



HAL
open science

Le tutorat : un dispositif d'aide au service de la réussite des élèves (CE2)

Joseph Cantali

► **To cite this version:**

Joseph Cantali. Le tutorat : un dispositif d'aide au service de la réussite des élèves (CE2). Education. 2015. dumas-01176939

HAL Id: dumas-01176939

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176939>

Submitted on 16 Jul 2015

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 SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION DE
L'ACADÉMIE DE PARIS**

**LE TUTORAT :
UN DISPOSITIF D'AIDE AU SERVICE
DE LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES
(CE2)**

JOSEPH CANTALI

PROFESSEUR DES ÉCOLES

(1^{er} DEGRÉ, FSTG GROUPE E)

DIRECTEUR DE MÉMOIRE : ALAIN LEFEUVRE

ANNEE : 2015

Mots clés : coopération, entraide, différenciation, enseignement mutuel.

PLAN

INTRODUCTIONpages 2 et 3

PARTIE 1 : APPORTS THEORIQUESpages 4-13

1) Définitions du tutorat

- a) Les origines du tutorat
- b) Tutorat et monitorat
- c) Le tutorat entre pairs

2) Spécificités du tutorat

- a) L'aspect sociocognitif du tutorat
- b) Les formules tutorales
- c) Les bénéfices du tutorat
- d) Rattachement au référentiel des compétences et au nouveau socle commun

PARTIE 2 : MISE EN ŒUVRE ET LIMITES DU TUTORATpages 14-28

1) Expérimentation du tutorat en classe

- a) Présentation de la classe
- b) La place du tutorat dans la classe
- c) Organisation des séances

2) Résultats de l'expérimentation

- a) Les points positifs
- b) Les points négatifs
- c) Prolongements possibles du dispositif

3) Limites du tutorat et autres dispositifs de coopération

- a) Limites du tutorat
- b) Autres dispositifs de coopération

CONCLUSIONpages 29

BIBLIOGRAPHIEpages 30- 31

ANNEXESpages 32-35

INTRODUCTION

Depuis la période antique jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle, le « tuteur » appartenait à la vie sociale. Durant l'antiquité, une loi élaborée par les romains instituait le tuteur, comme un individu ayant sous sa responsabilité un orphelin (*Gordon E.E & Gordon E.H, 1990*).

En France, durant le Moyen-âge et la Renaissance, la fonction de tuteur évolue. Il est alors considéré comme une personne participant à l'éducation intellectuelle et spirituelle d'enfants de bonnes familles, dans le cadre d'un accompagnement individuel (*Baudri, 2007b*). Selon Briggs (1998), en Allemagne, dès 1531, Valentin Trozendorf a décidé de confier aux plus vieux élèves le soin d'enseigner aux plus jeunes. Pour lui, la meilleure façon d'apprendre est d'enseigner. Puis Andrew Bell met en place en Inde, à la fin du XVIII^{ème} siècle, pour lutter contre la pénurie d'enseignants (*A. Marchive, 1995*), un système hiérarchique où les tuteurs sont des enfants-instructeurs et non des adultes. Ces tuteurs, ont sous leur responsabilité d'autres enfants, des assistants, qui ont à leur tour, chacun en charge un enfant-apprenant : l'enseignement mutuel était né.

Si l'on se fie aux différentes expériences qui ont été menées ces dernières années, on remarque bien que l'aide par les pairs à l'école est définie différemment selon les pédagogues. Les avis diffèrent entre tutorat et monitorat quant à l'utilisation de ces termes, certains reliant l'usage du monitorat à l'enseignement pour un groupe d'élèves, d'autres traduisant le tutorat comme une aide à un groupe restreint ou à un seul élève. Pour ce mémoire nous nous dirigerons plutôt vers la relation de tutorat comme celle qui lie deux pairs, c'est-à-dire deux élèves, avec équivalence d'âge, qu'ils appartiennent ou non au même niveau, et dont l'un est chargé d'aider l'autre dans un domaine particulier.

Dans quelle mesure l'aide apportée par un tuteur à un de ses camarades de classe, qu'on appelle « tutoré », pourrait-il être aussi utile que celle de l'enseignant ? Et qu'impliquera un tel processus pour l'élève tuteur ? Ces questions, que peuvent même se poser certains parents d'élèves, et les inquiétudes qu'elles traduisent, méritent toute notre attention. Car même si l'on est intimement convaincu par ce dispositif de différenciation pédagogique, et de la motivation que cela pourrait engendrer chez certains élèves, il est fréquent d'y rencontrer quelques obstacles lors de sa mise en place.

Le tutoré doit en outre considérer ce dispositif comme un outil d'aide, de soutien, et non pas comme un moyen de pression qui pourrait lui procurer un sentiment de dévalorisation auprès de ses camarades. Le tuteur, quant à lui, est amené lui aussi à tirer à travers ce dispositif des bénéfices.

Ainsi un des enjeux du tutorat repose sur la problématique dont fera l'objet ce mémoire : comment mettre en place un tutorat pour que ce dispositif puisse à la fois faire progresser l'élève en difficulté (le tutoré) et permettre au tuteur d'en tirer lui aussi des bénéfices ?

Cette étude aura comme point de départ une présentation théorique des différentes définitions et interprétations du tutorat, notamment le tutorat entre pairs. Cette présentation permettra de revenir sur les origines et les fondements auxquels cette pratique se réfère, ses différentes formules, et de clarifier certaines notions auxquelles elle se rapporte.

Dans un second temps, une première approche concernant mes pratiques observées et réalisées en classe permettra d'aborder la question de la mise en place du dispositif en fonction de différentes situations, et d'en analyser les premiers effets.

Cette analyse permettra ensuite de réaliser un bilan sur l'expérimentation du tutorat en classe, non seulement par rapport aux différentes séances que j'ai pu mener, mais également en termes d'apports pour les élèves, tuteurs et tutorés, et les éventuelles possibilités de le prolonger. Enfin nous tenterons d'aborder les limites du tutorat et d'évoquer d'autres dispositifs de coopération toujours dans le but de contribuer à la réussite des élèves.

PARTIE 1 : APPORTS THEORIQUES

1) Définitions du tutorat

a) Les origines du tutorat

Le tutorat est une notion qui a été amenée par Comenius, pédagogue tchèque du 17^{ème} siècle ; Il considérait à l'époque l'éducation comme indissociable de la vie en société. Dans son œuvre « *Grande Didactique* », il traite du besoin pour l'élève d'enseigner à d'autres. Il y présente un modèle d'éducation où le maître est soutenu dans sa tâche par les meilleurs de ses élèves, lesquels répètent ses propos et apportent leur soutien aux autres enfants. Pour lui, la compréhension passe d'abord par la pratique. Il affirme entre autre que le système classique d'enseignement étant insuffisant, seule la mise en application permet à l'enfant de passer du statut d'élève à celui de maître. C'est un dispositif qui permet l'entraide entre les élèves et qui peut avoir des effets bénéfiques sur les apprentissages.

Bruno Robbes, lors du congrès AREF datant de 2013, revient sur l'étymologie du mot « tuteur » : la racine latine *tueri* signifiant « *protéger, garder, veiller à.* » Plus tard, ce terme chargé d'histoire et de connotations, prend sens dans les milieux judiciaires (« *personne chargée de veiller sur un mineur ou un interdit, de gérer ses biens et de les représenter dans ses actes juridiques* ») et horticole (« *tige, armature de bois ou de métal, fixée dans le sol pour soutenir ou redresser une plante* »). Il affirme également que le terme de tuteur et celui de tutorat apparaissent également dans le milieu de l'enseignement. Il est défini comme un dispositif d'apprentissage et d'aide qui conduit à une interaction communicative entre un tuteur et un tutoré ; de ce processus émane une relation interindividuelle asymétrique, forme plus élaborée de l'aide, où le tuteur est reconnu comme « *expert* » et devient responsable du soutien demandé par le tutoré.

Nombreuses sont les recherches qui ont été menées sur le tutorat, notamment dans la seconde moitié du vingtième siècle. Ce dispositif se fonde sur les théories de plusieurs chercheurs, entre autres Vygotski, Bruner, Vergnaud, théories de la médiation appartenant au courant sociocognitif pour lequel les interactions sociales créent du cognitif.

On peut rappeler que selon Vygotsky, cité par Yves Reuter dans *Enseigner et apprendre à écrire*, le développement du langage et de l'activité intellectuelle prend racine dans le dialogue avec l'autre. Dans cette conception interactive du développement de l'enfant, ce penseur s'attache à montrer l'importance du processus de communication dans la construction des concepts chez l'enfant.

Jérôme Seymour Bruner, psychologue américain du 20^{ème} siècle, en prolongeant les travaux menés par Vygotsky, a quant à lui, dégagé la notion d' « *interaction de tutelle* », définie comme les moyens grâce auxquels un « *spécialiste* » vient en aide à quelqu'un qui est moins spécialiste que lui-même.

Concernant le domaine scolaire, Berzin (2009) définit le tutorat comme étant une assistance d'un expert pour quelqu'un de 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, qu'un enfant du même âge ou d'âge différent.

b) Tutorat et monitorat

Avant d'aborder le tutorat entre pairs, revenons sur une confusion souvent faite entre les deux dispositifs « *monitorat* » et « *tutorat* » et essayons d'en dégager les principales différences.

L'analyse étymologique du mot tuteur, comme nous l'avons vu précédemment renvoie à la racine latine *tueri* signifiant « *protéger, garder, veiller à* » (Freund, 1855 ; Skeat, 1909). L'origine du terme moniteur est un emprunt au latin *monitor* qui prend le sens de conseiller, d'instructeur.

Ce mot est dérivé de *monitum*, supin de *monere* contenant la racine indoeuropéenne *men* qui signifie « *faire penser* », « *souvenir* » et aussi « *appeler l'attention sur* », « *avertir* ». L'étymologie de ces mots nous informe donc sur la fonction particulière de prise de soin donnée par le tuteur et celle d'instructeur qui caractérise le moniteur.

Si les différences sont donc clairement affichées dès le départ, la pluralité des pratiques de tutorat et de monitorat dans des temporalités et des espaces éducatifs différents est à l'origine de leurs métamorphoses qui les éloignent plus ou moins de leurs racines étymologiques.

