

Le tutorat : l'effet-tuteur

Astrid Vandomme

► **To cite this version:**

| Astrid Vandomme. Le tutorat : l'effet-tuteur. Education. 2012. dumas-00735892

HAL Id: dumas-00735892

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735892>

Submitted on 27 Sep 2012

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

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

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

Le tutorat: la prise de conscience de l'effet-tuteur.

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : VANDOMME ASTRID
SITE DE FORMATION : Gravelines
SECTION : M2 groupe A**

**Intitulé du séminaire de recherche : Apprendre à apprendre
Intitulé du sujet de mémoire : Le tutorat : l'effet-tuteur
Nom et prénom du directeur de mémoire : Mlle LECLERCQ Marion**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 1 |
| La motivation..... | 1 |
| Le travail de groupe..... | 2 |
| Le tutorat..... | 3 |
| Le tutorat entre pairs..... | 4 |
| Analyses de séances de tutorat | 6 |
| Formation du tuteur | 7 |
| Quel tuteur choisir | 7 |
| Problématique..... | 8 |
| Hypothèses | 9 |
| Difficultés..... | 10 |
| Méthode | 12 |
| A/ Sujet-Participants..... | 12 |
| 1) Présentation de l'école et de la classe | 12 |
| 2) La place du tutorat dans la classe | 14 |
| 3) Organisation d'une séance de tutorat | 15 |
| 4) Observation d'une séance de tutorat | 17 |
| B/ Matériel et procédure..... | 20 |
| 1) Grilles d'observation et entretiens pour les enfants en situation permanente de tutorat..... | 20 |
| 2) Observations et entretiens pour les élèves en situation occasionnelle de tutorat..... | 22 |

| | |
|---|-----------|
| Résultats | 25 |
| A/ Les observations des élèves en situation permanente de tutorat | 25 |
| B/ Les entretiens avec des groupes travaillant occasionnellement en tutorat | 27 |
| Analyse des résultats et discussion..... | 37 |
| Conclusion | 42 |

Références bibliographiques

Liste des figures et des tableaux

Introduction

La motivation

À maintes reprises, il a été prouvé que le rôle du climat dans une classe était très important. En effet, dans une classe où règne une atmosphère positive, la motivation, ou ce que certains psychologues appellent « le désir d'apprendre » des élèves, paraît renforcée. La motivation est indispensable lors des apprentissages. Un des rôles du professeur est de la susciter, de la faire émerger en mettant en place des projets, des innovations ou de rendre les apprentissages ludiques. C'est à lui de trouver les activités adéquates et le bon comportement à adopter. En effet, un professeur trop présent, qui stimule et encourage constamment l'enfant, peut avoir un impact négatif d'ordre affectif et ainsi créer un blocage important chez l'enfant. La difficulté de ce métier est de trouver le juste milieu.

Il faut donner envie aux élèves d'apprendre et cette envie passe également par le sens des apprentissages. Les enfants doivent comprendre pourquoi ils apprennent telle ou telle matière, mettre du sens sur leurs apprentissages, comprendre à quoi ceux-ci vont leur servir dans la vie future. En cela, la motivation peut passer par une prise de conscience qui doit être amenée par le maître mais aussi par l'élève lui-même en le mettant au cœur de ses apprentissages.

Selon Fenouillet (à paraître, cité par Lieury, 2010), « *la motivation est une force interne mais ses déterminants peuvent être internes et/ou externes.* »

Il existe alors deux types de motivation: la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

La première signifie, d'après Lieury (2010), qu' « *[elle] est contrôlée par les renforcements, les notes, les prix, l'argent, etc. Le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même.* »

La deuxième se définit comme suit : « *recherche d'une activité pour l'intérêt qu'elle procure en elle-même; elle correspond à l'intérêt, la curiosité, c'est à dire au sens courant de la motivation.* » ou « *on pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités*

volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même sans attendre de récompense ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité. »¹

C'est cette dernière que tout professeur doit tenter d'atteindre.

Le travail de groupe

Ce climat positif et cette motivation permettront donc de faire travailler plus facilement les élèves entre eux. De plus, un élève motivé acceptera plus facilement les difficultés propres au travail scolaire. Garcia-Martinez (2003-2004), professeur d'éducation musicale et de chant choral, explique que le travail de groupe améliore la compréhension et qu'il est généralement facteur de motivation. Le travail en groupe modifie rapidement, de façon concrète et visible, le rapport des élèves à l'enseignant et au savoir. Lorsque l'on assiste à ce type de séance cela se ressent d'emblée : l'ambiance dans la classe devient très différente, les élèves sont beaucoup plus indépendants, plus autonomes; ils interpellent plus facilement l'enseignant quand ils rencontrent un problème; ils s'impliquent plus sérieusement dans le travail à réaliser, etc. Le professeur n'est plus celui qui dispense le savoir mais la personne qui organise les apprentissages et qui vient en aide en cas de problème. Ce travail de groupe permet à l'enseignant d'avoir un regard nouveau sur les élèves, il les découvre d'un point de vue différent. Ce dispositif de travail nécessite une organisation stricte afin d'éviter tout débordement.

Ce qui fait la particularité du travail de groupe est l'interaction qu'il permet et qu'il suscite entre les élèves.

Grâce aux interactions entre pairs, les enfants construisent leurs savoirs, c'est ce que de nombreux chercheurs, inspirés par les travaux de Piaget (1923), Vygotsky (1934) ou Bachelard (1938), appellent le socio-constructivisme. Ce courant socio-constructiviste repose sur l'idée selon laquelle l'acquisition de connaissances durables est favorisée par l'interaction, le partage réciproque des savoirs avec d'autres. Il s'appuie sur le constructivisme de Piaget (1923) qui pense que les connaissances se construisent. Pour Piaget, l'acquisition de connaissances est une construction et le rôle du langage n'est que

¹ <http://www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/motivation2.pdf>

secondaire dans cette acquisition. Il n'en est pas de même pour Vygotsky qui pense que le langage joue un rôle crucial dans le développement de la connaissance et que l'acquisition de connaissances dont parle Piaget est une appropriation, c'est-à-dire que c'est la signification sociale des objets qui importe et qu'un sujet seul face au monde qui l'entoure ne pourrait ne rien apprendre du tout.

Ce socio-constructivisme facilite l'émergence de conflits sociocognitifs au sein des groupes, c'est-à-dire que si le niveau cognitif est différent entre les enfants, le moins avancé va confronter ses a priori à ceux des autres et il va progresser, sans qu'il s'en aperçoive, à travers les discussions et les tentatives pour se convaincre les uns les autres. Il prendra donc conscience de sa propre pensée ainsi que de celle des autres à travers ces interactions sociales. Ces dernières provoquent un déséquilibre qui sera à la base de cette progression. L'enfant va alors reconsidérer ses propres représentations, ses connaissances initiales qu'il détenait avant de rencontrer la situation problème. Cette dernière va semer le doute chez l'enfant quant à ces connaissances. Il va donc les confronter avec celles de ses camarades pour, par la suite, reconstruire un nouveau savoir, de nouvelles connaissances.

Le tutorat

Un type de travail de groupe que l'on peut proposer aux enfants est le tutorat. Le tutorat est une notion qui a été amenée par Comenius qui « *considèrait l'éducation comme indissociable de la vie en société. Pour [lui], la compréhension passe par la pratique. Il considère en effet que le système classique d'enseignement est insuffisant, et que seule la mise en application permet à l'enfant de passer du statut d'élève à celui de maître* ». ² C'est un dispositif qui permet l'entraide entre les élèves et qui peut avoir des effets bénéfiques sur les apprentissages.

Le tutorat est une formation individuelle entre un apprenant, le tuteur, et une personne qui apporte son aide, le tuteur. Le rôle du tuteur n'est pas de donner les éléments de réponses aux problèmes mais d'apporter des éléments de méthodologie et de guider

² <http://fr.wikipedia.org/wiki/Tutorat>

l'apprentissage afin de donner au tuteur les moyens de s'en sortir. Le tuteur doit être de préférence volontaire dans cette action car, s'il ne l'est pas, il n'aura pas la volonté de bien réaliser ce qu'on lui demande de faire. Le tutorat s'applique dans des contextes et des cadres différents dans lesquels le tuteur peut avoir divers statuts.

Concernant le domaine scolaire, Berzin (2009) définit le tutorat comme étant une assistance d'un expert pour quelqu'un moins expérimenté afin d'enrichir ses connaissances. Elle explique que le tutorat entre enfants d'âges différents peut être utilisé dès l'école maternelle. Le tuteur peut être aussi bien un adulte expert, le professeur, ou non expert, qu'un enfant du même âge ou d'âge différent par rapport au tuteur.

Le tutorat entre pairs

Depuis ces trente dernières années, le tutorat entre pairs se développe de plus en plus dans de nombreux pays: États-Unis, Belgique, Grande-Bretagne, etc. Il est basé sur le processus d'étayage dans lequel le tuteur restreint la difficulté de la tâche à accomplir pour le tuteur et apporte de l'aide à celui-ci pour qu'il puisse réaliser cette tâche. Ce processus de soutien est détaillé par Bruner (1987). Il est un prolongement de la Zone Proximale de Développement de Vygotsky (cf. partie ci-dessous: Quel tuteur choisir?). Le tutorat est également basé sur le processus de conflit socio-cognitif. Il agit comme complément à l'action de l'enseignant. Le tutorat entre pairs permet aux élèves en demande d'aide de l'obtenir par un biais différent: d'autres élèves, et également de revenir sur les notions du programme de façon interactive et à leur propre rythme. Les tuteurs ont pour rôle, par le biais d'une médiation, de compléter ou de seconder le professeur dans sa mission. Ils effectuent également une fonction d'aide à l'autorégulation et à la métacognition.

L'autorégulation est, selon Kermarrec (2004), « *affecté par les métaconnaissances du sujet, les connaissances sur ses propres connaissances ou compétences (Flavell, 1985 ; Noël, 1991), c'est à dire ici, le fait pour un individu de savoir qu'il sait réaliser certaines tâches ou qu'il dispose de connaissances relatives aux activités [proposées]. L'orientation de l'activité du sujet, en vue d'atteindre son but, est assurée par les stratégies.* » Il est

important que les élèves et surtout les tuteurs soient conscients de leur capacité dans tel ou tel domaine afin qu'ils puissent gérer au mieux leurs apprentissages.

La métacognition, quant à elle, est définie par Delvolvé (2006), comme étant : « *la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. Un des meilleurs prédicateurs de la réussite scolaire est justement la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Il faut donc rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissages qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre le monde.* » Ainsi, il paraît intéressant, pour les élèves mais aussi pour le maître, de mettre en place occasionnellement des entretiens métacognitifs afin d'amener ces élèves à réfléchir sur leurs propres processus d'apprentissage et ainsi être plus efficaces dans la mise en œuvre de ces processus.

