vraiment émotive ✓ AB
 -(meilleur ; copain) ; Thumper et moi étions les meilleurs copains ✓
 -(colère ; noir) ; Les parents sont entrés dans des à cause de ce chat.

Annexe 5 : Résultats des élèves tutorés au post-test

Prénom : Amira Date : 12/04/2018

Bien, tu es sur la bonne voie, continue!
Evaluation – Les accords dans le groupe nominal

1/Dictée :
 Au carnaval, nous avons vu des familles
 joyeuses avec des costumes colorés. **B**

2/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires : **B**

le grand empereur => les grands empereurs ✓
 leur combat acharné => leurs combats acharnés ✓
 une eau claire et pure => des eaux claires et pures ✓
 des sports très durs => un sport très dur ✓
 ce grand méchant loup => ces grands méchants loups ✓
 son vrai ami => sa vraie amie ✓

3/Complète ces phrases en accordant les mots entre parenthèses : **B**

-(sportif) Les filles de la classe sont vraiment sportives ✓
 -(belle ; vacance) ; Ils ont passé leurs plus belles vacances ✓

Prénom : Louana Date : 10/04/2018

C'est encore insuffisant. Continue tes efforts, et pense à tracer les balles d'accord. (Exemple: les familles joyeuses).
Evaluation – Les accords dans le groupe nominal

1/Dictée :
 Au carnaval, nous avons vu des familles
 joyeuses avec des costumes colorés. **B**

2/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires :

le grand empereur => les grands empereurs ✓
 leur combat acharné => leurs combats acharnés ✓
 une eau claire et pure => des eaux claires ✓
 des sports très durs => un
 ce grand méchant loup => ces
 son vrai ami => sa

3/Complète ces phrases en accordant les mots entre parenthèses :

-(sportif) Les filles de la classe sont vraiment
 -(belle ; vacance) ; Ils ont passé leurs plus

Prénom : Youssef Date : Mardi 10 avril

Bien, tu as fait des beaux progrès, continue!
Evaluation – Les accords dans le groupe nominal

1/Dictée :
 Au carnaval, nous avons vu des familles
 joyeuses avec des costumes colorés. **B**

2/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires : **B**

le grand empereur => les grands empereurs ✓
 leur combat acharné => leurs combats acharnés ✓
 une eau claire et pure => des eaux claires et pures ✓
 des sports très durs => un sport très dur ✓
 ce grand méchant loup => ces grands méchants loups ✓
 son vrai ami => sa vraie amie ✓

3/Complète ces phrases en accordant les mots entre parenthèses : **B**

-(sportif) Les filles de la classe sont vraiment sportives ✓
 -(belle ; vacance) ; Ils ont passé leurs plus belles vacances ✓

Prénom : Mo'hamed Date : Mercredi

Bien, continue comme sa Mo'hamed, tu fais de gros progrès.
Evaluation – Les accords dans le groupe nominal

1/Dictée :
 Au carnaval, nous avons vu des familles
 joyeuses avec des costumes colorés. **AB**

2/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires : **B**

le grand empereur => les grands empereurs ✓
 leur combat acharné => leurs combats acharnés ✓
 une eau claire et pure => des eaux claires et pures ✓
 des sports très durs => un sport très dur ✓
 ce grand méchant loup => ces grands méchants loups ✓
 son vrai ami => sa vraie amie ✓

3/Complète ces phrases en accordant les mots entre parenthèses : **B**

-(sportif) Les filles de la classe sont vraiment sportives ✓
 -(belle ; vacance) ; Ils ont passé leurs plus belles vacances ✓

Prénom : El Hadji Date : 10/04/18
Bien, tu as fait des gros progrès ! Continue !
Evaluation – Les accords dans le groupe nominal