La distinction entre tutorat et monitorat étant encore floue, Baudrit (Baudrit, 1999, Baudrit, 1989) a réalisé une mise au point terminologique pour éviter la confusion : le moniteur s'inscrit plutôt dans une relation hiérarchique où la personne est chargée de faire répéter, d'enseigner à un groupe d'apprenants plus jeunes ; le tuteur s'inscrit dans une organisation fonctionnelle où la personne est là pour aider individuellement les apprenants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

Moniteur et tuteur se différencient aussi par leur choix de sélection. Pour faire appel à un moniteur, le choix se portera chez les meilleurs élèves alors que les tuteurs ne seront pas forcément sélectionnés selon leur niveau.

Wagner (1990) et Gordon (1990) vont plus loin en affirmant, après des études faites sur l'enseignement mutuel, que le tutorat à vocation pédagogique se substituait au monitorat lié à des impératifs économiques.

c) Le tutorat entre pairs

Le *peer tutoring* apparaît dans Les années 1960 dans les institutions scolaires et universitaires anglo-saxonnes, aux États-Unis et en Grande-Bretagne (Allen, 1976 ; Goldschmid, 1976 ; Goodlad, 1979). Le tutorat se démocratise dans l'enseignement primaire et secondaire sous la forme d'aide entre apprenants. Les chercheurs expérimentent les effets bénéfiques que reçoit un enfant en enseignant à un autre enfant ; on parle alors, principalement aux États-Unis, de *Peer Teaching*, de *Learning Through Teaching* (Gartner et al., 1973 ; Wagner, 1990). D'autres spécialistes s'intéressent au fait d'apprendre d'un pair plus compétent ; dans ce dernier cas, l'expression utilisée est plutôt *Peer Tutoring* (Topping, 1988, 1996 ; Foot et al., 1990).

Dans les années 1970, il est intéressant de constater que les travaux anglo-saxons sur le tutorat entre pairs résonnent favorablement dans l'espace francophone européen, tout d'abord en Belgique. Introduit dans ce pays en 1974 par D. Finkelstein, le tutorat prend forme dans les écoles primaires. Il concerne l'aide aux élèves en difficulté au sein d'un enseignement « tutorial » individualisé, donné par des pairs (Finkelstein et Robaye-Geelen, 1975).

Ce dispositif est basé sur le processus d'étayage dans lequel le tuteur restreint la difficulté de la tâche à accomplir pour le tutoré 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. Sébastien ROBO définit ce concept comme la « *différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adulte (ou d'enfant plus avancé) et celui atteint seul* ».

De Boeck définit le tutorat par les pairs comme un dispositif qui engage un binôme d'élèves : l'un d'entre eux, le tuteur joue le rôle de superviseur du tutoré . Cette situation canonique connaît de multiples variantes :

- les objectifs d'apprentissage peuvent porter sur l'acquisition de savoirs et de compétences, mais aussi avoir pour but l'instauration d'une médiation évitant les abandons d'étude, de développer l'autonomie ou l'estime de soi, d'instaurer de meilleures relations entre élèves, etc.
- Le tuteur peut accompagner un groupe plutôt qu'un élève seul, notamment dans le cadre de l'apprentissage par problèmes (APP)
- Tuteur et tutoré peuvent intervertir leurs rôles au cours du processus
- Le dispositif pédagogique mis en place peut être plus ou moins sophistiqué, notamment en ce qui concerne la formation préalable des tuteurs et leur supervision.

Le tutorat entre pairs, lorsque le climat de classe y est favorable, est un dispositif qui va donc permettre à deux élèves n'ayant pas atteint le même seuil de compétences de coopérer dans certaines situations choisies par l'enseignant.

Le statut de ces élèves ne change pas : ils restent des élèves mais les rôles se déterminent entre tutoré et tuteur, entre celui qui est aidé et celui qui aide.

Il est nécessaire de faire remarquer cependant que ce dispositif n'a, en aucun cas, pour but de stigmatiser des statuts d'élèves forts ou faibles.

2) Spécificités du tutorat

a) L'aspect sociocognitif du tutorat

Le tutorat entre pairs est également basé sur le processus de conflit sociocognitif. Ce concept résulte de la confrontation de représentations sur un sujet provenant de différents individus en interaction. Diverses études ont mis en avant que cette réorganisation des représentations pouvait provenir de deux types de déséquilibre : l'interindividuel, lorsqu'il y a opposition entre deux sujets ; l'intra-individuel, quand un sujet remet en question ses propres représentations.

A ce propos, Doise, Mugny et Perret-Clermont (in *Johnsua & Dupin, 1993*) affirment qu' « *une opposition entre deux sujets, lors de situation d'interaction sociale, permet d'engendrer un conflit sociocognitif dont la résolution - qui implique pour le sujet une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants - permettra de générer un progrès cognitif* ».

Ils ont pu ainsi expérimenter l'effet des interactions sociales sur différents aspects du développement cognitif. Ils ont repris, pour ces épreuves, certains des protocoles que Piaget utilisait déjà, mais en les modifiant de façon à provoquer une interaction sociale là où l'épreuve était individuelle. Ils ont ainsi pu observer des conflits de niveau (entre enfants conservants et non-conservants) et des conflits de centration (entre enfants tous non-conservants).

L'efficacité du conflit sociocognitif suppose que les sujets en interaction s'opposent tout en acceptant la coopération dans le but d'un dépassement de leurs oppositions. La volonté commune est d'obtenir un accord excluant toute attitude sociale de dépendance, concession ou compromission.

Le tutorat entre pairs permettrait donc aux élèves en demande d'aide d'obtenir une notion par un biais différent, 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 méta-connaissances du sujet, les connaissances sur ses propres connaissances ou compétences* », 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 l'enseignant, 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.

b) Les formules tutorales

Il existe plusieurs formes de tutorat à exploiter en classe. Melaragno (1976) en évoque quatre :

- *Le tutorat inter-niveau* : un élève de Cycle 3 vient par exemple aider un élève de cycle 2.
- *le tutorat inter-école* : un élève d'une école vient aider un élève d'une autre école.
- *le tutorat intra-classe* (celle que j'ai personnellement mis en place) : un élève vient aider un autre élève issu de la même classe.
- *le tutorat informel*, qui s'apparente plutôt au tutorat spontané, dont on évoquera plus en détail les spécificités dans les lignes suivantes : des élèves viennent en aide à d'autres élèves dans plusieurs matières, sans organisation ni fréquence préétablie.

Le tutorat peut être averti ou spontané. Cette deuxième formule est appréciée par Gartner, Kolher et Riessman (1973) qui le considèrent comme un avantage. Introduire le tutorat de façon naturelle faciliterait ainsi les aptitudes des tuteurs à aider leurs camarades. Barzin, et Winnykamen (1996) expliquent même que dans le cas d'un tutorat averti, le tuteuré « *se contenterait de reproduire pas à pas la règle précédemment énoncée par l'expert et ne parviendrait donc pas à un niveau d'appropriation permettant d'assurer un contrôle efficace de la stratégie mise en œuvre par l'expert* ». Le tutorat spontané, sans « effet d'annonce » favoriserait en cela l'imagination et l'inventivité des tuteurs.

Le *tutorat réciproque* est évoqué par Alain Baudrit (*tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*) qui le juge intéressant par le fait qu'il n'enferme pas les élèves dans un rôle à sens unique. Un élève peut par exemple apporter ses connaissances et aider un autre élève dans un domaine et demander de l'aide à ce même élève ou à un autre élève dans un autre domaine où il rencontrerait des difficultés. Donner et recevoir est le principe de base de cette formule.

Ainsi le sentiment de supériorité ou d'infériorité que pourrait éprouver l'élève à l'égard de ce dispositif aurait moins de risque de se produire.

Il existe plusieurs stratégies au sein même du tutorat réciproque. Baudrit en distingue trois :

- La première est appelée *reciprocal peer tutoring*. Elle consiste à mettre l'accent sur le contrôle de l'apprenant et la coopération entre pairs. L'enseignant doit fournir un cadre structuré afin de guider la dyade dans le processus d'apprentissage.
- La seconde, *peer-assisted learning strategies*, diffère de la première dans le sens où les enfants sont d'abord initiés à un tel exercice et où l'enseignant prépare les séquences (matériel mis à disposition des élèves, contenus d'enseignement étudiés, etc.,...)
- Dans la troisième stratégie de tutorat réciproque, *classwide peer tutoring*, la préparation et le contrôle assurés par l'enseignant sont encore plus importants. De plus celui-ci anticipe les échanges possibles au sein des dyades en fournissant des directives diverses : présentation de l'activité à réaliser, questions posées, erreurs possibles, corrections, encouragements à donner, etc. Appliquées au cadre scolaire, ces stratégies se différencient donc par des interventions de plus en plus poussées de la part de l'enseignant.

Le *tutorat alterné* rencontre des points communs avec le tutorat réciproque dans la mesure où l'élève passe d'un rôle à l'autre (tuteur et tutoré) selon ses compétences ou ses difficultés. La différence se tient dans le fait que ce tutorat n'est pas spontané et découle d'une organisation pendant les séances; Les élèves travaillent par deux et permutent au milieu de la séance. L'équité est ici recherchée. Son intérêt réside dans la possibilité de faire varier les modalités, la fréquence ou la durée de l'alternance.

Le *tutorat tournant* est plutôt utilisé lors du travail en groupes. Un élève « expert » est sollicité pour intervenir de groupe en groupe et aider les élèves à réussir leur tâche suivant l'objectif d'apprentissage visé. Cette méthode présente l'avantage d'exploiter à bon escient les compétences des élèves en avance, de les rendre utiles pour les autres. Mais il s'agit d'un système assez lourd qui demande un temps de « rodage » important.

Intéressons-nous maintenant de plus près au *tutorat intra-classe* puisque c'est celui-ci qui est mis en place dans ma classe : les binômes sont formés d'un tuteur et d'un tutoré. Les tuteurs sont recrutés selon leur niveau de compétence et les tutorés sont repérés à partir de leurs besoins et de leurs difficultés. Il existe cependant plusieurs variantes comme le définit Baudrit (1999) pour mettre en œuvre le tutorat : la classe peut être divisée en deux lors d'une séance de tutorat avec une moitié de tuteurs et une moitié de tutorés. L'avantage dans ce cas réside dans l'individualisation de l'intervention tutorale.