Barnier (2001), définit le tutorat comme étant un moyen qui « *permet une plus grande participation des élèves à leurs propres apprentissages.[...] Il sollicite conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances. [...] Ses effets bénéfiques peuvent aussi bien concerner les tutorés (ceux qui sont aidés) que les tuteurs.* »

Ce dernier point est très intéressant. En effet, le tutorat est d'abord perçu comme étant une aide apportée au tutoré, une situation d'apprentissage différente qui lui permet de progresser. Mais bien souvent l'effet du tutorat sur le tuteur n'est pas traité alors qu'il pourrait être aussi bénéfique, voir plus bénéfique, pour ce dernier que pour le tutoré lui-même.

De nombreux auteurs tels que: Baudrit (2002), Scruggs et al. (1985), Gartner et al. (1973) etc. expriment l'idée d'un « effet-tuteur », qui est le fait que la personne qui vient en aide à une autre personne en difficulté se voit progresser également. En effet, pour venir en aide au tutoré, le tuteur doit structurer sa pensée, réorganiser ses savoirs, ce qui lui permet de progresser. Cet effet est très souvent observé dans l'exercice du tutorat par des expérimentateurs. Guichard (2003) constate que selon la situation, les tuteurs n'enrichissent pas de la même façon leurs connaissances. Par exemple, un élève qui n'endosse pas son rôle de tuteur ne progressera pas. Cet « effet-tuteur » est présent dans la

définition du tutorat entre pairs faite par Goodlad et Hirst (1989) : «*le tutorat entre pairs est ce système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant.* »

Analyses de séances de tutorat

Baudrit (2000, p. 87-94) donne l'exemple d'une école de Bordeaux où un système de tutorat est mis en place afin d'aider les enfants étrangers en géométrie. L'auteur a examiné le cas d'une dyade pendant six mois durant les activités de géométrie.

L'analyse d'une première scène ethnographique montre que le tuteur exerce un «*tutorat d'appoint* » (Baudrit, 1999 p.137) c'est à dire qu'il seconde le professeur.

Une deuxième scène ethnographique révèle un tuteur médiateur ou «*transducteur* » (Marchive, 1997 p.40). Ce tuteur reformule les paroles de la maîtresse, sans en modifier le sens, pour qu'elles soient adaptées au tuteur. Cet exercice ne favorise pas la prise de conscience du tuteur sur le fait que cela peut, en quelque sorte, être efficace pour sa propre réussite scolaire. En effet, en apparence, le tuteur ne fait que reformuler avec des mots plus simples les consignes du professeur mais inconsciemment, il clarifie pour lui-même ce que l'on attend de lui et les objectifs à atteindre. C'est une chose importante pour un bon apprentissage.

Suite à ces interactions, l'auteur s'entretient avec la tutrice pour qu'elle commente son expérience. Cet entretien fait ressortir le fait que cette dernière seconde la maîtresse et complète ses dires. Pour elle, cet exercice ne lui apporte rien en tant qu'élève, elle n'améliore pas ses connaissances, elle ne fait qu'aider sa camarade. On peut donc remarquer qu'il n'y a aucune prise de conscience de la part du tuteur. Il ne remarque pas que cette expérience peut être bonne pour lui en tant qu'apprenant mais aussi en tant que personne.

Formation du tuteur

Pour tenter de favoriser cette prise de conscience, Laffont et Enseigneix (2006), s'intéressent à l'utilité d'une formation au rôle de tuteur. Cette formation permettrait à ce dernier d'apprendre entre autres à clarifier et organiser son travail, mais aussi à améliorer ses connaissances à propos du fonctionnement cognitif d'autrui et également la connaissance de son propre fonctionnement cognitif. Il bénéficiera donc de cette expérience pour ses propres apprentissages.

D'autre part, cette formation permettrait d'expliquer clairement au tuteur ce que l'on attend de lui et ainsi de faire en sorte qu'il ne se sente pas investi d'une trop grande responsabilité quant à l'efficacité de l'aide qu'il va apporter. Cela lui évitera aussi d'imaginer que tout est de sa faute si l'autre ne progresse pas.

Outre les effets bénéfiques qu'apporte le tutorat sur le plan cognitif, il en est de même sur le plan socio-affectif. En effet, les travaux de Finkelsztein & Ducros, (1989) confirment d'autres observations concernant la valorisation de soi à travers une activité de tutorat, la prise de confiance en ses capacités « *par les responsabilités réelles qu'on lui confie, il [le tuteur] a l'occasion de pratiquer un rôle qui lui donne prise sur son environnement* » (*ibid.*, p.24).

Quel tuteur choisir?

De plus ces mêmes auteurs ont remarqué que les tuteurs qui profitent le plus de l'aide qu'ils apportent sont ceux qui se situent au plus près de ce que Vygotsky (1934) appelle la zone proximale de développement (ZPD). Cette « ZPD » représente l'espace conceptuel entre la tâche que l'enfant peut réaliser lui-même et la tâche qu'il ne peut pas réaliser, et ce, même avec l'aide d'un adulte. La ZPD est donc tout ce que l'enfant peut maîtriser quand une aide appropriée lui est donnée. Vygotsky pense qu'en étant aidés par

quelqu'un plus qualifié, les enfants peuvent réaliser et maîtriser des problèmes difficiles au cours d'un travail collectif. L'effort que le tuteur fait alors sur lui-même pour accompagner l'autre dans son propre effort s'avère bénéfique pour lui.

Malgré tout, des échecs subsistent ce qui révèlent la nécessité de mieux encadrer les tuteurs.

Problématique

Suite aux analyses des différents travaux cités précédemment qui révèlent que le tuteur n'a pas réellement conscience que le tutorat lui apporte des choses quant à, notamment, sa façon d'apprendre, l'idée du choix du tuteur et de sa formation semblent intéressante pour ainsi favoriser cette prise de conscience. Effectivement, il est important de choisir un enfant-tuteur qui sera capable à la fois de comprendre les difficultés de ses camarades mais également d'y remédier en s'appuyant sur la mise en œuvre de son propre processus d'apprentissage. Une formation du tuteur permettrait à l'enfant de comprendre ce dernier point. Ainsi, le tuteur prendrait conscience que grâce au tutorat, il peut apprendre des choses sur lui-même, sur sa propre manière d'apprendre et par conséquent que le tutorat peut lui être bénéfique.

La question suivante vient alors à l'esprit:

Favoriser la prise de conscience de l'effet-tuteur chez le tuteur en question, à travers un entretien métacognitif avec celui-ci, peut-il avoir un impact positif sur l'amélioration de ses performances scolaires?

Il paraît intéressant de chercher à vérifier si la simple prise de conscience de cet effet par le tuteur peut suffire à avoir un impact positif sur l'évolution de ses propres performances.

Hypothèses

Premièrement, un entretien métacognitif permettrait aux tuteurs de comprendre leur processus d'apprentissage et ainsi, mettre en œuvre ces connaissances lors du tutorat afin d'aider les tutorés. Cela pourrait, en outre, permettre aux tuteurs d'améliorer leurs résultats scolaires.

Il est fréquent que les élèves-tuteurs ne s'aperçoivent pas des effets positifs que peut avoir le tutorat sur leurs propres apprentissages. Grâce à cet entretien métacognitif, lors, par exemple, de la formation du tuteur, ces élèves-tuteurs pourraient comprendre la façon dont ils apprennent (comment s'organisent-ils lors de l'apprentissage des leçons; ont-ils plutôt une mémoire visuelle ou auditive; qu'elles sont, en classe, les outils, la pédagogie mise en œuvre par le maître, qui leur permettent de comprendre une leçon, ...). En prenant conscience de leur propre processus d'apprentissage et des moyens qui leur sont les plus efficaces pour comprendre, ces élèves pourraient en prendre compte pour venir en aide à leurs camarades. Sans être tuteurs, ils n'auraient peut être pas réfléchi à ces choses là. Ainsi, ils chercheraient à trouver les raisons des difficultés rencontrées par les tutorés, et tenteraient de les résoudre en mettant en place une pédagogie qui peut être soit explicite (dans de rare cas) ou soit implicite (majorité des cas). Ces enfants pourraient, entre autres, organiser leurs interventions lors de séances de tutorat, c'est-à-dire réfléchir aux moyens qu'ils pourraient mettre en place pour apporter leurs connaissances aux autres ou pour proposer des stratégies de résolutions de problèmes. Ce travail pourrait être repris par ces élèves-tuteurs lorsqu'ils rencontreront eux-mêmes des difficultés d'apprentissage ou de compréhension d'une leçon, d'un exercice.

Deuxièmement, pour que la prise de conscience de l'effet-tuteur soit plus facile à provoquer, il serait préférable de ne pas choisir constamment les très bons élèves pour devenir tuteurs.

En effet, les enfants que l'on désigne ou qui se proposent pour devenir tuteurs sont souvent de bons élèves ayant de très bons résultats scolaires. Même en réussissant à favoriser une prise de conscience de l'effet-tuteur auprès de ces élèves, il n'est pas certain qu'ils se voient progresser dans leurs performances scolaires. En effet, ces enfants ont déjà une certaine

« estime de soi », ils sont conscients de leurs capacités intellectuelles du fait de leurs résultats scolaires et connaissent peut être déjà les techniques qui leur sont les plus efficaces pour apprendre. Il est donc probable qu'ils ne s'aperçoivent même pas de cet effet-tuteur.

Ainsi, la prise de conscience de cet effet-tuteur serait plus facile à provoquer et, par conséquent, aurait plus d'impact sur les performances scolaires d'enfants qualifiés « d'élèves moyens ». Effectivement, se situant à un niveau scolaire plus proche de celui des élèves en difficulté, il leur serait plus facile de comprendre les problèmes auxquels sont confrontés les élèves-tutorés. Ces élèves auraient peut être déjà rencontrés les mêmes difficultés auparavant, et il leur serait plus simple de trouver des solutions appropriées pour venir en aide aux tutorés. En recherchant des solutions et des méthodes pour résoudre les problèmes de leurs pairs, ces élèves tuteurs devront réinvestir leurs connaissances, les restructurer de manière efficace afin de les rendre accessibles aux tutorés. De plus, avec ce type d'élève, il serait plus simple de constater s'il y a ou non une évolution positive au niveau des résultats scolaires.

Troisièmement, il serait possible que la prise de conscience du bénéfice du tutorat chez le tuteur n'ait pas d'impact sur ces performances scolaires mais plutôt sur ses relations sociales.

En effet, dans la mesure où cette prise de conscience ne traiterait pas du niveau cognitif mais soit plutôt perçue au niveau affectif et relationnel, elle ne peut pas avoir d'impact sur l'amélioration des résultats scolaires. L'élève verrait dans le tutorat uniquement l'aspect social, la relation privilégiée qu'il entretient avec les autres. Pour lui le tutorat l'aide à mieux connaître les personnes qui l'entourent, c'est en cela qu'il serait bénéfique.