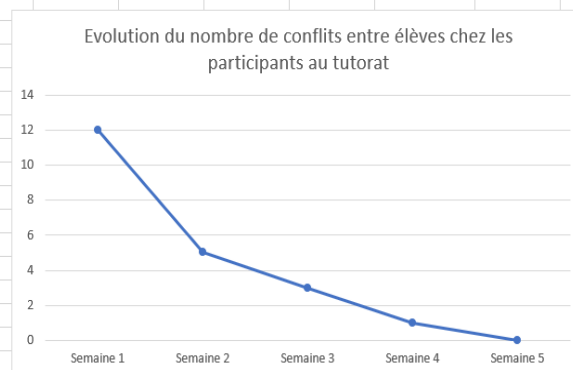
1/Dictée : B
 Au carnaval, nous avons vu des familles
joyeuses avec des costumes colorés
joyeux.....
 2/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires : TB
 le grand empereur => les grands empereurs ✓
 leur combat acharné => leurs combats acharnés ✓
 une eau claire et pure => des eaux claires et pures ✓
 des sports très durs => un sport très dur ✓
 ce grand méchant loup => ces grands méchants loups ✓
 son vrai ami => sa vraie amie ✓
 3/Complète ces phrases en accordant les mots entre parenthèses : B
 -(sportif) Les filles de la classe sont vraiment sportives ✓
 -(belle ; vacance) ; Ils ont passé leurs plus belles vacances ✓

Prénom : Anaëlle Date : 10/04/18
Assez bien, continue tes efforts et pense à tracer les
Evaluation – Les accords dans le groupe nominal
 balles d'accord.

1/Dictée : A B
 Au carnaval, nous avons vu des familles joyeuses
joyeuses avec des costumes colorés
joyeux.....
 2/Récris ces groupes nominaux en faisant les accords nécessaires : A B
 le grand empereur => les grands empereurs ✓
 leur combat acharné => leurs combats acharnés ✓
 une eau claire et pure => des eaux claires et pures ✓
 des sports très durs => un sport très dur ✓
 ce grand méchant loup => ces grands méchants loups ✓
 son vrai ami => sa vraie amie ✓
 3/Complète ces phrases en accordant les mots entre parenthèses :
 -(sportif) Les filles de la classe sont vraiment sportives ✓
 -(belle ; vacance) ; Ils ont passé leurs plus belles vacances ✓