Quant au choix des tuteurs, celui-ci peut se faire par compétence dans un ou plusieurs domaines de l'élève. Dans ce cas on parle d'élève « expert » qui va utiliser ses propres compétences et connaissances pour aider le tutoré.

Les tâches tutorales peuvent aussi être distribuées plus équitablement, avec aussi des tuteurs de niveau faible. Le sentiment d'infériorité des tutorés tend à disparaître dans ce choix de dispositif. Lippit & Eiseman (1969) préconisent ce dispositif.

La question d'un *tutorat imposé* ou d'un *tutorat volontaire* peut aussi se poser. Doit-on imposer à nos élèves d'être tuteur ? Il est vrai que certains élèves n'ont pas forcément pris conscience de leurs qualités et de leurs compétences pour venir en aide et soutenir d'autres élèves dans le besoin. Dans un tutorat volontaire, le risque serait de voir souvent les mêmes élèves tenir le rôle de tuteurs. Cette situation empêcherait à d'autres élèves, tuteurs potentiels, mais ne le sachant pas, d'accéder à ce rôle.

Pour finir avec les différentes formules tutorales, *le tutorat interculturel* mérite qu'on y prête une attention particulière. Ce dispositif est utilisé depuis des années dans les universités américaines qui recevaient beaucoup d'étudiants étrangers.

Basé sur le volontariat, cette formule permet la prise en charge de l'élève allophone par les élèves de la classe. Lorsqu'un élève nouvellement arrivé ne parle pas français, il parle cependant une ou plusieurs autres langues (sa langue familiale, une langue de communication sociale, la langue de l'école...). On dit qu'il est allophone car il parle une langue autre que celle de la communauté dans laquelle il évolue (en l'occurrence l'école française). Un premier élève pourra le guider pour ses déplacements dans l'école, un second pendant la récréation, un troisième pendant le repas du midi, un quatrième pendant les séquences de mathématiques, un cinquième pendant d'autres séquences,...

Dans le cadre de la mise en place d'une stratégie pédagogique spécifique et adaptée, ce qui doit retenir l'attention d'une équipe enseignante, ce n'est pas qu'un élève soit un enfant de migrants ou un enfant de nationalité étrangère mais bien son degré de connaissance de la langue française. En effet, la langue française est celle de la communication quotidienne mais également celle des apprentissages et sa maîtrise est donc indispensable à une bonne intégration sociale et scolaire.

Cette spécificité est celle que l'enseignant va devoir appréhender en accueillant un élève nouvellement arrivé.

Ces tuteurs vont donc jouer un rôle de *médiateur* entre les différentes cultures. Clanet (1990) souligne que l'*interculturel* renvoie à des notions de « *réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre les cultures* ». Dans cette formule, la formation au préalable des tuteurs est recommandée car la tâche s'avère complexe. En effet ceux-ci doivent restés fidèles à leur culture d'origine tout en adoptant la culture d'accueil.

L'acquisition des langues étrangères est une des bases essentielles dans la mise en place du *tutorat interculturel*. Cet aspect valide aussi le *tutorat réciproque*. Un élève peut en effet enseigner sa langue maternelle à un autre élève étranger et vice versa. Il n'y a pas de risque d'infériorité car chaque élève va fournir des efforts pour aider l'autre à s'approprier une langue étrangère.

Rooney-Rebeck et Jason ont constaté lors de leurs expériences sur le *tutorat interculturel* en école primaire que « *le tutorat coopératif permet d'améliorer les relations inter-ethniques parmi les élèves de première année, comparés à ceux de troisième année. Cette conclusion suggère une utilisation des structures coopératives en classe antérieurement à la seconde année, avant que les manifestations comportementales des préjugés interculturels soient enracinées.* »

Le *tutorat interculturel* demeure donc une formule intéressante que l'on peut mettre en place même à l'école élémentaire dans le cas où un nouvel élève ne maîtrisant pas la langue française aurait besoin d'aide.

c) Les bénéfices du tutorat

En ce qui concerne le tutorat, les avantages pour les tutorés sont multiples et découlent de la mise en place de cette aide asymétrique : les élèves développent une compréhension de ce qu'ils font, d'autres façons d'apprendre, un plaisir pour le travail scolaire, de l'estime de soi ainsi que du sérieux dans leur engagement dans ce rôle de tutoré (Connac, 2009). D'après Baudrit (1994) « *la prime à l'apprentissage va plus naturellement à l'élève le plus actif* » (75).

Intéressons-nous d'abord à l'intense activité du tuteur. 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.

Des études très intéressantes ont permis de révéler les avantages qu'il est possible de tirer de cette fonction. Connac (2009) décrit tout d'abord qu'un renforcement de ses propres connaissances a lieu. Le tuteur est amené à mobiliser ses connaissances et donc à les ancrer davantage. Il développe également ses compétences en aidant. Sur le plan moral les élèves peuvent éprouver un sentiment de satisfaction dans le fait de faire apprendre. L'auteur note, tout comme chez le tutoré, une augmentation de l'estime de soi. Enfin, les élèves se sentent plus responsabilisés, et développent alors un réel plaisir à travailler à deux.

Là-dessus, le professeur rejoint l'avis d'Abrami (1996) qui affirme que « *l'apprentissage en coopération permet sans nul doute de susciter chez l'élève des attitudes et des sentiments positifs à l'égard de lui-même, de ses camarades et de l'apprentissage* ».

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, et ce processus 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 un système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant.* »

Pour reprendre les mots de Perret-Clermont (1979), l'effet tuteur se définirait comme un « *bénéfice personnel qu'un enfant peut tirer d'un enseignement qu'il donne lui-même à ses camarades* ».

Winnykamen (1996) s'appuie sur les premiers écrits consacrés à ce sujet pour initier son analyse. En l'occurrence, il s'agit de réflexions émanant d'Allen & Feldman (1976). Ces auteurs pensent que les enfants décryptent, mieux que les adultes, les messages non verbaux émis par des pairs. Une hésitation ou une grimace signifie une difficulté pour le tutoré, difficulté qu'un adulte sera moins enclin à détecter. D'où l'intérêt de confier des missions de tutorat aux enfants.

d) Rattachement au référentiel des compétences et au nouveau socle commun

La loi d'orientation de 1989 rappelle que les écoles sont chargées de « *transmettre et faire acquérir connaissances et méthodes de travail* ».

Aussi le tutorat est un moyen de différenciation qui se réfère à certaines compétences communes à tous les professeurs :

- Compétence 3 : « *construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* ».
- Item : « *différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers* ».

- Compétence 4 : « *organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* ».
- Item : « *favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs* ».
- Item : « *apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages* ».

- Compétence 5 : « *évaluer le progrès et les acquisitions des élèves* ».
- Item : « *construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences* ».

Si nous nous référons maintenant au nouveau programme du socle commun, le tutorat est un dispositif qui peut se lier aux domaines et items suivants :

Domaine 2 : *Les méthodes et outils pour apprendre*

- Objectifs de connaissances et de compétences : « Acquérir la capacité à coopérer » et « organiser son travail pour l'efficacité des apprentissages ».

Domaine 3 : *La formation de la personne et du citoyen*

- « l'élève apprend et pratique le refus de l'injure, l'égalité de considération des personnes, la solidarité, l'entraide, la coopération. Il comprend la notion d'intérêt général, et acquiert le sens de la participation à la vie démocratique. »
- Objectifs de connaissances et de compétences : « développer le sens de l'engagement et de l'initiative » (« l'esprit de coopération est encouragé »)
- « développer la sensibilité, la confiance en soi et le respect des autres » (« il est capable d'empathie et sait se mettre à la place des autres »)

Domaine 1 : *les langages pour penser et communiquer*

- Objectifs de connaissances et de compétences : *maîtriser la langue française.*
- « L'élève développe une expression orale claire et organisée pour parler, communiquer et argumenter » («... il emploie un vocabulaire juste et précis »)
- Objectifs de connaissances et de compétences : *Utiliser des langages scientifiques.*
- « L'élève acquiert les bases de langages scientifiques qui lui permettent de formuler et de résoudre des problèmes, de traiter des données dans toutes les disciplines »

Le tuteur doit utiliser un langage clair et précis avec l'élève tutoré afin d'augmenter les chances de faire progresser ce dernier.

PARTIE 2 : MISE EN ŒUVRE ET LIMITES DU TUTORAT

La différenciation pédagogique a suscité rapidement chez moi un grand intérêt parce que j'y ai été confronté en tant que professeur des écoles dès les premiers jours de prise de poste dans ma classe.

Très vite, les différences de niveaux entre certains élèves performants et d'autres élèves éprouvant des difficultés se sont révélées. Ce constat m'a fait prendre réellement conscience de l'hétérogénéité de la classe. Il fallait prendre en compte les difficultés de certains élèves et trouver des moyens d'y remédier rapidement.

1) Expérimentation du tutorat en classe

a) Présentation de la classe

L'école où je suis affecté est une école polyvalente qui possède 13 classes. J'effectue mon stage dans une classe de CE2 avec une autre stagiaire de l'ESPE. La classe est composée de 27 élèves dont 12 filles et 15 garçons. Le climat est propice aux apprentissages et il règne une bonne entente à la fois dans l'école et dans la classe dont je suis en charge. Les relations entre élèves sont bonnes et il n'y a pas de problème majeur à signaler depuis le début d'année.

Sur les 27 élèves, 3 élèves rencontrent des difficultés permanentes dans toutes les matières confondues. 5 autres élèves ont des difficultés à l'écrit (écriture lente, erreurs fréquentes en orthographe et en grammaire).

Sur ces 5 élèves un élève a été déclaré dyslexique depuis 2 ans et suit un orthophoniste tous les 15 jours.

Les 8 élèves précédemment cités participeront en tant que tutorés aux différentes séances menées en classe dans le cadre de l'expérimentation de ce dispositif.

Du côté des tuteurs, 4 élèves « experts » seront désignés comme tuteurs potentiels pour intervenir dans toutes les matières. Les autres élèves de la classe ont des compétences suffisantes pour pouvoir devenir tuteurs dans certaines matières.