Difficulté

La difficulté de cette problématique sera de réussir à favoriser cette prise de conscience. En effet, les enfants lors de travaux de groupe, et donc de tutorat, prennent plaisir à travailler de cette manière, avec ce type de dispositif car ils sont entourés de leurs

camarades, d'enfants de leur âge. Pour eux, le plaisir prime sur les savoirs. Il sera donc difficile pour ces enfants de constater le travail cognitif, intellectuel qu'ils viennent de réaliser lors de ces séances. Il sera également difficile de leur faire prendre conscience que les rapports aux savoirs deviennent différents. En effet, ce n'est plus un apprentissage frontal avec le professeur qui partage son savoir mais un apprentissage construit avec l'autre de façon réciproque: le tuteur apprend grâce au tuteur et le tuteur apprend en venant en aide au tuteur.

Méthode

A/ Sujets / participants

Tout d'abord, les recherches se sont déroulées dans une classe où le maître utilise le tutorat pour venir en aide aux élèves en difficulté.

Dans un premier temps, une observation de terrain est primordiale pour apprendre à connaître les enfants que l'on va observer; le fonctionnement de la classe lors de séances de tutorat; le rôle du maître pendant ces moments, etc. Cette observation permet également de tisser des liens avec les enfants et de les habituer à une nouvelle présence dans la classe.

La mise en place d'un système de tutorat nécessite de la part de l'enseignant de bien connaître ces élèves, de savoir si les élèves choisis comme tuteurs accepteront ce rôle et s'ils l'acceptent, de s'engager à le tenir sérieusement. La phase d'observation prend ici tout son sens puisque l'observateur doit également connaître, un minimum, les sujets observés afin de pouvoir les analyser et cerner leurs personnalités. Les résultats des recherches n'en seront ainsi que plus précises.

Il est préférable que les élèves tuteurs soient volontaires afin d'être sûr de leur motivation et de n'avoir aucun doute sur le fait qu'ils mettront tout en œuvre pour être de bons tuteurs.

1) Présentation de l'école et de la classe

Ces observations ont eu lieu dans une classe de CM2 de l'école élémentaire du Bois d'osiers. L'école se situe dans la circonscription de Dunkerque-Gravelines. Cette classe est dirigée par la directrice de l'établissement. L'école compte cent trente-huit élèves au total. Dans cette classe de CM2 l'effectif total est de vingt-quatre élèves dont dix filles et quatorze garçons âgés de dix à douze ans.

C'est une classe plutôt calme dans laquelle les résultats sont satisfaisants mis à part quelques exceptions qui n'ont visiblement pas envie de s'investir. On y compte deux ou trois élèves perturbateurs et en particulier des filles. Ces dernières ont un très fort caractère

et un besoin constant de s'exprimer très fortement (haute voix, parfois des cris) et de se sentir au centre de toutes les attentions. Elles ont des difficultés à s'entendre avec leur camarade qui, souvent, les rejettent. Cela crée parfois quelques tensions au niveau de la classe. L'enseignante doit souvent intervenir pour rappeler les règles de vie de l'école et faire un point sur le respect d'autrui.

Les observations pour ce mémoire ont lieu le lundi matin. Le lundi, la directrice bénéficie d'un quart de décharge, c'est donc l'enseignante chargée de cette décharge qui y fait classe. Cette dernière a pour habitude d'y donner un enseignement de type transmissif et/ou maïeutique. Concernant le modèle transmissif, le professeur considère que l'apprenant a des connaissances incomplètes. Ainsi, il est chargé d'expliquer, de montrer et de communiquer les savoirs et les savoir-faire. L'élève doit donc écouter, observer et être attentif. Cette méthode permet aux élèves d'acquérir des connaissances rapidement et ainsi de gagner du temps. En ce qui concerne le modèle maïeutique, l'enseignante considère que les élèves détiennent des connaissances et que, grâce à un questionnement approprié, elle va les aider à les faire émerger. L'élève doit donc participer et avoir confiance en lui. Le problème avec cette méthode est que tous les élèves ne participent pas. Ces deux méthodes d'enseignement favorisent un travail individuel de l'élève et ne laisse pas de place au tutorat.

L'enseignante titulaire, quant à elle, privilégie le modèle socio-constructiviste. Premièrement, elle fait travailler les élèves de façon individuelle pour leur permettre de se familiariser avec la situation problème, puis elle les fait travailler en groupe. Par la suite, elle organise un débat et met en commun les résultats obtenus pour, à la fin, institutionnaliser les connaissances. Ce modèle permet aux élèves de confronter leurs points de vue, leurs opinions concernant tel ou tel concept. L'échange entre pairs est ainsi favorisé ce qui leur permet d'apprendre à se connaître et aussi de les habituer à travailler ensemble. C'est une bonne technique pour les préparer à réaliser un travail de tutorat.

De plus, la directrice, et professeur titulaire de cette classe, met l'accent sur l'autonomie des élèves pour les préparer à l'entrée en 6ème. Elle leur confie donc des responsabilités. Ainsi, chaque matin, un élève est chargé de faire l'appel des présents et, en

même temps, l'appel de la cantine. À côté de la classe est situé un bureau où est rangé le matériel, deux élèves sont également chargés de distribuer ce matériel (manuels, crayons, outils divers ...) quand la classe en a besoin. D'autres ont pour mission de ramasser les cahiers, les feuilles, ... à rendre au maître ou, au contraire, de les distribuer. Les élèves aiment se sentir responsables et cela ne les dérange pas d'effectuer ces tâches. Ces différentes missions qui leur sont confiées permettent aux enfants de comprendre ce que signifie le mot « responsable » et ainsi favorise ce sentiment lors des séances de tutorat.

2) La place du tutorat dans la classe

Les élèves de cette classe ont l'habitude de travailler en dispositif de tutorat et apprécient ce type de fonctionnement. Le tutorat est mis en place régulièrement. Seulement six élèves de la classe n'ont pas eu l'occasion de le pratiquer. Ces six élèves n'ont pas été choisis pour être tuteurs, car ils n'ont pas obtenu les meilleurs résultats aux évaluations, ni pour être tutorés parce que l'enseignante n'en a pas trouvé la nécessité. Mais il est tout de même prévu qu'ils expérimentent ce dispositif.

L'enseignante a décidé d'utiliser le tutorat tout au long de l'année car elle trouve que les enfants ont la faculté de s'expliquer entre eux et de se faire comprendre mutuellement des choses d'une manière telle qu'un adulte extérieur peut difficilement appréhender. C'est une façon pour elle d'éduquer également à la citoyenneté (pas de critique, pas de compétition entre les élèves, prendre en compte les difficultés de l'autre pour l'aider à les surmonter, etc.). Elle trouve que, grâce au tutorat, les élèves deviennent plus autonomes. Le professeur est aussi conscient que, pendant ces séances de tutorat, le tuteur est lui-même en situation d'apprentissage.

Voici d'autres avantages qu'apporte le tutorat aux élèves:

- confronter et échanger des idées;
- considérer une situation sous différents angles;
- confronter la façon dont ils comprennent les choses;
- découvrir l'efficacité de la coopération.

Après une discussion avec l'enseignante, il s'est révélé que certains enfants faisaient parfois semblant d'être en difficulté pour travailler en tutorat.

Dans cette classe, deux élèves, Guillaume et Justin, sont constamment en situation de tutorat. En effet, Justin souffre de dyslexie-dysorthographique. La dyslexie-dysorthographique est un trouble qui touche l'acquisition du langage écrit puis son utilisation. Cet élève est donc très lent quand il s'agit de recopier une leçon ou de lire une consigne. L'enseignante, pour permettre à cet enfant de ne pas trop être pénalisé par ce trouble et pour également ne pas être sans arrêt derrière lui, a décidé de lui attribuer un tuteur à l'année. Ce tuteur, Guillaume, est un très bon élève, assez timide mais qui a de réelles capacités d'adaptation et qui a, en outre, de réelles facultés à expliquer clairement et correctement aux autres des consignes, des leçons ou autres. Il est également assez sociable. Il est chargé d'aider Justin dans son travail, par exemple, lors d'une copie de leçon, quand ce dernier est loin d'avoir terminé, il finit de la recopier à sa place; lors d'un exercice que Justin ne comprend pas, il lui explique comment faire, etc. Il joue donc, en plus d'être tuteur, un rôle de médiateur en secondant le professeur.

3) Organisation d'une séance de tutorat

Tout d'abord, le tutorat peut concerner tous les domaines d'apprentissage qui sont au programme dans le *Bulletin officiel* de 2008 mais par manque de temps, la maitresse de la classe observée met le plus souvent en place des séances qui permettent de travailler les deux domaines les plus importants au cycle 3 qui sont le français et les mathématiques. Il a été permis d'observer une séance de tutorat organisée un vendredi matin par l'enseignante titulaire. Voici comment est mis en place cette séance de tutorat (ainsi que toutes les autres séances de tutorat):

Premièrement, les élèves ont réalisé des évaluations. Ces évaluations servent de repère pour déterminer quels sont les élèves en difficulté dans telle ou telle matière mais elles permettent également de connaître les élèves qui réussissent le mieux. Ce sont, en quelque sorte, des évaluations formatives. Ainsi, suite à ces résultats, deux tuteurs sont nommés par l'enseignante. Elle note sur leur copie respective « Tu seras tuteur ». Les élèves les plus en difficulté quant à eux sont choisis pour être tutorés mais rien n'est inscrit sur leur copie, le professeur note simplement leurs noms sur un papier.

Suite à cette mise au point, une séance est organisée pour que les élèves prennent connaissance de leurs notes. Ils sont ainsi mis au courant du choix réalisé par le maître concernant les tuteurs et les tutorés. En ce qui concerne la séance observée, elle est consacrée à la préparation de la séance de tutorat qui aura lieu la semaine suivante. Cette séance concernera le domaine « Français » et plus particulièrement la rubrique « Grammaire, l'accord du participe passé dans les temps composés ». Lors de cette petite séance de préparation, les deux tuteurs sont présentés à la classe, il s'agit de Guillaume et d'Yvan. Les autres élèves, quant à eux, donnent leur ressenti concernant la leçon qui a fait l'objet de l'évaluation et doivent ainsi lever la main s'ils pensent avoir besoin de l'aide d'un tuteur. Le maître leur laisse donc prendre conscience de leurs lacunes et de leurs difficultés. Les enfants désignés comme tutorés, grâce à l'évaluation, sont nommés un à un, s'ils n'ont pas manifesté le besoin d'avoir un tuteur. Ces derniers ont la possibilité de choisir entre, soit un des deux tuteurs désignés, soit le maître afin de retravailler la notion qui pose problème. Ils sont libres de choisir le type d'aide qui leur convient le mieux à cet instant présent, pour retravailler cette notion en particulier. Le professeur insiste sur les différences entre le fait de choisir l'aide d'un camarade ou l'aide du professeur. Ainsi, il explique qu'avec un camarade, ils comprendront peut être plus facilement puisqu'il utilisera d'autres mots que ceux du maître. Il insiste sur le fait que ceux qui ont déjà retravaillé la notion avec lui et qui ne l'ont pas encore bien acquise doivent essayer avec un camarade. Pour l'enseignante, il est important de laisser choisir le tuteur par les tutorés car elle a remarqué que si des élèves qui ne s'entendent pas travaillent ensemble en tutorat, cela ne fonctionne pas (cas des filles turbulentes citées ci-dessus).