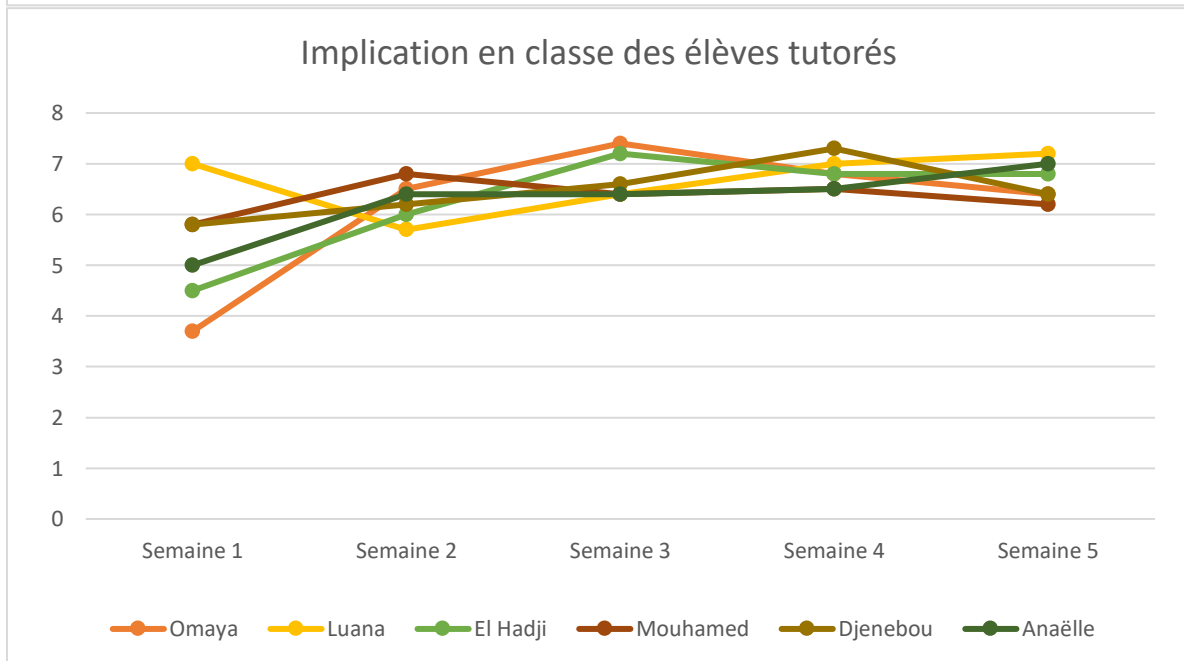
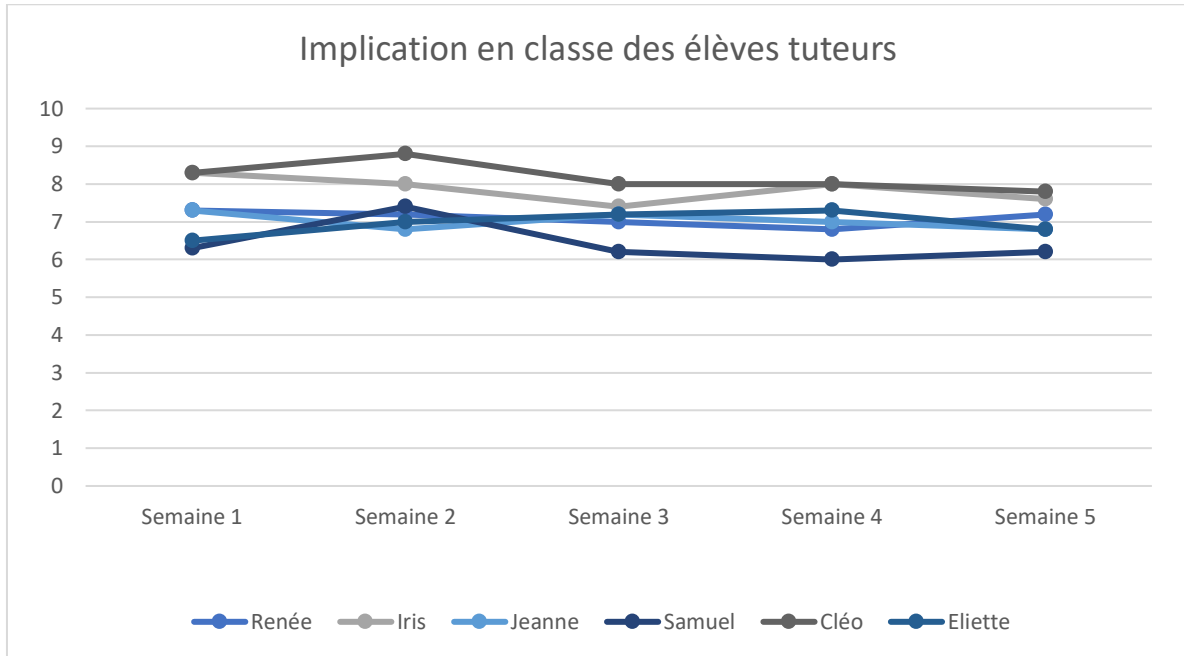
Annexe 6 : Evolution du nombre de conflits entre élèves chez les participants au tutorat

Evolution du nombre de conflits entre élèves														
Semaine	Renée	Omayya	Iris	Luana	Jeanne	El Hadji	Samuel	Mouhamed	Cleo	Djenebou	Eliette	Anaëlle	TOTAL	
Semaine 1	0	1	1	0	2	0	0	0	2	0	5	0	12	
Semaine 2	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	5	
Semaine 3	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3	
Semaine 4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
Semaine 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