Il est à signaler qu'une inclusion de 3 élèves en CLIS a lieu pendant les séances de sciences 1 mercredi sur 2.

b) La place du tutorat dans la classe

J'ai commencé à expérimenter le tutorat au milieu du 2^{ème} trimestre sans savoir qu'il serait à l'origine du thème de ce mémoire. Au départ, je n'avais rien mis concrètement en place dans le fonctionnement du dispositif. Il était pour moi une solution parmi d'autres pour occuper les élèves performants de ma classe.

A ce moment-là je souhaitais instaurer le tutorat comme un moyen pour ne pas me laisser envahir par la situation que je rencontre quelquefois en classe lors de certaines séances. Quelques élèves finissent leur travail avant les autres et me sollicitent pour la vérification du travail effectué. Ces élèves, qui réussissent souvent leurs exercices, attendent qu'on leur confie une autre tâche ; Et si nous n'avons pas d'exercices supplémentaires à leur faire faire à ce moment-là, ces élèves risquent, parce qu'ils s'ennuient, de trouver eux même une activité inappropriée, comme le bavardage.

Cette situation devient vite compliquée à gérer car elle suppose qu'on intervienne avant même que les premiers signes d'ennui se manifestent, pouvant rapidement nuire au reste du groupe-classe.

J'avais commencé, comme ma collègue, par mettre en place des moments de lecture silencieuse en début d'année, en alternance avec des moments d'activités d'autonomie (coloriage magique, fiches de compréhension de lecture, etc.) ; Au fil des jours passés en classe, entre les conseils de collègues et des tuteurs, et par la lecture d'ouvrages sur la gestion de classe, j'ai décidé par la suite d'intégrer comme moyen de différenciation d'autres exercices pour les élèves les plus performants, en alternance avec des moments de tutorat.

Avant expérimenter davantage ce dispositif, j'ai demandé à mes élèves lors d'une séance si ils avaient déjà entendu parler du mot « tuteur » ; Ils ont proposé des idées et des définitions et je me suis aperçu que ce mot n'était pas très clair pour la plupart d'entre eux. J'ai commencé ensuite à apporter quelques précisions sur le tutorat : qu'il est un dispositif d'aide pour des élèves rencontrant des difficultés dans leur travail ; que le tuteur peut aider un autre élève en respectant certaines règles ; qu'il peut utiliser différents moyens pour aider.

Cette séance a abouti le 21 Mars à la création d'une charte, « *la charte du tuteur* » (annexe p 32). Nous l'avons lu ensemble et je leur ai fait conserver un exemplaire chacun. Nous avons également accroché une affiche au mur de la classe, qui reprend les principales règles de cette charte.

Je souhaitais vraiment consacrer une séance pour recueillir les interprétations des élèves sur le tutorat et pour pouvoir leur expliquer clairement ce que j'attendais d'eux en tant que participants à ce dispositif. Quelques élèves avaient vaguement une idée de ce que pouvait être le tutorat mais je pense que mon intervention leur a permis de mieux en comprendre les objectifs. Il était donc nécessaire de construire cette charte avec les élèves et d'apporter tous les éléments indispensables à la mise en place du dispositif.

En effet un élève tuteur non informé des règles de ce dispositif pourrait prendre le tutorat comme un privilège, voire un pouvoir.

Il est important de signaler mon choix quant à la forme du tutorat que j'ai voulu mettre en place. Il est basé sur le volontariat de l'élève. Je pense en effet qu'un élève tuteur motivé agira plus efficacement pour aider et faire progresser l'élève tutoré.

Après chaque séance de tutorat, l'élève tuteur et l'élève tutoré remplissent une fiche d'évaluation (*annexe p 33*). Sur cette fiche doit être renseignée par l'enseignant la compétence travaillée pendant la séance et par les élèves les réponses aux questions portant sur son déroulement. L'évaluation de la séance du tutorat est donc traitée dans son ensemble (efficacité de l'aide fourni et les remarques des tuteurs et des tutorés portant sur la séance).

Cette fiche me permet d'avoir un retour et de garder une trace sur chaque séance de tutorat dans le but d'analyser ce qu'ont fait les élèves pendant ces séances et éventuellement pour m'aider à améliorer le cadre du dispositif dans les séances suivantes.

Pour plus de précision dans mon analyse, j'ai également élaboré un tableau de synthèse (*annexe p 35*). Je reporte sur ce tableau les noms des élèves qui ont effectué une séance en tant que tuteur ou tutoré, la discipline et la compétence travaillée dans cette séance ainsi que les remarques éventuelles analysées à partir des fiches d'auto-évaluation des élèves.

J'utilise aussi le tutorat chez les élèves ayant des difficultés à s'organiser méthodiquement dans leur travail. Par exemple j'ai proposé récemment à un élève bien organisé d'être tuteur pour aider un autre élève qui oubliait souvent de noter ses leçons sur son cahier de texte ou les écrivaient de façon incomplète. Ce même tuteur était chargé de vérifier le cartable de sa camarade pour s'assurer que les manuels et cahiers demandés pour l'usage des leçons étaient bien rangés. Ce dispositif a été mis en place à la suite d'une conversation avec les parents le jour de la remise des livrets. Ces parents m'avaient confié lors ce rendez-vous qu'ils étaient surpris de voir leur enfant avec si peu de leçons à apprendre à la maison. Ils m'avaient également informé que leur enfant oubliait souvent d'amener ses cahiers pour apprendre ses leçons. A défaut de pouvoir contrôler systématiquement si tous les élèves écrivent leurs leçons sur leur cahier de texte, le tutorat d'un pair s'avère, dans ce cas-là fort utile et pratique pour y remédier.

c) Organisation des séances

Pour une meilleure compréhension du déroulement des séances suivantes, les annexes (pages 32-35) apportent toutes les informations nécessaires.

Après avoir présenté la charte du tuteur et les fiches d'auto-évaluation à mes élèves, j'ai commencé à mettre en œuvre des séances de tutorat. J'ai décidé d'intégrer ce dispositif en mathématiques : une première séance portait sur la décomposition canonique et additive des nombres à 5 chiffres. Les élèves avaient déjà travaillé dans des séances précédentes sur cette notion. Ils s'étaient entraînés en groupe de 4 ou de 3. Je souhaitais à ce moment-là les évaluer individuellement pour identifier les difficultés, les progrès et les acquis de chacun.

C'était donc une séance d'évaluation formative intégrée dans la séquence. J'ai repris le même type d'exercice que j'utilisais dans les séances en groupe. Une marelle sous forme de cible était dessinée au tableau avec 3 cercles comprenant chacun les nombres suivants : 1, 10, 100, 1000, 10000. Ensuite 10 palets étaient éparpillés dans les cercles de la marelle. L'objectif de cette séance était de retrouver le score des enfants. Les élèves devaient donc utiliser des additions et / ou des multiplications pour retrouver le score exact. Plusieurs solutions étaient envisagées.

J'avais prévu un exercice de différenciation pour les élèves les plus performants. Il s'agissait de faire l'exercice inverse. Exemple : Leïla a lancé 8 palets dans la marelle et son score est de 2122. Il fallait écrire la décomposition de ce score en utilisant les nombres de la marelle.

2 élèves, Sunny et David ont réussi le premier exercice et l'exercice supplémentaire (de différenciation) avec facilité. J'ai demandé à ces élèves s'ils souhaitaient être tuteurs ; Je leur ai rappelé les consignes pour aider les élèves en difficulté et je suis ensuite passé dans les rangs pour repérer les élèves qui avaient besoin d'aide pour le premier exercice : Ninon et Camille. J'ai demandé à ces 2 élèves si elles souhaitaient l'aide de leurs camarades Sunny et David. Elles ont accepté leur intervention. A la fin de la séance j'ai distribué la fiche d'auto-évaluation à chaque binôme, et les tuteurs et tutorés ont pu remplir cette fiche avec soin. Sunny, l'élève tuteur ne sait pas si elle a permis à Ninon, l'élève tutorée, de progresser. Elle ne sait pas non plus si l'élève a bien travaillé. De son côté Ninon ne sait pas si elle pense avoir besoin de l'aide du maître pour refaire cet exercice.

Trois autres séances de tutorat ont eu lieu quelques jours après. Une séance sur la conversion de masses, une séance d'évaluation sommative portant sur les mesures de masses et une séance sur le rangement des nombres à 5 chiffres.

La séance sur la conversion de masses était la 4^{ème} de la séquence. Certains élèves ont rencontré des difficultés lors de l'exercice d'entraînement. La conversion de référence (1 kilogramme correspond à 1000 grammes) avait été abordée précédemment ; mais certains élèves n'ont pas réussi à se servir de cette notion pour pouvoir convertir en gramme des objets mesurés en kilogramme. J'ai donc demandé à Mattia et Ninon s'ils souhaitaient être tuteur dans cette séance. Andréas, Sunny et Harjit ont demandé l'aide de ces 2 tuteurs.

Concernant les évaluations sur cette séance, Mattia, l'élève tuteur pense que les élèves tutorés Sunny et Harjit ont bien travaillé et les tutorés pensent pouvoir devenir tuteurs pour le même exercice. L'élève tuteur Ninon pense qu'Andreas, l'élève tutoré, n'a pas éprouvé trop de difficultés lors de l'exercice et elle pense lui avoir permis de progresser « un peu ».

Il y a eu ensuite la séance d'évaluation sommative sur les mesures de masses. Les élèves ayant eu le plus de difficulté à comprendre ces exercices de cette évaluation, Harjit, Hugo et Clara ont été tutorés mais à des parties différentes ; Pour Hugo, la difficulté rencontrée portait sur le dernier exercice ; Il y avait 2 images : sur la première image, une fille était pesée sur une balance avec une valise à la main. Dans la deuxième image, elle était pesée sans sa valise. Les 2 poids (fille avec la valise et fille sans la valise) étaient indiqués et il fallait retrouver le poids de la valise. David a souhaité être tuteur d'Hugo. Sur la fiche d'auto-évaluation du tutorat, David pense qu'Hugo a éprouvé peu de difficultés avec cet exercice au début de la séance. Hugo pense lui ne pas pouvoir devenir tuteur à son tour pour le même exercice.