Par la suite, l'enseignante demande à un des tuteurs de venir au tableau afin de montrer comment il allait s'y prendre pour expliquer la notion à retravailler. L'élève, ici Guillaume, explique avec ses mots, devant toute la classe, comment il a compris les choses (ici: l'accord du participe passé) et quelles sont les procédures qu'il utilise pour réaliser un exercice concernant cette leçon (il regarde s'il s'agit de l'auxiliaire être ou de l'auxiliaire avoir, s'il s'agit du verbe avoir, il observe si le COD est placé devant ou derrière ce verbe pour savoir s'il doit l'accorder ou non).

Suite à ces explications, le professeur intervient en expliquant qu'il faut prendre en compte le type de mémoire avec lequel travaille l'élève-tutoré, c'est-à-dire soit une mémoire

visuelle, soit une mémoire auditive. Elle donne donc aux élèves-tuteurs des pistes pour concevoir leurs interventions en tutorat. Puisque Guillaume a expliqué oralement sa procédure, il a donc aidé les élèves ayant une mémoire auditive. Il est alors invité à ré-expliquer cette procédure en utilisant des craies de différentes couleurs pour montrer comment il faut travailler quand on a une mémoire visuelle. L'auxiliaire être est alors entouré en vert car il n'y a pas de difficulté, il faut l'accorder au sujet; l'auxiliaire avoir est quant à lui, entouré en rouge pour montrer qu'il faut faire attention et qu'il est obligatoire de chercher où est placé le COD dans la phrase. Quand le COD est visualisé, le tuteur explique qu'il faut se poser la question suivante: « est-il placé devant ou derrière le verbe? » et il dessine des flèches correspondant aux réponses.

Pour terminer cette préparation et pour, entre autres, aider le petit Justin cité précédemment, qui adore les jeux d'aventure, l'enseignante donne l'idée de créer des métaphores. Ainsi, la terminaison du participe passé est assimilée à un trésor qu'il faut retrouver en suivant les étapes d'une carte au trésor. Les enfants-tuteurs pourront utiliser cette technique pour venir en aide à leurs camarades.

Tous les jeudis, un bilan est dressé concernant les acquis ou les non acquis d'une notion suite à une évaluation. Ainsi, le jour précédent l'observation, le bilan a été réalisé et les élèves savent exactement sur quoi ils vont travailler.

À la fin de chaque séance de tutorat, un autre bilan en classe entière est réalisé afin de déterminer les choses qui ont bien fonctionné ou non. Cela permet de repréciser ce qu'est le tutorat, à quoi il sert, ce que cela leur apporte au niveau scolaire mais également au niveau personnel. Pour vérifier si le tutorat a été bénéfique ou non, le professeur organise une évaluation (le mardi) sur la notion travaillée en tutorat.

4) Observation d'une séance de tutorat

Lors de cette séance de tutorat, deux groupes d'enfants ont été observés. Il s'agit, pour le premier groupe de Vincent et Angélo et pour le deuxième groupe de Léa et Laura.

Le premier groupe, celui des garçons, travaillent les mathématiques et plus particulièrement, la division et la multiplication par 0,1; 0,01; etc.. Le tuteur est Vincent et

le tutoré, Angélo. Ils ont déjà eu l'occasion de travailler ensemble en tutorat toujours dans le domaine des mathématiques. Vincent est souvent nommé tuteur car il obtient de bons résultats dans ce domaine. Les deux garçons ont choisi de travailler à partir d'exercices qu'ils ont déjà dû travailler en classe. Ils ont donc eu la correction par le professeur mais ne l'ont pas devant les yeux au moment du tutorat pour ne pas que le tutoré soit tenté de recopier les réponses sans réfléchir et sans chercher à comprendre.

Voici comment s'est déroulé le tutorat dans ce groupe:

Observateur: - « *Sur quoi travaillez-vous aujourd'hui?* »

Vincent: - « *Sur la division par 0,1; 0,01; etc.. Il [Angélo] n'a pas compris qu'on doit décaler la virgule.* »

Vincent à Angélo: - « *Il faut décaler !* »

Le tuteur laisse faire l'exercice au tutoré. Quand ce dernier éprouve des difficultés concernant une question, le tuteur donne des méthodes et dessine des flèches pour que le tutoré comprenne dans quel sens il doit réaliser le décalage dont on lui a parlé.

Vincent: - « *Tu as compris ? Essaie de trouver et je te dis si c'est bon ou pas.* »

Pendant qu'Angélo réalise ce qui lui a été demandé, Vincent regarde et observe comment il s'y prend.

Vincent: - « *Tu as faux. Tu as multiplié par 0,1* »

- « *Multiplier c'est diviser à l'envers. Donc le contraire de diviser c'est ...?* »

Angélo: - « *Multiplier* »

Vincent: - « *oui! Alors quand tu divises par 0,1 tu dois multiplier par 10.* »

Vincent montre les erreurs et laisse Angélo trouver les bonnes réponses correspondantes.

Quand Vincent voit qu'il est sur le point de se tromper, il l'interpelle en disant « *Tu es sûr ?* ».

Angélo rectifie donc sa réponse et Vincent valide la bonne réponse par un « *Voilà !* ».

Vincent rajoute: - « *Je savais que tu savais le faire.* »

- « *Je savais que tu faisais comme ça et que c'est pour ça que tu n'arrivais pas !* »

Le tuteur décide pour finir d'inventer des exercices à faire pour que le tutoré puisse s'entraîner. Ils font les exercices ensemble.

Vincent donne des méthodes à Angélo pour retenir ce qu'ils viennent de voir. Il lui dit ce qu'il devrait faire lors d'une évaluation:

- « *Tu écris la leçon sur ton brouillon et comme ça tu l'as sous les yeux. Quand tu ne te rappelles plus, tu regardes ton brouillon.* »

Ils continuent les exercices.

Le tuteur donne parfois les réponses quand il estime que l'autre ne trouvera pas:

- « *Tu rajoutes quatre zéro.* »

Ce dernier pose des questions pour induire le tutoré vers la bonne réponse ou pour qu'il lui explique pourquoi il a fait telle ou telle chose:

- « *Tu ne mets pas de virgule? (question piège) Pourquoi?* »

Le tutoré répond correctement et le tuteur valide sa réponse:

- « *Bein oui !* »

Les deux garçons continuent les exercices. Le tuteur voit que le tutoré n'a plus envie de travailler. Pour lui faire remarquer, il lui dit :

- « *Tu fais exprès d'être long pour avoir la réponse!* ».

Puis quand le tutoré se remet au travail, le tuteur voit que ce dernier a compris comment faire et décide de lui poser des questions pour qu'il lui explique sa procédure quand il y a une erreur :

- « *Pourquoi t'as fait ça là (en montrant une réponse fausse)?* ».

Le tutoré lui explique, pas très sûr de lui, et se rend compte de son erreur. Il cherche alors le soutien de son camarade:

- « *ah oui ! Je l'avais mis là regarde !* ».

L'enseignante met fin au tutorat qui a duré environ trente minutes.

Le second groupe, celui des filles, travaillent sur l'apprentissage d'une auto-dictée. Léa est la tutrice et Laura, la tutorée. Laura est l'une des filles qui a une forte personnalité comme précisé lors de la présentation de la classe. Elle a de réels problèmes de concentration et surtout de motivation. De plus, elle ne s'entend pas avec certains enfants de la classe et ne veut donc pas travailler avec n'importe qui. Elle veut choisir son tuteur. Après une discussion avec l'enseignante, cette dernière a déclaré que le fait que Laura choisisse Léa comme tutrice n'est pas anodin. En effet, le professeur a remarqué que Léa

était très pédagogue et qu'elle expliquait clairement à ses camarades les choses qui pouvaient leur poser des problèmes.

Concernant cette séance de tutorat sur l'apprentissage d'une auto-dictée, Léa explique comment elle s'y prend pour venir en aide à sa camarade:

- « *Je lui donne ma méthode pour apprendre et après elle arrive. Elle apprend petit bout par petit bout puis écrit ce qu'elle vient d'apprendre sur son cahier et je corrige les fautes en rouge. Quand il y a beaucoup de fautes, elle recommence.* »

Quand Laura n'y arrive pas, Léa l'encourage pour la remotiver.

Après ces explications et ces descriptions, voici le matériel et les procédures utilisés pour répondre à la problématique.

B/ Matériel et procédure

1) Grilles d'observation et entretiens pour les enfants en situation permanente de tutorat

Après s'être familiarisé avec la classe, et comme le professeur en charge de celle-ci le lundi n'organisait pas de séance de tutorat, il a fallu commencer par l'observation. Ainsi, pendant trois matinées, les comportements des élèves en situation permanente de tutorat, ont été répertoriés au fur et à mesure de l'observation. Une grille d'observation a ainsi été créée dans le but d'étudier et de quantifier les fréquences de répétitions de ces comportements du tuteur envers le tuteuré et du tuteuré envers le tuteur. Ces enfants ayant l'habitude de travailler en tutorat, il semblait intéressant de les observer afin de comparer s'il y avait des différences entre leurs comportements et les comportements d'autres enfants étant mis en situation de tutorat occasionnellement. Cette grille a donc permis d'observer les points suivants:

- l'aide est spontanée;
- demande d'aide proposée par le professeur;

- aide acceptée;
- aide refusée.

Tableau 1: Grille d'observation n°1 : comportements d'enfants en situation permanente de tutorat

| | Tuteur | Tutoré |
|-----------------------------|---------------|---------------|
| Aide spontanée / volontaire | | |
| Aide proposée par le PE | | |
| Aide acceptée | | |
| Aide refusée | | |

Dans la mesure où il s'agit de s'intéresser ici plus particulièrement au tuteur, une seconde grille (Tableau 2) a ensuite été mise en place. Elle se focalise sur les procédures mises en place par le tuteur. Ces procédures ont été dégagées suite à l'observation menée comme précédemment. Elles sont les suivantes:

- apporte des conseils d'ordre méthodologique;
- explique en reformulant les consignes du professeur;
- fait les exercices à la place du tutoré;
- fait les exercices tout en expliquant comment il les réalise;
- montre des exemples pour faciliter la compréhension du tutoré.

Tableau 2: Grille d'observation n°2: procédures du tuteur en situation permanente de tutorat

| | Tuteur |
|----------------------------------|---------------|
| Conseils méthodologiques | |
| Reformulation des consignes | |
| Fait les exercices | |
| Fait les exercices en expliquant | |
| Montre des exemples | |

Suite à ces observations, un bref entretien improvisé (car il n'était pas prévu ce jour là) avec l'élève-tuteur puis avec le maître a été réalisé afin de recueillir leurs impressions sur ce travail en tutorat.