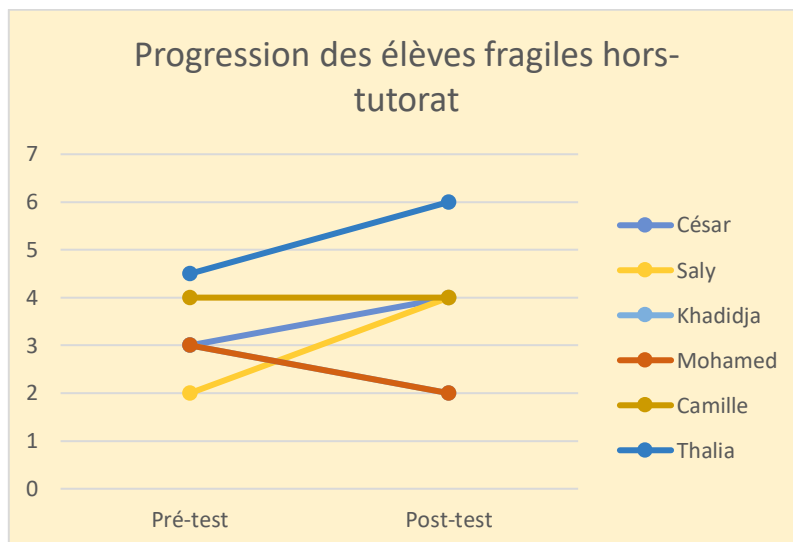
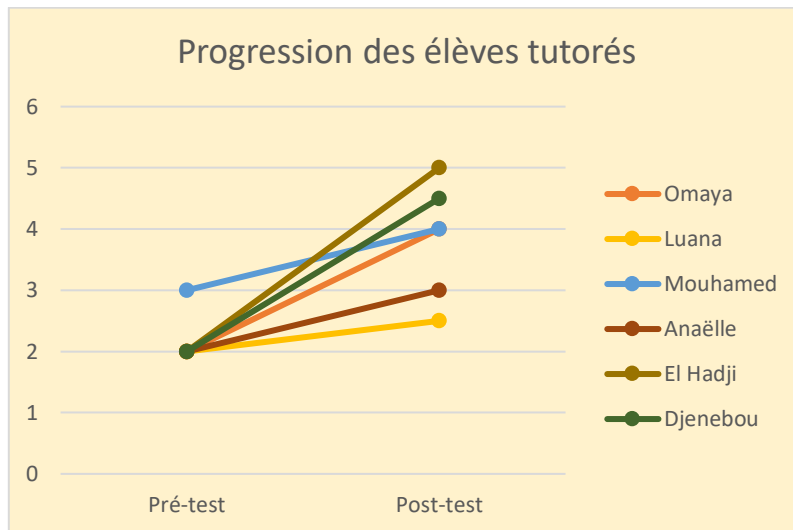


Annexes 7, 8 et 9 : Tableau des notes d'implication moyennes des élèves tuteurs et tutorés et graphiques correspondants