Pour l'élève Harjit, la difficulté se trouvait dans l'exercice n°4. Dans l'énoncé du problème, il fallait retrouver le poids total du panier plein après y avoir mis des légumes et des fruits exprimés en poids (kilogramme et gramme). Alaa, l'élève « tuteur » pense avoir fait progresser l'élève tutoré. De son côté Harjit, l'élève tutoré pense qu'il n'a pas éprouvé des difficultés au début de cet exercice.

Enfin Clara a rencontré des difficultés dans les 2 derniers exercices. Deniz Can, son tuteur pense lui avoir permis de progresser mais il a eu besoin de mon aide pour cette séance. Clara pense pouvoir devenir tuteur à son tour pour cet exercice.

Enfin la dernière séance de tutorat concernait le rangement des nombres à 5 chiffres. Dans un exercice d'entraînement à faire sur le cahier du jour, il fallait ranger dans l'ordre décroissant 6 nombres à 5 chiffres. Harjit, Havin, Bahati, Clara, Zineddine et Elie ont rencontré des difficultés et je leur ai demandé s'ils souhaitaient se faire aider par Mattia, Sunny, Axel, Camille, Paloma et Florian.

A la fin de la séance, Havin et Bahati pensent avoir encore besoin de l'aide du maître pour cet exercice bien qu'elles disent avoir quand même progressé.

Florian le tuteur d'Elie pense que ce dernier n'a pas éprouvé trop de difficulté pour faire cet exercice.

Harjit, Clara et Zineddine ont déclaré avoir compris l'exercice grâce à l'aide de leurs tuteurs.

2) Résultats de l'expérimentation

a) Les points positifs

Je n'ai pas eu de retour négatif sur l'attitude des élèves tuteurs et tutorés pendant la mise en place du dispositif. Lors de la lecture de la charte du tuteur, nous avons évoqué les droits, les interdictions et les moyens d'aide des tuteurs ; les élèves ont plutôt bien respecté ces règles et n'ont pas montré de signe de désapprobation ou d'agacement pendant les séances; Ils ont su remplir les fiches d'évaluation des séances de tutorat avec soin.

L'autre bénéfice constaté à l'issue de ces séances, et que l'on peut remarquer en analysant la fiche-synthèse, est la présence d'équité chez les filles et garçons au moment du dispositif : 5 garçons et 6 filles ont participé en tant que tuteurs; 5 garçons et 7 filles en tant que tutorés. Les dyades ont de plus été constituées dans une certaine mixité filles / garçons : 7 dyades mixtes et 6 dyades de même sexe.

A ce propos Foster (1972) et Cicirelli (1972) constatent qu'avec des élèves d'école élémentaire, les préférences vont plutôt vers des partenaires de travail de même sexe. Mais lorsqu'il leur est offert plus de temps pour travailler et que la séance devient plus interactive et de type coopératif, il est plus fréquent de voir deux élèves de sexe différent constituer une dyade.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, occuper les élèves pendant que d'autres terminent leur travail est une situation qu'il faut gérer quotidiennement. En cela le tutorat présenterait à mon sens un double avantage pour l'élève tuteur, et c'est ce qui a pu être démontré pendant ces séances d'expérimentation. Le premier avantage réside dans le fait que l'élève rapide et performant évite de s'ennuyer car il va se voir confier une tâche qui va lui demander du temps. J'ai constaté qu'il y avait moins de bavardage et moins de distraction de la part des élèves performants pendant les séances tutorales. Ce dispositif de différenciation permettrait donc d'empêcher ces moments de s'installer.

Le deuxième avantage que j'ai pu déceler chez les élèves tuteurs est leur motivation pour aider d'autres élèves. Leur investissement a été particulièrement remarquable. A certaines séances, quelques élèves se sont portés eux-mêmes volontaires pour être tuteurs avant même que je leur propose. Cette motivation a eu un impact considérable pour faire fonctionner correctement le dispositif. J'ai constaté ce que Connac évoquait lorsqu'il présente les bénéfices du tutorat sur le plan moral. Le fait de se voir attribué la responsabilité d'aider un élève peut générer un plaisir au tuteur qui aide cet élève.

Pour les élèves tutorés, la motivation a été tout aussi palpable. Je n'ai pas vu d'élève réticent pendant les séances. Ils étaient plutôt satisfaits de l'intervention de leur tuteur dans la plupart des séances. En analysant les fiches d'auto-évaluation des séances tutorales, j'ai pu remarquer que la plupart des élèves tutorés pensent avoir progressé grâce à l'aide de leurs tuteurs même si cela reste à vérifier.

Si l'on se réfère maintenant au tableau de synthèse, nous pouvons apporter quelques remarques qui concernent les tuteurs potentiels et les tutorés, notamment sur la fréquence de leurs interventions.

Sur les 13 dyades qui ont été formés pendant les 4 séances, il n'y a jamais eu 2 fois la même dyade. David, Sunny et Mattia ont été 2 fois tuteurs et s'inscrivent dans la logique du dispositif puisqu'ils font partie des élèves les plus performants de la classe. Du côté des élèves tutorés, Harjit a été aidé sur 3 séances et Clara sur 2 séances. Harjit étant un élève qui éprouve des difficultés dans toutes les matières, il est normal qu'il se trouve dans une position de tutoré. Clara éprouve également quelques difficultés liées à une lenteur dans la réalisation des tâches à l'écrit.

Le constat révélé par ce tableau de synthèse reflète bien le niveau actuel des élèves dans ma classe. Il reste un outil d'aide intéressant qui me permet d'évaluer les difficultés et les performances de mes élèves à travers les séances de tutorat.

Pour finir avec l'analyse de ce tableau, nous pourrions nous intéresser à l'alternance des rôles entre élèves tuteurs et élèves tutorés. Par exemple, Camille a été tutorée dans une séance de décomposition d'un nombre à 5 chiffres ; Elle est ensuite devenue tuteur dans une autre séance sur le rangement des nombres à 5 chiffres. Sunny a vécu la même situation puisqu'elle a été tutorée sur une séance de calcul de masses et tuteur à deux reprises en décomposition et en rangement d'un nombre à 5 chiffres. Nous retrouvons ici le tutorat réciproque évoquée plus haut parmi les différentes formules tutorales. Nous avons vu que cette réciprocity des rôles présentait l'avantage de ne pas faire naître de sentiment d'infériorité ou de supériorité chez les élèves.

b) Les points négatifs

Pendant ces séances tutorales, les élèves tuteurs et tutorés ont pu s'évaluer eux-mêmes via la fiche d'auto-évaluation. Les séances qui ont été expérimentées se sont relativement bien passées, dans un cadre propice aux apprentissages. Est-ce suffisant pour affirmer que ces séances ont permis aux élèves ayant participé de progresser ?

Si nous analysons les effets de la première séance qui portait sur la décomposition des nombres, nous pouvons remarquer que la fiche de l'auto-évaluation des élèves Sunny (tuteur) et Ninon (tutoré) révèle quelques doutes sur l'efficacité de cette séance. En effet, Sunny qui venait en aide avoue qu'elle ne sait pas si Ninon a pu progresser grâce à son aide. A l'issue de cette séance, Ninon ignore si elle a besoin de l'aide du maître, ce qui pourrait prouver que l'aide qui lui a été apportée n'a pas été suffisante pour lui permettre de progresser.

Lors de mes passages dans les rangs, au moment des séances de tutorat, je n'ai pu que partiellement évaluer comment s'y prenaient les élèves tuteurs pour guider les élèves tutorés dans la réalisation de la tâche demandée. Il m'a été difficile d'analyser le travail des binômes pendant toute la durée des séances. J'ai pu néanmoins évaluer le langage qu'employaient les tuteurs pour s'exprimer et expliquer certaines choses à leur camarade ; Dans la plupart des cas ils ont utilisé un langage assez clair. La difficulté à évaluer se trouverait plutôt du côté des méthodes d'apprentissage des élèves. Comment le tuteur s'y prend-t-il pour essayer de faire comprendre au tutoré ce qu'il faut faire ? Comment le faire amener au résultat sans lui donner la réponse et sans oublier de lui faire montrer les étapes nécessaires à la réalisation des différentes tâches ?

Cet aspect est très important et la fiche d'évaluation, même si elle apporte des indications sur le contenu de la séance tutorale, ne suffit pas à affirmer si des progrès sont véritablement réalisés.

J'ai aussi été confronté quelquefois à une demande un peu trop expressive et spontanée de la part de certains élèves, qui, avant même de terminer leur exercice, exprimaient le souhait d'être tuteur. Certains avaient déjà repéré les élèves qu'ils souhaitaient tutorer et ces élèves étaient pour la plupart d'entre eux ceux avec qui ils partageaient le plus d'affinités.

L'« affectif » est donc un aspect à prendre en compte et les dérives fusionnelles dont on évoquera ci-après les risques peuvent ainsi être évitées si nous restons attentifs et si nous veillons bien à ce que les séances de tutorat ne soient pas « calculées » par les élèves eux-mêmes. L'enseignant doit toujours être à l'initiative de ces séances même si les élèves participent au choix d'être tuteur ou tutoré.

c) Prolongements possibles du dispositif

Ce qui pourrait être intéressant dans le cadre du prolongement de l'expérimentation du dispositif serait d'utiliser du matériel d'enregistrement sonore et de s'en servir dans l'analyse des séances tutorales. Les conversations de quelques dyades seraient prises au moment d'une des séances et ces conversations serviraient de véritable indicateur pour évaluer la réussite du dispositif. Nous pourrions décrypter les interventions du tuteur et du tuteuré pour en dégager les aspects positifs et les négatifs.

Bien que mes expériences entreprises sur le tutorat aient lieu en mathématiques, je projette également de mettre en place ce dispositif en français, notamment en lecture. Les élèves en difficulté dans cette matière pourraient se faire aider par des tuteurs « experts » en lecture ; A raison d'une fois par semaine par exemple durant les temps d'autonomie en classe, l'élève pourrait choisir le livre qu'il souhaite lire et le tuteur interviendrait pour l'aider à lire son livre.

Je souhaiterais d'autre part utiliser une grille d'observation plus précise dans le but d'étudier les comportements du tuteur envers le tuteuré et du tuteuré envers le tuteur. Cette grille permettrait d'observer les points suivants :

- aide spontanée;
- demande d'aide proposée par le professeur;
- aide acceptée
- aide refusée.