Le tuteur a expliqué sa pratique et ce qu'il a choisi de faire avec le tutoré. Puis il a partagé son ressenti sur cette situation (comment il la vit, si cela lui apporte des choses, ce qu'est le tutorat pour lui), puis il a expliqué en quoi il pense que cela a aidé ou non son camarade et ce que cela lui apporte personnellement.

L'entretien avec l'enseignant a permis de faire le point sur les progrès de cet élève tuteur, s'il a obtenu de meilleures notes depuis qu'il est tuteur, s'il n'y a pas eu de changement particulier, s'il y a un changement au niveau du comportement avec les autres enfants, etc.

2) Observations et entretiens pour les élèves en situation occasionnelle de tutorat

Concernant la séance de tutorat organisée par l'enseignante titulaire, un groupe de garçons ainsi que deux autres groupes ont été observés. Le groupe de garçons a été observé plus en détail et leurs comportements notés. Des questions ont été posées à ces garçons concernant, entre autres, les procédures mises en œuvre, afin de comprendre comment le tuteur s'y prend pour aider son camarade. Les principales questions concernaient plus particulièrement les habitudes de travail en tutorat et ont été posées principalement aux tuteurs.

Ensuite, après le temps de récréation, un entretien préalablement préparé a été proposé à ce groupe de garçons ainsi qu'à deux autres groupes pris au hasard. Cet entretien a été construit dans le but de faire émerger une prise de conscience de l'effet-tuteur. Les questions ont été rédigées avec beaucoup d'attention afin de ne pas influencer les réponses des élèves. Il faut faire attention aux questions posées aux élèves car celles-ci peuvent les orienter vers les réponses que l'expérimentateur attend et elles ne révéleraient pas les réelles pensées des enfants. En effet, il sera difficile pour eux de se juger, de juger le travail des autres et de constater des progrès, des améliorations les concernant, il faut donc être très prudent.

Il faut également prendre en compte dans leurs réponses qu'ils prennent plaisir à travailler avec ce type de dispositif et que leurs réponses vont être orientées du fait de cet engouement.

Chaque élève de ces groupes, qu'il soit tuteur ou tutoré, a été interrogé. Chaque entretien en groupe a duré environ quinze minutes.

Voici les questions posées lors de l'entretien avec ces élèves:

1. (au tutoré et au tuteur) Comment définis-tu le tutorat ?
2. (au tuteur) Sais-tu pourquoi tu es tuteur ? Pourquoi tu as été choisi ?
3. Est-ce la première fois que tu es tuteur ?
4. Qu'avez-vous travaillé lors de cette séance ?
5. Quelles activités avez-vous réalisées ?
6. Que penses-tu du tutorat ?
7. Qu'as-tu fait pour venir en aide à ton camarade ? Quand il ne comprend pas, comment fais-tu pour l'aider ? Que lui dis-tu ?
8. Pourquoi as-tu fait ce choix ?
9. Avais-tu préparé à l'avance ce que tu allais faire pour l'aider ?
10. (au tutoré) Cette technique t-a-t-elle aidé à mieux comprendre ? Qu'est-ce qui t'a plu ou déplu dans cette technique ? Pourquoi ?

11. Penses-tu avoir fait des progrès grâce au tutorat ? Te sens-tu plus à l'aise dans les activités que te demande la maîtresse quand tu as l'aide de ton tuteur? Et quand tu te retrouves seul face à ton travail, repenses-tu aux conseils qu'il t'a donné?
12. (au tuteur) Et toi, penses-tu avoir mieux compris l'exercice demandé en aidant ton camarade ?
13. Cela t'a-t-il permis de trouver les réponses plus facilement ou plus rapidement ou même de trouver des réponses qui ne te serait pas venues à l'idée sans être tuteur ?
14. Qu'améliorerais-tu pour être encore plus efficace ?
15. Penses-tu que le tutorat t'apporte quelque chose?
16. (au tutoré et au tuteur) Qu'attendez-vous du tutorat?

La maîtresse a également été interrogée à la fin de cette séance de tutorat quant à la place de celui-ci dans sa classe (voir: La place du tutorat dans la classe, ci dessus) et les éventuels changement de comportements des élèves ou les améliorations des notes de certains élèves-tuteurs. L'entretien a également été construit au préalable afin de ne pas oublier les points essentiels que l'on veut démontrer (progrès, changement de comportement, résultats scolaires).

Voici les questions qui lui ont été posées:

1. Avez-vous constaté des progrès chez certains élèves-tuteurs ou tutorés?
2. Les résultats scolaires sont-ils meilleurs pour les tuteurs, ou les tutorés ?
3. Leurs comportements ont-ils changé avec les autres élèves ?
4. Les tuteurs se sentent-ils plus sûrs d'eux? Sont-ils fiers de venir en aide à leurs camarades ?

Résultats

A/ Résultats des observations des élèves en situation permanente de tutorat

Tout d'abord, voici les résultats des deux grilles d'observation réalisées le lundi matin concernant le tutorat entre Guillaume et Justin:

Tableau 3: Résultats grille d'observation n°1 : comportements d'enfants en situation permanente de tutorat

| | Tuteur | Tutoré |
|---------------------------------|-----------|-----------|
| Aide spontanée / volontaire | X X X X | X X |
| Aide proposée par le professeur | X X X | |
| Aide acceptée | X X X X X | X X X X X |
| Aide refusée | | X X |

Le tuteur a proposé son aide quatre fois (X) et le tuteur a demandé de l'aide deux fois (X).

Le professeur a demandé trois fois (X) au tuteur d'aider le tutoré.

Le tuteur a accepté les deux demandes du tutoré et les trois demandes du professeur. (total: accepte cinq fois sur cinq).

Le tutoré a accepté deux fois sur quatre les demandes du tuteur et trois fois sur trois les demandes proposées par le professeur. (total: accepte cinq fois sur sept).

Le tutoré a refusé deux fois les demandes du tuteur.

Tableau 4: Résultats grille d'observation n°2: procédures du tuteur en situation permanente de tutorat

| | Tuteur |
|----------------------------------|-----------------|
| Conseils méthodologiques | X X |
| Reformulation des consignes | X X X |
| Fait les exercices | X X X X X X |
| Fait les exercices en expliquant | X X X X X X X X |
| Montre des exemples | X |

Ces résultats sont convertis en pourcentage dans le graphique ci-dessous:

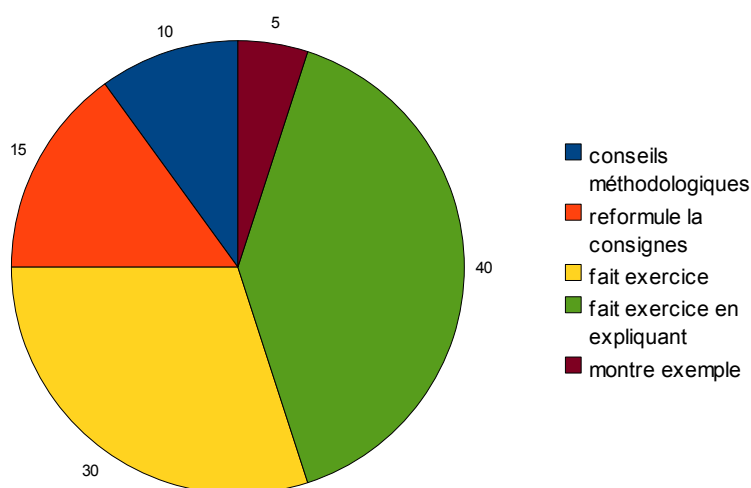


Figure 1: taux(en pourcentage) d'utilisation des différentes procédures du tuteur

Ainsi, les conseils méthodologiques représentent 10 % des procédures utilisées; la reformulation de consignes: 15 %; la réalisation de l'exercice: 30 %; la réalisation de l'exercice avec explications: 40% et l'utilisation d'exemples: 5%.

Voici maintenant les réponses du tuteur (Guillaume) au bref entretien improvisé: concernant sa procédure en tant que tuteur, il répond qu'il explique à Justin comment faire un exercice en utilisant d'autres mots (si possible) que ceux de la consigne, il reformule. Il

ajoute que de temps en temps, il lui arrive de devoir recopier la leçon à la place de Justin car ce dernier est trop lent.

Guillaume dit que parfois le tutoré comprend mieux grâce à lui mais que ce n'est pas toujours le cas. Il insiste sur le fait que ce tutorat peut intervenir à tout moment de la journée, qu'ils y sont autorisés mais que parfois Justin refuse son aide.

Il aime bien aider son camarade mais il dit que parfois c'est difficile de l'aider.

En ce qui concerne ses propres progrès grâce au tutorat, il répond qu'il n'y en pas et que cela ne lui apporte rien (pas de meilleures notes) à part le sentiment de venir en aide à son camarade.

Pour la maitresse, ce groupe de tuteur fonctionne bien car Guillaume est capable de détecter quand Justin est en difficulté. Il est patient et sait trouver les mots pour aider son camarade. Ses notes n'ont pas augmenté car il est déjà un excellent élève. Il n'a pas changé de comportement vis à vis du tutoré ou de ses autres camarades de classe.

B/ Résultats des entretiens avec des groupes travaillant occasionnellement en tutorat

Voici maintenant, les réponses aux questions citées précédemment. Trois groupes ont répondu à ces questions lors de l'entretien (un groupe observé et questionné lors de leur séance de tutorat et deux autres groupes qui n'ont pas été observés).

Tableau 5: réponse à la question 1 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|---|--|--|
| 1 | Angélo: on explique aux autres comment on fait ... Vincent: ... notre façon de faire | Gaëtan: c'est aider les gens qui ne comprennent pas. | Tonie: c'est aider les autres à mieux comprendre. Manon: les aider à avoir de meilleures notes. |

On voit donc que la notion d'aide est présente dans les trois groupes mais seul Angélo et Vincent utilisent la notion d'expliquer. Cela montre que le travail cognitif réalisé lors du tutorat est difficilement perçu et que c'est le côté affectif qui ressort de ce dispositif.

Tableau 6: réponse à la question 2 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|---|--|--|
| 2 | V: la maitresse désigne les tuteurs pour voir euh ... par exemple mon niveau en mathématiques il est élevé par rapport en grammaire comme il est plus bas, bein je suis pas tuteur. C'est la maitresse qui décide. | Jérôme: j'ai été tuteur pour l'aider en mathématiques. J'ai été choisi parce que j'aime bien aider les gens. | Tonie: j'ai été tuteur parce que j'avais eu des bonnes notes en géométrie alors madame elle a décidé de me faire tuteur. M: j'avais eu des bonnes notes en maths. |

Les tuteurs du groupe 1 et 3 s'accordent sur le fait qu'ils ont été choisis par la maîtresse pour jouer ce rôle parce qu'ils ont de bonnes notes dans les matière concernées par le tutorat. Jérôme (groupe 2), quant à lui, voit plus ce choix comme étant pour ses qualités sociales. Ainsi, le tuteur est principalement choisi par rapport à ses bons résultats scolaires et ses qualités sociales. Aucun élève de niveau « moyen », dans les domaines concernés par le tutorat, n'a été choisi pour être tuteur.