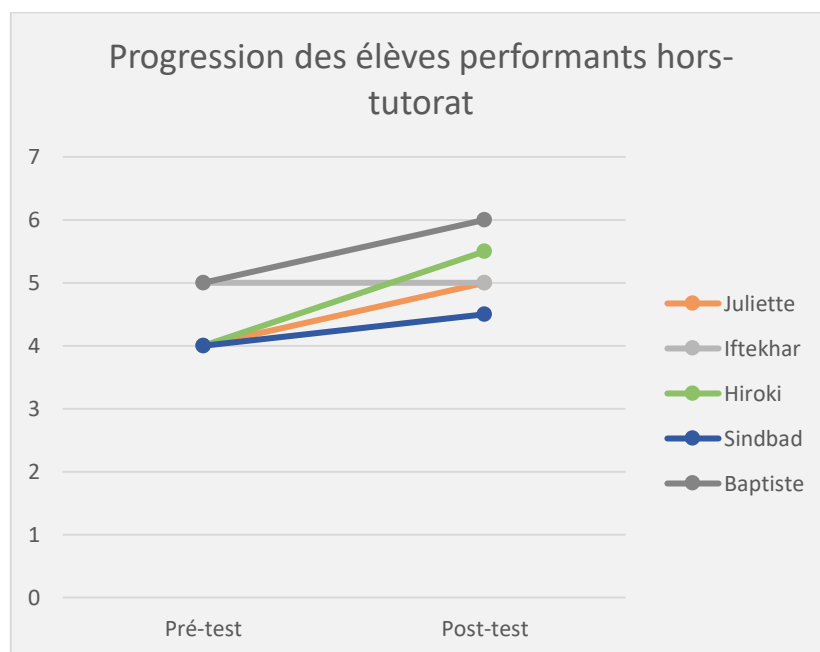
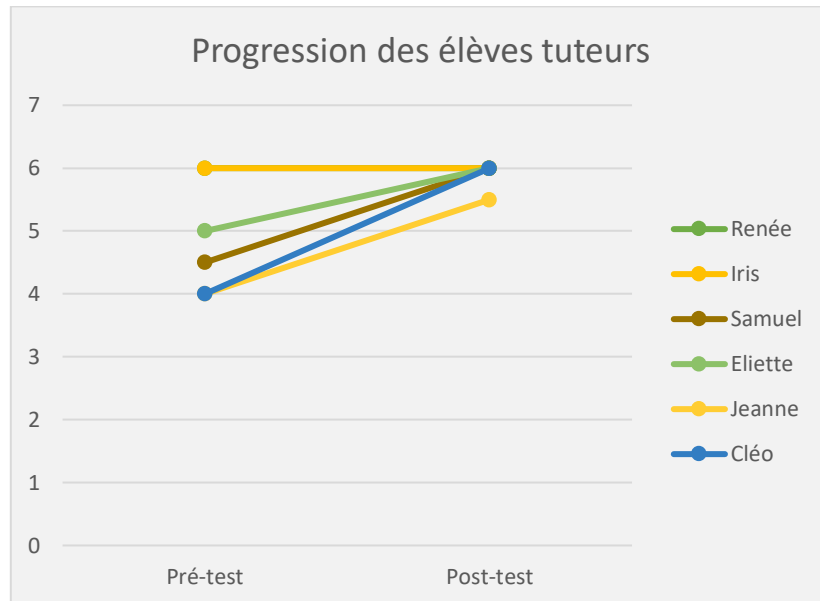
Elève	Renée	Omayya	Iris	Luana	Jeanne	El Hadji	Samuel	Mouhamed	Cléo	Djenebou	Eliette	Anaëlle
Semaine 1	7,3	3,7	8,3	7	7,3	4,5	6,3	5,8	8,3	5,8	6,5	5
Semaine 2	7,2	6,5	8	5,7	6,8	6	7,4	6,8	8,8	6,2	7	6,4
Semaine 3	7	7,4	7,4	6,4	7,2	7,2	6,2	6,4	8	6,6	7,2	6,4
Semaine 4	6,8	6,8	8	7	7	6,8	6	6,5	8	7,3	7,3	6,5
Semaine 5	7,2	6,4	7,6	7,2	6,8	6,8	6,2	6,2	7,8	6,4	6,8	7



Annexes 10 et 11 : Graphiques de la progression des élèves tutorés (annexe 8) et des élèves fragiles hors-tutorat (annexe 9) entre le pré-test et le post-test



Annexes 12 et 13 : Graphiques de la progression des élèves tuteurs (annexe 10) et des élèves performants hors-tutorat (annexe 11) entre le pré-test et le post-test



Résumé en français

La mission de l'école est de permettre la réussite de tous les élèves dans un cadre sain, porteur de valeurs de respect et de solidarité. Il revient à l'enseignant de mettre en place dans sa classe les conditions propices à la réalisation de ces objectifs. C'est dans ce but que j'ai cherché, par ce mémoire, à analyser l'impact de la pratique du tutorat entre pairs sur la réussite des tous les élèves, en mesurant d'une part ses effets d'ordre affectif, et d'autre part l'évolution des résultats scolaires des élèves impliqués. A l'issue de l'expérimentation que j'ai menée, je constate que le tutorat entre pairs a eu des effets très positifs au niveau du climat de classe, de l'implication des élèves et de leurs résultats, en particulier chez les élèves tutorés. Cependant, il m'apparaît primordial de mener, en amont de la mise en place du tutorat dans sa classe, une réflexion poussée sur les conditions de son organisation, afin que cette pratique soit réellement un outil pour la réussite de tous les élèves.

Résumé en anglais

The mission of school is to allow the success of all of them in a healthy environment, carrying values of respect and solidarity. It is up to the teacher to put in place in his classroom the conditions to reach these goals. That is why I tried to figure out, through this thesis, whether or not peer tutoring could have a positive impact on the success of all pupils, by measuring on the one hand its emotional effects, and on the other hand the evolution of the school results of the pupils involved. At the end of the experiment I conducted, I can conclude that peer tutoring had very positive effects on the classroom climate, on the involvement of pupils and on their results, especially among tutored children. However, I deem necessary to carry out a deep reflection on the conditions of its organization before the implementation of peer tutoring in class, so that this practice can really be a tool for the success of all pupils.