Tableau 1:

Grille d'observation : comportements d'enfants en situation de tutorat

	TUTEUR	TUTORE
Aide spontanée / volontaire		
Aide proposée par le P.E		
Aide acceptée		
Aide refusée		

Dans la mesure où il s'agit de s'intéresser ici plus particulièrement au tuteur, une seconde grille (Tableau 2) serait ensuite mise en place. Elle se focaliserait sur les procédures mises en place par le tuteur. Ces procédures sont les suivantes:

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

Tableau 2: procédures du tuteur en situation permanente de tutorat

	TUTEUR
Apporte des conseils d'ordre méthodologique	
Explique en reformulant les consignes du professeur	
Fait les exercices à la place du tuteur	
Fait les exercices tout en expliquant comment il les réalise	
Montre des exemples pour faciliter la compréhension du tuteur.	

Il peut s'avérer utile d'avoir de temps en temps un bref entretien improvisé avec l'élève tuteur. Celui-ci peut expliquer sa pratique et ce qu'il a choisi de faire avec le tuteur. C'est aussi l'occasion d'avoir son ressenti sur cette séance : expliquer en quoi il pense que son intervention a pu aider ou non son camarade et ce que cela lui apporte personnellement.

3) Limites du tutorat et autres dispositifs de coopération

a) Limites du tutorat

J'ai fait le choix dans mes expérimentations de ne pas obliger les élèves performants de ma classe à devenir tuteur, ni les élèves en difficulté à être tuteur. Je pense qu'en leur permettant de choisir, nous évitons d'être confronté à une situation dans laquelle la démotivation de

certaines élèves priverait à d'autres de progresser. Mais cette formule peut faire émerger quelques risques dont il faut prendre compte.

Il est difficile d'apporter des réponses claires sur la question du tutorat imposé et non-imposé, ni sur le tutorat volontaire ou non. Les contextes, les lieux et les élèves peuvent varier ;

Finkelstein affirme, dans le cadre d'un tutorat volontaire que certains élèves ayant besoin du tutorat ne se manifestent pas forcément. Il souligne également que les tuteurs qui se portent volontaires sont souvent les élèves les plus compétents. Dans ce cas, les tutorés ne sont pas tous des élèves éprouvant de grandes difficultés scolaires.

D'autre part, l'appariement libre des tuteurs (les élèves qui décident de s'associer comme ils veulent) peut être gratifiant pour certains et frustrant pour d'autres. Des élèves positionnés en tant que tuteur potentiel risquent de ne pas être sollicités pour venir en aide aux élèves en difficulté. Cette situation tend à les exclure.

Ce choix permet aussi de provoquer des dérives possibles des tuteurs dont Baudrit nous fait part (1999). En effet un des risques dans la mise en place du tutorat est l'orientation socio-affective qui peut impliquer tuteur et tutoré. Des liens d'amitié peuvent être à l'origine d'un détachement de la tâche pendant une séance de tutorat. En effet, si le tutoré et le tuteur s'apprécient depuis longtemps et que l'amitié prend le dessus sur le processus sociocognitif, la séance tutorale aura peu de chance de faire progresser ces élèves. Le tuteur risque de brûler les étapes essentielles qui consistent à amener le tutoré à comprendre ce qu'il doit faire et comment il doit faire pour réussir.

Vygotski souligne que *« l'aspect fondamental de l'enseignement se situe dans la formation de la zone proximale de développement. Ainsi l'enseignement fait naître, éveille et nourrit dans l'enfant toute une série de processus de développement interne qui, à un moment donné, lui sont seulement accessibles dans un contexte de communication avec un adulte ou d'interaction avec des compagnons, mais qui, une fois intériorisés, vont devenir la propre conquête de l'homme »* (1985b, p 112). Une complicité fusionnelle entre tuteur et tutoré pourrait donc nuire à cet aspect fondamental car le tuteur ne mettrait pas forcément à profit cette phase d'apprentissage.

Un autre inconvénient pourrait faire obstacle au tuteur et au tutoré si ce premier interpréterait son rôle de tuteur comme un privilège. Le « pouvoir » qu'il prétendrait obtenir le placerait dans une situation peu compatible avec l'objectif défini par ce dispositif. Le tuteur peut se sentir *« séduit par le prestige donné par l'image de l'enseignant et introduira de la hiérarchie dans sa relation avec son tutoré »* (Baudrit p 71 *« tuteur : une place, des fonctions, un métier ? »*).

Afin d'éviter au maximum ce risque, il faut vraiment veiller à bien définir les règles avant d'expérimenter le tutorat dans la classe en ayant pris soin d'y fixer les consignes et les limites comme il a été question lors de la construction collective de la charte du tuteur.

La formation des élèves au tutorat semble également être une condition non négligeable à l'introduction de ce dispositif de différenciation. Les expérimentations de L. Lafont, P.

Ensergueix et C. Cicéro (2006) ont conclu que les tutorés qui bénéficiaient de tuteurs formés affichaient des résultats plus performants que ceux bénéficiant de tuteurs non formés.

Une autre étude démontre que les tuteurs formés créent des stratégies de résolution de tâche plus compétentes (*Filippaki, Barnier, Papamickael, 2001*). Il ne suffit pas de mettre deux individus en interaction pour qu'ils coopèrent, il est fort utile que les situations de tutelles reposent sur l'enrôlement des deux partenaires. De plus, le tuteur va devoir agir selon différentes situations et ces interventions ne peuvent être seulement intuitives (rappel et ré-explication de la consigne ; maintien dans l'activité ; aide technique sur un aspect particulier de la tâche, qui pose problème ; aide stratégique sur la démarche à suivre ; contrôle et validation de l'avancée de la résolution de la tâche) et qui nécessite donc une formation.

A. Baudrit valorise plusieurs modèles de formation : celui de S. S. McNaughton et ses collègues (1987) conseille la formation des élèves tuteurs à la méthode *Pause, Prompt and Praise*. Le premier temps, intitulé *Pause* (attendre), consiste à ce que le tuteur, en n'intervenant pas tout de suite, laisse la possibilité au tutoré de rectifier seul ses erreurs. Le deuxième temps, intitulé *Prompt* (intervenir), consiste à ce que le tuteur, une fois la pause écoulée, intervienne pour aider le tutoré à résoudre la tâche qui lui pose problème, par différentes actions (encouragement, attirer l'attention du tutoré sur le contexte, les données, l'aider à trouver la réponse seul en le guidant). Le troisième temps, intitulé *Praise* (encourager), consiste à féliciter le tutoré pendant et après le travail effectué, tout en encourageant les comportements d'autocorrection.

A. Baudrit apporte un complément à ce modèle avec les travaux d'A. Gartner et ses collègues (1973) qui valorisent l'élaboration de techniques personnalisées dans l'action de tutorat. Les auteurs incitent les élèves, pour se préparer à leur futur rôle de tuteur, à créer leurs propres outils de travail (inventer des jeux, fabriquer des objets, ...) afin de mieux se les approprier, tout en travaillant des techniques de communication, afin d'être plus efficaces dans l'interaction.

Enfin, la question d'écart d'âge mérite d'être abordée en tant que limite du tutorat. Le dispositif que j'expérimente dans ma classe relève du « *same age tutoring* » puisque les élèves ont le même âge et le tutorat est *intra-classe*.

Pour Baudrit, le tutorat avec équivalence d'âge garantit une proximité socio-affective et une compréhension mutuelle entre les élèves. Les compétences plus développées du tuteur peuvent permettre au tutoré de progresser. Armstrong et al. (1979) affirment à ce propos que « *les élèves sont confrontés au même programme scolaire, partagent souvent des intérêts communs et sont proches sur des aspects comme le niveau de langage ou la relation socio-affective* ». Le tuteur pourrait donc utiliser ses compétences pour décrypter les difficultés que rencontrerait le tutoré. Le tutoré pourrait en tirer profit et progresser grâce à cette forme de tutorat.

Le tutorat avec équivalence d'âge serait donc un aspect non négligeable dans la mise en place du dispositif et une confiance réciproque entre les enfants contribuerait à sa réussite. Baudrit souligne qu'« *interagir avec des camarades de même âge serait une occasion de participer à une expérience sociale équilibrée, sans excès tant au niveau des satisfactions que des frustrations* ».

Pourtant, Winnykamen (1996) remet en cause quant à lui le tutorat chez le jeune élève en le comparant avec le tutorat d'un adulte. Se référant à ses résultats d'analyse, celui-ci affirme que « *même lorsqu'il est directement induit à assurer le rôle de tuteur, l'expert enfant jusqu'à 11 ans au moins, n'y parvient qu'incomplètement, les fonctions de guidage s'avérant constituer une charge trop complexe et trop lourde* » (ibid. p 30).

Winnykamen s'appuie sur les premiers écrits qui sont des réflexions émanant de Allen & Feldman (1976). Ces pédagogues affirment que les enfants décryptent, mieux que les adultes, les messages non-verbaux émis par leurs camarades. Nous avons vu effectivement que l'adulte a parfois plus de mal qu'un enfant à détecter chez un élève certains signes révélateurs de ses difficultés. D'où l'intérêt de vouloir confier des séances de tutorat aux enfants.

Mais même si les tuteurs enfants sont plus réceptifs à la communication non-verbale, cette caractéristique n'est pas suffisante pour affirmer que les élèves font des tuteurs plus efficaces que les adultes.

Des expériences ont été ainsi faites par Foot & Morgan (1988) pour confirmer cette hypothèse. Ces chercheurs ont travaillé avec des enfants âgés de 9 ans sur des tâches de classification : ils devaient ranger des animaux dans plusieurs catégories. Ils sont assistés par des adultes, ou par des enfants de 11 ans ou encore par des enfants de 9 ans. Ce sont les tuteurs adultes qui ont fait progresser le plus les enfants. Les auteurs notent aussi chez les mêmes tuteurs une assez forte sensibilité aux besoins des tutorés. Ils perçoivent mieux que les tuteurs enfants les signes d'incompréhension émis par les tutorés (demandes de clarification, regards interrogateurs, etc.).