Tableau 7: réponse à la question 3 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|------------------------------|---|---|
| 3 | V: c'était la deuxième fois. | J: c'est la première fois que je suis tuteur. | T: C'était la première fois. M: ce n'était pas la première fois. |

On remarque ici que Vincent (groupe 1) et Manon (groupe 3) sont tuteurs pour la deuxième fois. Nous verrons plus loin que Vincent n'est pas tuteur une seconde fois par hasard et qu'il sera cité par un élève d'un autre groupe. Ce dernier soulignera la capacité de Vincent à fournir des explications claires et précises.

Tableau 8: réponse à la question 4 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|---|--|---|
| 4 | V: on a travaillé la division et la multiplication par 0,1; 0,01 etc. | G et J: on a travaillé sur les divisions et les multiplications. | T: on a travaillé sur les divisions à virgule. M: la même chose. |

Tous les groupes ont travaillé sur une même notion mathématiques. Cela permet de comparer plus facilement les procédures mises en œuvre.

Tableau 9: réponse à la question 5 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|-----------------------------|--|--|
| 5 | V: on a fait des exercices. | G: on a fait une évaluation parce que j'avais déjà compris et il fallait revoir. J: pour être sûr qu'il avait compris, on a fait des révisions. | T: j'ai aidé Fouade. Je lui ai expliqué comment faire. (avancer la virgule selon le nombre de 0). M: j'ai aidé Angélique. Je lui ai expliqué comment je fais pour déplacer ma virgule (je compte les 0 et je décale la virgule du même nombre de crans qu'il y a de 0). |

Ici, on remarque que les procédures des trois groupes sont différentes. Seul les membres du groupe 3 ont conscience qu'ils ont utilisés une sorte de pédagogie. On a l'impression

qu'ils ont réalisé un retour réflexif sur leur propre processus d'apprentissage et qu'ils l'ont mis au service des tutorés.

Contrairement à la réponse à la question 1, le tuteur du groupe 1 (Vincent) ne met pas en évidence l'aspect cognitif de sa procédure. Il voit juste cet aspect « d'activité » dans le fait de faire des exercices.

Le groupe 2, quant à lui, est déjà passé à une étape supérieure qui est l'évaluation des connaissances déjà retravaillées.

Tableau 10: réponse à la question 6 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|--|--|---|
| 6 | V: c'est bien! C'est bien d'aider ses camarades de toute façon! A: C'est mieux pour moi d'être aidé par un camarade parce que... V: parce que des fois avec les mots de la maitresse, on ne comprend pas toujours. Ce sont des mots compliqués qu'on vient tout juste d'apprendre. Et ses camarades on les connaît depuis longtemps, alors on connaît leur manière de faire, comment ils travaillent. Par exemple, comme je sais qu'Angélo c'est un bon élève, je sais qu'il apprend ses leçons, je lui redis la leçon en expliquant que diviser par 0,1 c'est multiplier par 10 parce qu'il a appris sa leçon. Et il s'est souvenu. | G: c'est gentil, c'est un geste bien. Il s'est porté volontaire pour m'aider. Ça m'aide à mieux comprendre. | M: j'aime bien parce que je les aide à mieux comprendre et à avoir de bonnes notes. |

Les réponses des groupes 2 et 3 montrent que c'est l'aspect social et affectif du tutorat qui ressort le plus lors de ces séances. Ce qui prouve qu'il est difficile pour les élèves de ce détacher de cet aspect.

Seul le groupe 1 y voit l'intérêt cognitif et constate que le tutorat les aide à progresser dans leurs apprentissages.

Tableau 11: réponse à la question 7 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|--|--|---|
| 7 | V: la plupart du temps, quand il fait les exercices tout seul, il ne fait pas la méthode que je lui ai dite alors il s'embrouille. Je n'ai qu'une technique donc ça ne sert à rien de réfléchir, je lui donne et il la connaît. Je lui ai donné l'astuce pour qu'il se souvienne de la leçon donc je lui dis « c'est pas bon donc fait ma méthode » et dès qu'il la fait, il y arrive. | J: on a pris une feuille de brouillon, on a marqué des opérations, il a dû les faire, il a marqué la réponse, j'ai regardé et il n'y avait qu'une ou deux faute(s). G: j'avais déjà travaillé avec Vincent. Il m'a expliqué, il m'a montré, j'ai dû faire des exercices et il me disait si c'était bon ou pas. Il me disait: « tu t'es amélioré! » et il me donnait des conseils. | M: quand elle n'arrive pas je donne une autre méthode. A: une fois un tuteur m'a donné la réponse parce qu'il n'arrivait pas à m'expliquer. T: moi je fais une petite interrogation et s'il y a beaucoup de fautes je lui ré-explique la méthode. Comme ça je vois où il a faux et ce que je peux faire pour l'aider. |

Vincent (groupe 1) a pris conscience de ce qui posait problème à son camarade. Il cherche à trouver des solutions d'ordre méthodologique comme se doit de le faire un bon tuteur. De plus, Vincent est cité par le groupe 2, ce qui prouve qu'il est un bon tuteur et que ses conseils sont efficaces.

Les tuteurs du groupe 3 se contentent de donner leurs propres méthodes ce qui prouve que ces élèves se sont interrogés sur leur processus d'apprentissage.

Jérôme du groupe 2 décrit succinctement ce qu'il a proposé au tutoré. Cela montre qu'il utilise une pédagogie implicite, il n'en a pas conscience.

Tableau 12: réponse à la question 8 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|-----------------------------|--|-------------------------------------|
| 8 | | J: pour l'aider, je pense que c'était un bon moyen pour lui de comprendre. | |

Seul un groupe a répondu à cette question. La réponse est imprécise. Cela ne fait que confirmer l'utilisation d'une pédagogie implicite.

Tableau 13: réponse à la question 9 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|---|--|--|
| 9 | V: je savais déjà comment j'allais faire. Comme Angélo avait déjà travaillé avec moi, je savais comment lui expliquer et comment il comprend. | J: je n'avais rien préparé. C'est un autre garçon qui nous a aidé et il nous a dit comment on devait faire. Il a déjà été tuteur alors il savait comment faire. Il nous a dit « fait quand même une petite évaluation au cas où ... pour être sûr qu'il sache bien le faire. » | M: oui j'avais préparé chez moi. T: j'ai demandé à ma mère comment il fallait faire, elle m'a expliqué et je dois le refaire à l'école. |

Tableau 14: réponse à la question 10 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|---|---|---|
| 10 | A: oui ça m'a aidé, j'ai mieux compris. C'est mieux de travailler avec un camarade. | G: ça m'a aidé à mieux comprendre. J'ai bien aimé. | A: des fois ça m'aide, des fois non! Ça dépend du tuteur. Des fois des tuteurs m'expliquent des méthodes que je ne comprends pas et d'autres des méthodes que je comprends. |

La réponse du groupe 3 montre l'importance du choix du tuteur.

Tableau 15: réponse à la question 11 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|--|---|--|
| 11 | <p>A: oui je pense que j'ai fait des progrès.</p> <p>V: je lui ai dit de ne pas avoir peur de le faire (écrire la leçon) sur la fiche ou sur un cahier de brouillon comme ça il va savoir comment on fait.</p> <p>A: tout à l'heure, je me suis rendu compte que je m'étais trompé, au lieu de faire diviser par 1000 je faisais diviser par 100. Je me trompais. Quand je suis tout seul, je me rappelle de ce qu'il m'a dit.</p> | <p>G: euh oui !</p> <p>G: des fois je repense à ce qu'il m'a dit et je me souviens de tous les conseils qu'il m'a donné.</p> | <p>A: ça dépend du tuteur. Des fois je m'aide des méthodes que l'on m'a données.</p> |

Ces réponses prouvent, encore une fois, que le choix du tuteur est important mais aussi que les procédures utilisées par celui-ci le sont aussi.

Tableau 16: réponse à la question 12 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|--|--|---|
| 12 | <p>V: oui, parce que moi je fais ça comme ça, la plupart du temps je le fais de tête et je ne fais pas comme je lui ai expliqué normalement. Donc quand je ne me souviens plus comment on fait, je me rappelle comment je l'ai expliqué à Angélo et ça m'aide à trouver.</p> | <p>J: en l'aidant, je l'aide mais ça m'aide aussi à réfléchir quand je suis devant un contrôle.</p> <p>Je repense à ce que je lui ai dit pour l'aider.</p> | <p>M: oui ça m'a aidé, en expliquant aux autres j'ai mieux compris.</p> |

L'effet-tuteur est ici ressenti par tous. Ils s'accordent tous pour dire que le tutorat les aide à mieux comprendre.

Tableau 17: réponse à la question 13 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|---|--|-------------------------------------|
| 13 | V: la méthode que j'ai donné à Angélo, ça me sert quand je ne me rappelle plus comment faire. | J: une fois en aidant à faire un exercice, je me suis rendu compte que j'avais faux parce que ce n'était pas la bonne méthode. | |

Les tuteurs des groupes 1 et 2 savent expliquer en quoi le tutorat les aide dans leurs apprentissages et savent dire à quel moment il leur a été utile. Ainsi, la prise de conscience de l'effet-tuteur est confirmée.

Le groupe 3 n'a pas répondu à cette question ce qui prouve que l'effet-tuteur n'a pas été réellement ressenti à un moment donné ce qui vient contredire la réponse à la question 12. Cela prouve qu'il n'est pas évident d'en prendre conscience.

Tableau 18: réponse à la question 14 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|--|--|-------------------------------------|
| 14 | V: Je ne crois pas que pour l'instant je puisse être encore plus efficace. | J: ça dépend des difficultés de l'autre. Je partirai du plus facile pour arriver au plus difficile. | |

Tableau 19: réponse à la question 15 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|---|---|---|
| 15 | V: ça m'apporte beaucoup. Ça m'apporte à connaître mieux mes camarades même si je les connais depuis la maternelle, je les connais encore mieux grâce au tutorat. | J: je suis content parce que j'aide quelqu'un, je suis fier de moi. Au niveau des mathématiques, des fois quand je suis chez moi je n'arrive pas alors j'essaie de trouver des techniques pour comprendre. G: j'ai des meilleurs notes et la maitresse m'a félicité en me disant qu'elle était fière de moi et que ça lui faisait plaisir. J: grâce à Vincent, j'ai eu des meilleures notes en orthographe une fois. C'était la première fois que j'avais une bonne note en orthographe. | T: ça m'a permis de faire plus attention et de mieux réussir mes exercices. |

La réponse du groupe 1 et la première partie de la réponse du groupe 2 montrent encore une fois que le tutorat est perçu comme bénéfique pour ces aspects social et affectif.

La seconde partie de la réponse du groupe 2 et la réponse du groupe 3 soulignent les bénéfices du tutorat au niveau des résultats scolaires. L'effet-tuteur est perçu grâce à ses résultats.

Tableau 20: réponse à la question 16 de l'entretien

| Numéro de la question | Groupe 1: Vincent et Angélo | Groupe 2: Jérôme et Gaëtan | Groupe 3: Angélique, Tonie et Manon |
|-----------------------|--|--|---|
| 16 | V: normalement au début c'est fait pour comprendre, c'est soit on comprend avec les mots de la maîtresse, soit on comprend avec les mots des camarades | G: que ça nous aide à faire des exercices. Que ça nous aide à les refaire tout seul. J: des fois je lui dis des choses que je ne savais pas moi même. G: on veut apprendre des nouvelles choses, apprendre à faire des nouvelles choses. | T: j'attends du tutorat que les autres nous écoute et qu'ils fassent bien le travail. |

Voici maintenant ce qu'a répondu la maitresse lors de l'entretien:

question 1: J'ai remarqué qu'il y avait des réels progrès réalisés au niveau des résultats chez la plupart des tutorés. Ils comprennent mieux certaines notions après les avoir revues avec un camarade. Les tuteurs sont beaucoup plus autonomes.

Question 2: Les résultats scolaires sont meilleurs pour les tutorés. Concernant les tuteurs, je ne sais pas si certains résultats sont meilleurs grâce au tutorat, mais je pense que ce dernier peut y contribuer.

Question 3: Le tutorat renforce l'entraide entre eux, l'ambiance de la classe est meilleure grâce au tutorat. Ils apprennent à se connaître et se parlent donc plus facilement. Ils comprennent également que certains élèves ont plus de mal à apprendre que d'autres, ils ressentent l'envie de s'aider mutuellement. Pour eux ce n'est pas une contrainte. Ils aiment faire cela.

Question 4: Les tuteurs prennent confiance en eux. Ils sont très fiers de venir en aide à leurs camarades. Dans les bilans de fin de séances les tuteurs me disent qu'ils sont contents d'aider les autres, qu'ils se sentent gentils et que c'est important d'aider les autres aussi bien à l'école que dans la vie de tous les jours.

On remarque, suite à ces réponses, que les résultats scolaires des tuteurs ne se sont pas améliorés de manière significative contrairement aux tutorés. Les comportements sociaux des enfants ont changé, les effets positifs du tutorat sont ressentis, par le maître et par les élèves, au niveau social et affectif.

Analyse des résultats et discussion

Pendant l'observation, l'enseignante qui prend en charge la classe la journée du lundi a tenté de changer ces habitudes d'enseignement lors d'une séance de géométrie concernant les polygones, en essayant de faire travailler les élèves en binôme afin de pouvoir observer les comportements des enfants lors de ce travail. Elle a donc proposé aux élèves les plus rapides de venir en aide aux élèves ayant le plus de difficultés. C'est une sorte de différenciation qui permet en même temps de gérer l'hétérogénéité des élèves. Pendant cette entraide, il a été constaté que tous les élèves qui viennent en aide mettent en place le même type de « pédagogie ». En effet, la première chose qu'ils font est de poser des questions sur l'exercice en question. Ainsi, ils expliquent ce qu'il faut faire et montrent comment tracer un polygone. Ils laissent ensuite les enfants en difficulté chercher et essayer de refaire ce qui vient d'être montré. Ces derniers tentent souvent de se rassurer en cherchant l'approbation de leurs camarades. Ce temps de recherche ne dure souvent pas très longtemps et une correction est vite apportée par l'élève-tuteur, impatient. Cette première mise en situation, improvisée, a prouvé que les élèves-tuteurs doivent être choisis correctement et que n'importe qui ne peut pas être un bon tuteur. La nécessité d'une mise en place d'une formation du tuteur est là aussi démontrée puisque cela leur permettrait de savoir comment procéder pour aider un camarade.

Les résultats concernant la première grille d'observation qui montre les comportements des deux élèves en situation permanente de tutorat révèlent que l'aide provient deux fois plus du tuteur que du tutoré. Le tuteur doit donc juger si une situation ou une activité proposée par le professeur posera problème ou non au tutoré. Il est capable de prendre du recul par rapport à sa propre réussite et se mettre ainsi à la place du tutoré. Il juge les notions selon leurs difficultés. Par conséquent, le tuteur pense à ces difficultés parce qu'il est tuteur. Sans le tutorat, ces difficultés seraient peut être passées inaperçues et il n'aurait pas pris conscience de celles-ci. Il doit donc redoubler d'attention pour réaliser son propre exercice ce qui est un point positif du tutorat. Guillaume étant déjà un très bon élève, ni lui, ni le professeur ne constate d'amélioration au niveau de ses résultats lors des

évaluations. En outre, quand il réalise ces évaluations, il sait qu'il ne peut pas aider Justin. Il fait alors peut être moins attention aux difficultés des exercices demandés. Mais les automatismes qu'il a créés grâce à la réflexion dont il fait preuve pendant le tutorat sont bien présents lors de ces contrôles. Le tutorat l'aide donc à clarifier ses pensées, à cibler les difficultés et à être plus attentif lors des exercices. L'entretien révèle qu'il n'a pas conscience des bénéfices que lui apporte le tutorat. Le dispositif de tutorat permanent mis en place dans cette classe ne permet pas de favoriser une prise de conscience chez l'élève-tuteur. Le tuteur a acquis des automatismes, des habitudes dont il n'est plus conscient. Même un entretien métacognitif ne permet pas cette prise de conscience. Par conséquent, l'hypothèse selon laquelle un entretien métacognitif permettait aux tuteurs de comprendre leur processus d'apprentissage et ainsi, mettre en œuvre ces connaissances lors du tutorat afin d'aider les tutorés semble être invalidée dans ce type de tutorat (tutorat permanent).

De plus, le tuteur accepte toujours de venir en aide, que ce soit le tutoré qui la lui demande ou le professeur. Il est donc sans cesse à l'écoute de son camarade, de ses besoins ce qui peut être pesant pour lui. Il n'ose pas refuser de venir en aide. C'est une responsabilité qui semble être pesante pour l'enfant-tuteur. Son attitude pendant l'entretien a révélé que ce dispositif semblait agaçant pour lui et qu'il n'y prenait plus de plaisir. Ce n'est pas un rôle qu'il a choisi de jouer, il ne s'est pas porté volontaire. Le fait qu'il accepte d'aider son camarade semble être pour faire plaisir à la maîtresse. Cela fait écho aux analyses de Guichard (2003) et plus particulièrement à l'analyse qui affirme que selon la situation, les tuteurs n'enrichissent pas de la même façon leurs connaissances.

Le tutoré, quant à lui, refuse parfois l'aide de son camarade quand ce dernier lui propose mais il ne refuse jamais cette aide quand elle provient d'une demande faite par la maîtresse. Cela révèle également un agacement de la part du tutoré qui endosse toujours le rôle de l'élève en difficulté. Ceci n'aide pas l'enfant à prendre confiance en lui et ne favorise pas sa réussite. Son estime de soi n'en est que diminuée. Cet enfant est conscient de ses difficultés, il sait juger quand il a besoin d'aide ce qui est déjà un point positif. La maîtresse semble le considérer comme étant en constante difficulté. Encore une fois, le tutoré semble accepter l'aide provenant d'une demande de l'enseignante pour faire plaisir à celle-ci et ne pas la frustrer.

Les résultats de la seconde grille d'observation concernant les procédures utilisées par le tuteur montrent que ce dernier privilégie le fait de faire les exercices en expliquant ou non au tuteur lors du tutorat. Pour le tuteur, la meilleure façon de venir en aide à son camarade est celle où il fait les exercices à sa place. Même s'il tente la plupart du temps d'expliquer en même temps ce qu'il fait, il n'est pas sûr que cela soit profitable au tuteur. Ainsi, l'élève-tuteur réalise à deux reprises les exercices ce qui est en quelque sorte un entraînement supplémentaire pour celui-ci. Il acquiert donc plus rapidement des automatismes qui deviennent difficiles à comprendre et, de là, difficiles à expliquer au tuteur.

Le fait qu'il utilise très peu les conseils méthodologiques et qu'il n'essaie que très rarement de donner des exemples qu'il a lui-même inventés renforce cette idée et montre également que le tuteur ne cherche pas à être un pédagogue ou qu'il n'a pas réfléchi aux propres techniques qu'il emploie pour apprendre et comprendre lui-même les leçons. Ainsi, la métacognition telle qu'elle est décrite par Delvolvé (2006) n'apparaît pas chez cet élève. Il paraît donc nécessaire de réaliser régulièrement des entretiens ou des dialogues métacognitifs en classe, afin que tous les élèves puissent accéder à cette métacognition qui semble être importante dans la réussite scolaire.

Pour ce qui est des élèves en situation occasionnelle de tutorat, les entretiens révèlent que le tutorat est avant tout pour eux une bonne action envers leurs camarades. Les groupes 2 et 3 définissent le tutorat par l'action d'aider les autres. Seul le groupe 1 y voit de l'intérêt au niveau des apprentissages puisqu'il parle « d'expliquer aux autres comment faire ».

Les élèves sont choisis pour devenir tuteur en fonction de leurs notes dans une matière. Il est donc difficile d'évaluer l'hypothèse selon laquelle la prise de conscience de l'effet-tuteur serait plus facile à provoquer et, par conséquent, aurait plus d'impact sur les performances scolaires des enfants de niveau « moyen ». Mais il semblerait que l'idée qui souligne que pour ces élèves il serait plus facile de trouver des solutions et des méthodes pour venir en aide à un camarade, soit vérifiée. En effet, le groupe 1 a pour tuteur Vincent, qui fait parti de ces élèves qualifiés d'« élèves-moyens », même s'il est doué en mathématiques, on constate qu'il met en place une réelle pédagogie implicite puisqu'il cherche à comprendre

comment travaille son camarade, sa manière de faire, pour ainsi trouver des techniques, des astuces qui permettront au tuteur de comprendre la notion travaillée. Il crée, en outre, des exemples appropriés au besoin du tuteur pour faciliter sa compréhension. Cela prouve que le tuteur comprend les difficultés rencontrées par son élève (peut être les a-t-il déjà rencontrées lui-même) et tente de trouver le meilleur moyen pour les surmonter. Cette idée est très flagrante dans la réponse à la question 6 de l'entretien. En effet, le tuteur coupe la parole de son camarade et explique à sa place pourquoi il est plus facile de travailler avec un autre élève plutôt qu'avec la maîtresse. Il explique également qu'il connaît la manière de faire de ses camarades et comment ils travaillent. Cela ne fait que confirmer les idées précédemment citées. Vincent a également été cité par le groupe 2, qui n'a pas travaillé avec lui le jour de l'observation. Cela prouve qu'il est d'une vraie efficacité et que ce qu'il propose en tutorat aide réellement ses camarades de façon durable.