Les limites du tutorat entre pairs apparaissent clairement. Les enfants, dans l'exercice des fonctions du tuteur, sont vite dépassés par les contraintes inhérentes à la tâche. Ils sont souvent confrontés à une surcharge cognitive et ont du mal à identifier les besoins manifestés par leurs tutorés.

b) Autres dispositifs de coopération

Selon les définitions du dictionnaire, la coopération signifie : “ *Action de participer à une œuvre commune (Robert) ... Processus social volontaire du spontané par lesquels les actions individuelles coopèrent au lieu de s'opposer. Idée d'entraide et de solidarité. (Dictionnaire philosophique)* ”

Le tutorat est un dispositif basé sur la coopération. Il existe cependant d'autres moyens qui permettent de faire progresser les élèves. Il serait intéressant, toujours dans le but de favoriser la réussite des élèves, de mettre en place ces autres dispositifs coopératifs.

- L'aide

L'aide est une situation dans laquelle une personne maîtrise une compétence et apporte ses connaissances à un tiers qui en a fait la demande, spontanément et de manière ponctuelle.

L'aide conduit à une relation asymétrique ; l'aidant se place en tant qu'expert et possède plus de compétences concernant la tâche engagée que l'aidé. Cette relation n'est pas forcément à risque car si l'aide a été évoquée de manière positive, lorsque le guidage est de moins en moins présent, la participation prend de plus en plus d'importance et l'aidé peut alors prétendre à devenir aidant.

Cela est d'autant plus vrai que les élèves mettent souvent en place spontanément l'aide, même lorsque la situation ne s'y prête pas forcément (exemple : la triche).

Si l'on s'intéresse de plus près sur cette relation assez naturelle qu'est l'aide, on remarque qu'il existe différents niveaux d'organisation de celle-ci selon la situation et selon la demande (Webb, 1989). On distingue :

- l'aide exécutive. Ce type d'aide consiste à donner directement la réponse à une question ou le résultat à un problème.
- l'aide peu élaborée est une information simple, mais appropriée, apportée à une personne pour qu'elle puisse répondre à une question ou résoudre un problème.
- l'aide élaborée consiste à fournir des explications et faire analyser des stratégies pour résoudre un problème. Celle-ci nécessite une certaine expertise de l'aidant dans la compétence travaillée.

A. Baudrit (2007a) et A. Marchive (1995) apportent que l'aide peu élaborée est efficace pour les élèves qui éprouvent des « *blancs de compréhension* ». Ce phénomène a été étudié par Guerrier (2006) qui le définit comme une situation arrivant à des élèves « *pendant un cours lorsque la connaissance des mots et de leurs fonctions s'avère tout à coup inaccessible.* ». On parle alors de déblocage ou de dépannage. Souvent, c'est parce que l'élève ignore ce qu'on attend de lui. Vedder distingue les conditions pour que ces aides soient efficaces, indépendamment du niveau d'élaboration (Vedder, 1985) :

- l'aide doit tout d'abord être pertinente (répondre avec précision à un problème) et d'un niveau d'élaboration en cohérence avec la demande (l'hétérogénéité des niveaux scolaires, des origines culturelles et des besoins induisent des interventions différentes ; une aide peu élaborée suffit s'il s'agit de combler un blanc de compréhension par exemple)
- l'aide doit être demandée par l'apprenant, fournie rapidement et être comprise par l'apprenant.
- l'aide doit pouvoir être utilisée par l'apprenant dans et hors contexte.

De plus, on peut ajouter que pour que l'aide soit efficace, il semble nécessaire de prendre en compte la dimension socio-affective. L'objectif final étant que grâce à l'aide, l'élève aidé réussisse à combler l'écart avec ce qui est attendu.

- **L'entraide**

L'entraide représente une interaction entre plusieurs personnes de même niveau de compétence, bloquées face à une même difficulté. Elles se réunissent de manière informelle pour tenter de la résoudre ensemble. Tous les individus sont au même niveau de compétence et on se trouve donc dans une relation plus symétrique. La plupart du temps, un élève propose spontanément de réaliser une recherche. Un groupe va se former et le travail va s'organiser sans aucune directive de l'enseignant. Les élèves font alors preuve d'autonomie, chacun apportant sa contribution.

L'entraide est à distinguer de l'aide mutuelle, cette dernière consistant à ce qu'un aidé deviennent aidant dans un autre contexte.

Pour Baudrit l'entraide s'avère bénéfique si les élèves ont une certaine marge de manœuvre, « *quand le groupe n'a pas à suivre un raisonnement particulier, à atteindre un résultat et un seul* »

Cependant l'entraide est plus favorable à des groupes d'amis plutôt qu'à des non-amis selon plusieurs pédagogues. Les oppositions de point de vue de ces élèves présentent un caractère plus positif. Ils accordent plus d'importance à leurs idées respectives et une certaine équité est respectée. Shaw & Shaw (1962) ont observé lors de leurs expérimentations sur l'entraide que les amis échangeaient plus entre eux et étaient plus attentifs aux partenaires. L'interaction était plus équilibrée que les non-amis

Comme nous l'avons évoqué dans la partie des limites et inconvénients du tutorat, le risque de « dérive fusionnelle » demeure dans ce même dispositif. Des stratégies d'évitement peuvent amener certains élèves à ne pas extérioriser leurs divergences face à leurs amis. Cet aspect peut être un obstacle à l'entraide et à son efficacité.

- **Le groupe**

Le travail en groupe correspond à une entraide dans un cadre plus formel, généralement organisé par un adulte, dans le but de réaliser une tâche identifiée. Le groupe en pédagogie est défini comme constitué de relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact avec le réel et évacuant tout ou partie de l'autorité de l'adulte. (Meirieu, 1996) Le travail de groupe s'apparente donc à l'apprentissage coopératif. « *L'apprentissage coopératif est structuré de telle sorte que les efforts de chaque membre soient nécessaires pour le succès du groupe et que chacun doive apporter sa juste contribution. Par ailleurs, les membres s'encouragent et s'aident réciproquement à apprendre, louent les succès et les efforts des uns et des autres ; ils doivent apprendre à bien se connaître et à se faire confiance, et doivent régulièrement réfléchir ensemble sur leur façon de fonctionner et sur les manières d'améliorer ce fonctionnement.* » (Lecomte, 2013, p 6)

S.J. Derry (1999) considère que le conflit sociocognitif qui peut jaillir durant le travail en groupe est essentiel pour la construction de nouveaux savoirs. En effet, les élèves découvrent de nouvelles informations dans les réponses des autres qui leur seront utiles pour aller plus loin (Bertrand, 1992).

Tout comme les autres dispositifs de coopération, travailler en groupe permet de répondre à l'hétérogénéité des classes, favoriser les apprentissages et la communication, favoriser la socialisation.

Meirieu distingue quatre grands types de travail de groupe :

- Le groupe de monitorat : un élève relaie le maître et supervise le groupe en question.
- Le groupe à dominante productive : L'enseignant fixe un objectif de production pour le groupe, centrée sur la qualité du produit final.
- Le groupe à dominante affective : l'objectif est la résolution d'un problème d'origine affectif. Les élèves sont mobilisés pour trouver une solution.
- Le groupe à dominante apprentissage : basé sur les interactions cognitives, le dispositif va générer un conflit sociocognitif chez les élèves afin de réaliser au mieux les apprentissages.

Pour ma part, il m'arrive de faire travailler mes élèves par groupe sur certaines séances. Ces groupes sont assez hétérogènes : des tuteurs potentiels et des élèves ayant des difficultés. Il se révèle des situations intéressantes où les élèves mettent en conflit leurs idées pour essayer d'arriver au résultat demandé. Il est encore difficile d'évaluer à ce jour si tous les élèves participent bien pendant la séance en groupe. Je pense que le travail en groupe est un dispositif pédagogique intéressant et contribue à la diversification des moyens mis en œuvre pour la réussite des élèves.

CONCLUSION

Les préoccupations des praticiens sont tournées vers la réussite du plus grand nombre d'élèves. Dans cette perspective, le tutorat apparaît comme un moyen supplémentaire de diversification de l'offre pédagogique. Les effets ainsi constatés lors des expérimentations nous permettent de penser que le tutorat reste un dispositif non négligeable dans l'appropriation par les élèves de nouveaux savoirs. Les bénéfices tels que l'amélioration de l'estime de soi et les performances possibles au niveau des apprentissages sont à prendre en compte.

Le recours au tutorat dans le cadre du fonctionnement scolaire semble donc susciter un intérêt grandissant. Baudrit (2002 ; 9) souligne pourtant qu'« *il ne suffit pas de mettre ensemble 2 interactants potentiels, pour que l'un et l'autre tirent profit de cette situation* ».

Tout semble à croire qu'en matière de pratiques tutorales rien n'est vraiment simple. Caractéristiques des tuteurs et des tutorés, types de tâches, conditions de réalisations sont constamment imbriquées. Il n'est donc pas facile de mettre à l'œuvre de telles pratiques, leur portée reste parfois limitée. Cela dit, les recherches examinées fournissent des données assez précieuses, à même d'informer les enseignants sur les écueils à éviter, sur les associations possibles entre tuteurs et tutorés.

Il semblerait que les progrès chez l'élève tutoré semblent plus évidents à démontrer. Le bénéfice chez le tuteur, l'« effet-tuteur » est quant à lui plus délicat à mettre en évidence. Toutefois les tuteurs peuvent progresser dans la maîtrise des compétences qui sont en jeu dans les tâches proposées.

Mais ce qui se passe au moment de l'interaction, le contenu de cette interaction semble déterminant. Une interaction de tutelle qui mobilise, chez le tuteur, un effort important de communication et d'explication semble plus à même d'induire des progrès chez le tuteur.

Dans l'état actuel des conclusions de ces expérimentations, le tutorat peut ainsi être considéré comme une expérience qui peut être bénéfique aussi bien sur le plan de la maîtrise cognitive du savoir et du savoir-faire qu'implique la tâche à réaliser ou à transmettre, que sur le plan de l'intégration scolaire.

Un dernier point vient conforter cette position. Cette formule n'exclut pas la présence des adultes, le contraire est même souvent recommandé. La bonne marche du tutorat entre élèves tient pour beaucoup à la supervision exercée par les enseignants.

Pour répondre à la problématique de ce mémoire, si l'on souhaite que tuteurs et tutorés profitent de cette méthode en termes d'apprentissage, et qu'ils puissent tous les deux en tirer des bénéfices il est nécessaire « *de mettre au point des stratégies éducatives permettant à l'enfant d'être assisté dans ses fonctions de tuteur* » (Gartner, Kohler et Riessman, 1973, p. 28).

BIBLIOGRAPHIE

- Abrami, P., & al., *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, 1996
- Allen V.L., *Children as teachers, Theory and research on tutoring*, 1976
- Baudrit A., *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*, 1999
- Berzin C., *interactions entre pairs et apprentissage à l'école maternelle* (Spirale, revue de recherche en Éducation - 2005 N° 36 (7-15))
- Bruner J. S., *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, Savoir dire*, 1987
- Clanet C., *Introduction aux approches interculturelles en éducation et en Sciences humaines*, 1990
- Comenius, *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* (1627-1632)
- Connac S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, 1989
- De Boeck *Le tutorat par les pairs*, 2010
- Delvolé N. *Tous les élèves peuvent apprendre. Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages scolaires*, Hachette Education, 2005
- Doise, Mugny et Perret-Clermont , *La construction de l'intelligence*, 1993
- Gartner A., Kohler M.C., *Des enfants enseignent aux enfants*, 1973
- Guichard D., *Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire*, 2009
- Gordon E.E., Gordon E.H., *centuries of tutoring. A history of alternative education in America and Western Europe*, 1990
- Kermarrec, *Stratégies d'apprentissage et autorégulation*, 2004
- Melaragno R.J., *Theory and research on tutoring*, 1976
- Reuter Y., *enseigner et apprendre à écrire*, revue française de pédagogie 1997

Robbes B., *Coopération et rapport aux savoirs : le cas de l'organisation du tutorat à l'école primaire et au collège*, congrès AREF 2013

Robo S., *le travail en groupe*, 1997

Winnykamen F., *Expert et ou tuteur ?*, 1996

ANNEXES

- 1- La charte du tuteur..... P 32
- 2- Fiche d'évaluation du tutorat CE2..... P 33
- 3- Fiches d'évaluation du tutorat remplies par les élèves P 34
- 4- Tableau de synthèse P 35

LA CHARTE DU TUTEUR / CE2

LE TUTEUR est un élève qui vient en aide à un autre élève. Avant de se porter volontaire pour être tuteur, il faut avoir fini le travail demandé et l'avoir fait vérifié par son maître ou sa maîtresse.

3 règles à respecter :

1. Ne pas se moquer de celui qu'on aide, au contraire l'encourager !
2. Ne pas lui donner sa copie, son cahier ou les réponses de l'exercice.
3. Le tuteur ne remplace pas le maître ou la maîtresse. Il ne donne pas d'ordre et il intervient en tant que « conseiller ».

COMMENT AIDER ?

► *En face d'une consigne, on peut lui dire de :*

- Relire la consigne lentement, ou étape par étape, plusieurs fois.
- Redire ce qu'il faut faire avec ses mots à lui.
- Dire ce qu'il a déjà compris.

► *Pour réaliser l'exercice, on peut :*

- Lui rappeler ce qu'il y a eu de nouveau dans le cours.
- Lui retourner sa question. Exemple : « Qu'est-ce que veut dire ce mot-là ? », « À ton avis, pour toi, qu'est-ce que ça veut dire, comment tu le comprends ? »
- Donner un exemple et lui demander d'observer attentivement cet exemple pour le comprendre.
- Lui proposer de regarder dans le cahier de leçon pour s'aider
- Observer ce qu'il fait pour voir à quel moment il se trompe.
- L'aider à travailler par étapes et vérifier chaque étape.
- Expliquer une piste pour le lancer dans l'exercice.
- Réexpliquer la démarche donnée en cours sans faire à sa place.

- Lui donner votre façon de faire

A la fin de chaque séance de tutorat, le tuteur et l'élève qui se sera fait aidé devront remplir une fiche d'évaluation et la rendre au maître ou à la maîtresse.

Elève tuteur :

Fiche d'évaluation du tutorat CE2

Elève aidé :

Date :

Compétence travaillée :

Avis du tuteur	Au départ, l'élève éprouvait des difficultés avec cette compétence.		Je maîtrisais parfaitement la compétence travaillée.	
	Je pense lui avoir permis de progresser.		J'ai eu besoin de l'aide de la maîtresse.	
	J'ai su expliquer sans donner la réponse.		L'élève a bien travaillé.	
	J'ai su expliquer sans m'énerver ou me moquer.			
Avis de l'élève aidé	Au départ, j'éprouvais des difficultés dans cette compétence.		Je pense avoir encore besoin de l'aide de la maîtresse pour cette compétence.	
	Grâce à mon tuteur, je pense avoir progressé.		Je pense pouvoir devenir tuteur à mon tour pour cette compétence.	
	Il a su m'expliquer calmement, sans se moquer de moi.		Je recommande ce tuteur.	
	Il maîtrisait correctement la compétence travaillée.			

Fiches d'évaluation du tutorat remplies par les élèves

Elève tuteur : David		Fiche d'évaluation du tutorat CE2		Elève aidé : Camille	
		Date : 22/03			
<u>Compétence travaillée :</u> décomposition canonique et addition (nombre à 5 chiffres)					
Avis du tuteur	Au départ, l'élève éprouvait des difficultés avec cet exercice.	oui	J'avais bien compris ce qu'il fallait faire dans cet exercice.	oui	
	Je pense lui avoir permis de progresser.	oui	J'ai eu besoin de l'aide du maître ou de la maîtresse.	non	
	J'ai su expliquer sans donner la réponse.	oui	L'élève a bien travaillé.	oui	
	J'ai su expliquer sans m'énerver ou me moquer.	oui			
Avis de l'élève aidé	Au départ, j'éprouvais des difficultés pour cet exercice..	oui	Je pense avoir encore besoin de l'aide du maître /de la maîtresse pour cet exercice.	oui	x
	Grâce à mon tuteur, je pense avoir progressé.	oui	Je pense pouvoir devenir tuteur à mon tour pour cet exercice.	non	
	Il a su m'expliquer calmement, sans se moquer de moi.	oui	Je recommande ce tuteur.	Non	x
	Il avait bien compris ce qu'il fallait faire dans cet exercice.	oui			

Elève tuteur : Matthia		Fiche d'évaluation du tutorat CE2		Elève aidé : Harjit	
		Date : 13/04/15			
<u>Compétence travaillée :</u> range des nombres à 5 chiffres					
Avis du tuteur	Au départ, l'élève éprouvait des difficultés avec cet exercice.	oui	J'avais bien compris ce qu'il fallait faire dans cet exercice.	oui	
	Je pense lui avoir permis de progresser.	oui	J'ai eu besoin de l'aide du maître ou de la maîtresse.	non	
	J'ai su expliquer sans donner la réponse.	oui	L'élève a bien travaillé.	oui	
	J'ai su expliquer sans m'énerver ou me moquer.	oui			
Avis de l'élève aidé	Au départ, j'éprouvais des difficultés pour cet exercice..	oui	Je pense avoir encore besoin de l'aide du maître /de la maîtresse pour cet exercice.	Non	
	Grâce à mon tuteur, je pense avoir progressé.	oui	Je pense pouvoir devenir tuteur à mon tour pour cet exercice.	oui	
	Il a su m'expliquer calmement, sans se moquer de moi.	oui	Je recommande ce tuteur.	oui	
	Il avait bien compris ce qu'il fallait faire dans cet exercice.	oui			

TUTORAT CE2 TABLEAU DE SYNTHESE

DATE	TUTEUR	TUTORE	DISCIPLINE	COMPETENCE TRAVAILLEE	REMARQUES
22/03	David	Camille	Numération	Décomposition d'un nombre à 5 chiffres	Le tuteur ne recommande pas le tuteur et a besoin de l'aide du maître
22/03	Sunny	Ninon	Numération	Décomposition d'un nombre à 5 chiffres	Manque de temps
24/03	Ninon	Andréas	Grandeurs et mesures	Conversion de masses	+
24/03	Mattia	Sunny et Harjit	Grandeurs et mesures	Conversion de masses	+
31/03	David	Hugo	Grandeurs et mesures	Calcul de masses	+
31/03	Deniz Can	Clara	Grandeurs et mesures	Calcul de masses	Besoin de l'aide du maître pdt la séance
31/03	Alla	Harjit	Grandeurs et mesures	Calcul de masses	+
13/04	Mattia	Harjit	Numération	Ranger des nombres à 5 chiffres	+
13/04	Sunny	Havin	Numération	Ranger des nombres à 5 chiffres	Le tuteur pense avoir besoin de l'aide du maître
13/04	Axel	Bahati	Numération	Ranger des nombres à 5 chiffres	Le tuteur pense avoir besoin de l'aide du maître
13/04	Camille	Clara	Numération	Ranger des nombres à 5 chiffres	+
13/04	Paloma	Zineddine	Numération	Ranger des nombres à 5 chiffres	+
13/04	Florian	Elie	Numération	Ranger des nombres à 5 chiffres	Le tuteur pense que le tuteur n'avait pas trop de difficultés

« Qui enseigne aux autres s'instruit lui-même » (Comenius)

Il est nécessaire que les élèves puissent coopérer pour développer leurs compétences, exprimer et confronter leurs idées, partager leurs connaissances.

Mettre en œuvre le tutorat en classe, c'est permettre à ces élèves d'avoir la possibilité de progresser en leur proposant de s'aider mutuellement. A travers ce dispositif, il existe de nombreuses formules ; il est utile pour les enseignants que nous sommes d'en prendre connaissance afin de mieux maîtriser le tutorat et pouvoir l'exploiter en classe.

Afin d'éviter les risques auxquels sont parfois confrontés les élèves, ceux-ci doivent respecter certains codes que le tutorat leur impose : les objectifs, les moyens d'aide des tuteurs, les limites, etc. L'enseignement de ces règles doit permettre au tuteur d'intervenir plus efficacement et au tuteuré de mieux recevoir cette aide sans avoir à éprouver de sentiment d'infériorité.

Dans ce mémoire il est question de découvrir tous les aspects du tutorat et d'en dégager les effets produits sur les élèves : les bénéfiques, souvent évoqués par plusieurs pédagogues à travers l'analyse de leurs expérimentations, mais aussi les inconvénients possibles.