Le choix du tuteur est donc très important. Les réponses du groupe 3 aux questions 10 et 11 confirment l'importance de ce choix et soulignent le fait que certaines méthodes d'apprentissage sont valables pour certains enfants mais pas pour d'autres. En effet, l'élève tuteur du groupe 3 constate que certaines méthodes l'aident dans ses apprentissages mais que d'autres ne lui apportent rien. Ainsi, cela prouve qu'il est important que les élèves connaissent leurs processus d'apprentissage pour qu'ils soient en mesure de juger des méthodes qui leur conviennent ou non. Le professeur doit également connaître les processus d'apprentissage de ses élèves afin de former des binômes tuteur-tutoré qui fonctionnent et pour, par conséquent, permettre à ces élèves de bénéficier de tous les aspects positifs qu'apporte le tutorat.

Deux groupes sur trois n'ont pas su répondre à la question 8 qui portait sur les raisons qui ont poussé le tuteur à faire tel ou tel choix afin de venir en aide au tuteur. Cela montre que la pédagogie est la plupart du temps implicite.

Les réponses des groupes 1 et 2 à la question 9, prouvent qu'à force d'être tuteur, des automatismes se créent puisque les élèves ayant déjà eu l'occasion d'être tuteurs savent plus facilement comment aider leurs pairs et quel moyen utiliser pour les aider. Là encore, la formation du tuteur prend tout son sens. En effet, les enfants étant pour la

première fois nommés tuteur ne savent pas comment s'y prendre et demandent des conseils à d'autres enfants ayant déjà joué ce rôle, ou demandent même de l'aide à leurs parents. Il paraît donc intéressant de former ces élèves au tutorat afin de les préparer à aider les autres mais également afin de réfléchir à son propre fonctionnement d'apprentissage à travers la découverte du processus d'apprentissage des autres enfants.

Tous les tuteurs des groupes s'accordent sur le fait que le tutorat leur a permis de mieux comprendre la notion travaillée (questions 12 ,13 et 15). Ils sont donc tous conscients que le tutorat est aussi bénéfique pour eux que pour les tutorés. Ainsi, en situation de tutorat occasionnelle, la prise de conscience de l'effet tuteur est plus facile à déclencher. Certains enfants en ont plus conscience que d'autres comme l'atteste la réponse de Jérôme (groupe 2) à la question 16. Il est donc préférable de mettre en place un dispositif de tutorat occasionnelle plutôt qu'un dispositif de tutorat permanent.

Cependant, les bénéfices dus à l'aspect social du tutorat est constamment présent. La plupart des élèves-tuteurs ne voient que le côté affectif et social de ce dispositif au détriment du côté cognitif et des apprentissages qu'il peut leur apporter.

Pour terminer, lors de l'entretien avec la maitresse, elle a déclaré ne pas avoir observé de nets progrès concernant les résultats des tuteurs. Ainsi, le tutorat ne semble avoir aucun impact sur les résultats scolaires de ces derniers.

Cependant, certaines réponses données lors de l'entretien montrent que beaucoup de tuteurs se remémorent ce qui a été fait ou dit lors de séances de tutorat pour réussir à contourner une difficulté lors d'une évaluation. C'est donc la prise de conscience qui a été constatée ci-dessus qui peut être à l'origine de cette remémoration. Ainsi, cette prise de conscience de l'effet-tuteur semble tout de même être efficace pour les tuteurs et ne doit donc pas être prise à la légère.

Conclusion

En conclusion, le tutorat est un bon moyen de remédiation et de différenciation pour les élèves en difficulté. Certains types de tutorat semblent n'avoir aucun bénéfice que ce soit au niveau du tuteur ou du tutoré. Par exemple, il a été démontré que le tutorat permanent n'est efficace que très rarement et qu'il ne favorise pas la prise de conscience du tuteur sur les bénéfices provenant de ce dispositif. Effectivement, des habitudes se créent dans les procédures utilisées pour venir en aide au tutoré ce qui ne permet pas au tuteur de réaliser un retour réflexif sur sa pratique. De plus, les enfants en constante situation de tutorat semble être lassés de ce dispositif dont ils ne remarquent même plus les intérêts.

Le tutorat semble donc être plus efficace et permet de réaliser cette prise de conscience quand il est mis en place de façon occasionnelle. En outre, il paraît également plus efficace, que ce soit pour les tutorés ou les tuteurs, quand il traite un seul domaine à la fois en ciblant une notion particulière de celui-ci. Ainsi, les tuteurs peuvent se focaliser sur ces séances bien délimitées de tutorat pour réfléchir à leur pratique et prendre conscience que le tutorat leur a également permis de mieux comprendre.

Quant au choix du tuteur, il n'est pas à prendre à la légère. Il a été constaté lors de ces observations qu'un tuteur ayant déjà éprouvé des difficultés d'apprentissage ait plus de facilité à venir en aide à ses camarades qu'un élève ayant toujours de bons résultats. Il trouve plus facilement des méthodes, des techniques à proposer aux tutorés, etc. La formation du tuteur semble donc être une idée intéressante à mettre en place.

Les différents entretiens et l'observation réalisée ont prouvé que la prise de conscience de l'effet-tuteur est difficile à provoquer chez certains élèves-tuteurs mais qu'il est tout de même globalement perçu .

Enfin, concernant la question de l'impact positif que peut provoquer cette prise de conscience de l'effet-tuteur sur les résultats scolaires, il a été clairement démontré que cette prise de conscience n'a pas d'impact positif nettement visible sur les résultats scolaires des tuteurs mais qu'elle peut, tout de même, jouer un rôle important dans le processus de résolution de l'élève-tuteur quand il se retrouve seul face à une difficulté lors d'une évaluation.

Références bibliographiques

- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Broché, Harmattan. Collection savoir et formation.
- Baudrit, A. (2002). *Le tutorat : Richesses d'une méthode pédagogique*. De Boeck.
- Baudrit, A. (2000). Une situation scolaire de tutorat interculturel. *Spirale*, 26, 87-94
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur : Une place, des fonctions, un métier ?*. Paris : PUF.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Édition Vrin.
- Berzin, C. (2009). Tutorat et apprentissages scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 27, 7-15.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- Delvolvé, N. (2006). Métacognition et réussite des élèves. *Cahier pédagogiques*.
- Finkelsztein, D. & Ducros, P. (1989). Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire: l'enseignement par élèves-tuteurs, *revue française de pédagogie*. 88, 15-26.
- Garcia-Martinez, S. (2003-2004). *Comment créer un climat favorable à l'apprentissage et à la pratique des différentes activités en cours d'éducation musicale ?*, mémoire professionnel de l'IUFM de l'académie de Rouen.
- Gartner A., Kolher M.C. & Riessman F. (1973). *Des enfants enseignent aux enfants*, Paris: Epi Editeurs.
- Goodlad, S. & Hirst, B. (1989). *Peer tutoring. A guide to learning by teaching*. New York: Nichols Publishing.
- Guichard, D., (2003). *Approche de l'effet-tuteur dans des tâches de lecture et de résolution de problèmes*, Thèse de doctorat de l'Université de Bordeaux 2, Université Victor Ségalen, Bordeaux.
- Kermarrec, G. (2004). Stratégies d'apprentissages et autorégulation. Revue de question dans le domaine des habilités sportives. *Sciences et motricité*. De Boeck université, 53, 9-38.
- Lafont, L., Ensergueix, P. & Cicero, C. (2006). *Pourquoi et comment former des élèves tuteurs pour faciliter les apprentissages moteurs ?*. EA 498 Faculté des Sciences du Sport et de l'EP, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Lieury, A. (Ed.) (2010). *Psychologie pour l'enseignant*. Paris: Dunod.
- Marchive, A. (1997). L'interaction de tutelle entre pairs : Approche psychologique et usage didactique, *Psychologie & Education*, 30, 29-42.

Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2008), *Bulletin officiel*.

Noel, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles, France : De Boeck.

Piaget, J. (1923) . *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Scruggs T.E., Mastropieri M.A. & Richter L. (1985). Peer tutoring with behaviorally disordered students: Social and academic benefits, *Behavioral Disorders*, 10, 4, 283-294.

Vygotsky, L. (1934). *Pensée et langage*, (traduction: Sève, F., avant-propos: Sève, L.) suivi de *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky* de Piaget, J.. Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.

Webographie

<http://www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/motivation2.pdf>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Tutorat>

Liste des tableaux et des figures:

Tableau 1: Grille d'observation n°1 : comportements d'enfants en situation permanente de tutorat

Tableau 2: Grille d'observation n°2: procédures du tuteur en situation permanente de tutorat

Tableau 3: Résultats grille d'observation n°1 : comportements d'enfants en situation permanente de tutorat

Tableau 4: Résultats grille d'observation n°2: procédures du tuteur en situation permanente de tutorat

Tableau 5: réponse à la question 1 de l'entretien

Tableau 6 : réponse à la question 2 de l'entretien

Tableau 7: réponse à la question 3 de l'entretien

Tableau 8 : réponse à la question 4 de l'entretien

Tableau 9 : réponse à la question 5 de l'entretien

Tableau 10 : réponse à la question 6 de l'entretien

Tableau 11 : réponse à la question 7 de l'entretien

Tableau 12 : réponse à la question 8 de l'entretien

Tableau 13 : réponse à la question 9 de l'entretien

Tableau 14 : réponse à la question 10 de l'entretien

Tableau 15 : réponse à la question 11 de l'entretien

Tableau 16 : réponse à la question 12 de l'entretien

Tableau 17 : réponse à la question 13 de l'entretien

Tableau 18 : réponse à la question 14 de l'entretien

Tableau 19 : réponse à la question 15 de l'entretien

Tableau 20 : réponse à la question 16 de l'entretien

Figure 1: taux(en pourcentage) d'utilisation des différentes procédures du tuteur

Le tutorat est un dispositif d'enseignement de plus en plus utilisé de nos jours. Il en existe différents types. Le type de tutorat dont il est question ici est le tutorat entre pairs. De nombreuses expériences ont prouvé que le tutorat entre pairs permettait au tuteuré de progresser au niveau des performances scolaires. Mais qu'en est-il pour le tuteur? Là encore, des expériences révèlent qu'il existe un « effet-tuteur » selon lequel la personne qui vient en aide à une autre personne en difficulté se voit progresser également.

Il paraît intéressant de se demander si cet effet-tuteur est perçu par les tuteurs en question. Pour le vérifier des entretiens métacognitifs ont été proposés à des élèves de CM2 pratiquant de manière occasionnelle, ou, pour certains, permanente le tutorat. Si, globalement cet effet-tuteur semble être perçu, il n'est pas sûr que cette prise de conscience, à travers ces entretiens, ait un impact positif sur les performances scolaires des tuteurs.

Mots clés: tutorat; effet-tuteur; entretien métacognitif.