



HAL
open science

Le tutorat pour développer l'autonomie à l'école maternelle

Charlotte Figureau

► **To cite this version:**

Charlotte Figureau. Le tutorat pour développer l'autonomie à l'école maternelle. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01272047

HAL Id: dumas-01272047

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01272047>

Submitted on 10 Feb 2016

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.

Année universitaire 2014-2015

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Professeur des écoles

Le tutorat pour développer l'autonomie à l'école maternelle

Présenté par Mme Figureau Charlotte

Première partie rédigée en collaboration avec Mme Brussoz Clarisse

Mémoire encadré par M. Colette Pascal

Sommaire général

Partie 1 : Partie théorique	1
1. Introduction.....	1
2. Etat de l'art.....	2
2.1 L'autonomie : une mission de l'école.....	2
2.1.1 Bref historique.....	2
2.1.2 Les programmes de 2008 en maternelle	2
2.1.3 Le socle commun de compétences et de connaissances.....	3
2.2 Qu'est-ce que l'autonomie ?.....	4
2.2.1 Définition du dictionnaire	4
2.2.2 L'apport de la philosophie : l'autonomie selon Kant	4
2.2.3 L'autonomie d'un point de vue éducatif.....	5
2.3 Quelles orientations retenir pour développer l'autonomie en classe ?	7
2.3.1 Le rôle de l'enseignant	7
2.3.2 L'importance de l'espace classe	8
2.3.3 Placer les élèves au cœur des apprentissages	8
2.4 Focalisation sur le dispositif du tutorat pour développer l'autonomie des élèves.....	10
2.4.1 Qu'est-ce que le tutorat ?	10
2.4.2 Historique	10
2.4.3 Les conditions et les variables dans la mise en place de situations de tutorat ...	12
2.4.4 Les bienfaits du tutorat.....	14
3. Problématique.....	15
Partie 2 : Méthodologie.....	16
1. Participants et contexte de classe.....	16
2. Matériel et procédure.....	17
2.1 L'autonomie dans les apprentissages.....	17
2.2 L'autonomie comportementale	18
2.3 Les évaluations	19
3. Explication des choix.....	19
3.1 La naissance du dispositif.....	19
3.2 Le choix des élèves et la création des binômes	20
3.3 Le choix de l'activité autour des prénoms.	21
3.4 Pourquoi mettre en place des séances de verbalisation	22
Partie 3 : Résultats	23

1. L'autonomie comportementale	23
2. L'autonomie dans les apprentissages : évaluations des compétences des élèves de petite section dans une tâche de reproduction ou d'écriture de leur prénom.....	25
2.1 Evaluations diagnostique de l'autonomie dans les apprentissages des élèves de petite section	25
2.2 Tâches réussies ou non après chaque situation de tutorat.....	26
3. Evaluations des compétences de tuteur lors des premières et dernières séances de tutorat.....	27
4. Conclusion.....	28
Partie 4 : Discussion	30
1. Les effets de la pratique du tutorat sur l'autonomie comportementale des élèves	30
2. Les effets du dispositif du tutorat pour développer l'autonomie dans les apprentissages des élèves.....	32
3. Limites et perspectives	34
4. Impact pour mon métier d'enseignant	35
Conclusion.....	35
Bibliographie.....	37
Annexes	39

Partie 1 : Partie théorique

1. Introduction

L'école a pour mission la réussite de tous ses élèves dans le but de les préparer à leur future vie sociale et personnelle. Elle a pour objectif de les instruire et de les éduquer afin qu'ils deviennent des citoyens responsables et autonomes. Les instructions officielles de 2008 et la loi pour la refondation de l'école de la République de 2013 affirment que l'école primaire et en particulier la maternelle, ont pour finalité l'autonomie de tous les élèves, ce qui permettra à ces derniers de réussir leur scolarité et leur future vie en société. C'est donc à l'école de s'adapter aux enfants et de leur fournir les moyens nécessaires à l'acquisition de cette autonomie et ce, dès la maternelle.

Mais que signifie réellement être autonome et comment l'enseignant, afin de remplir sa mission, peut-il la développer ?

L'autonomie peut se décliner sous différentes formes et pour l'atteindre, l'enfant doit parvenir progressivement à se passer de l'aide de l'adulte. Cependant, pour réussir cette quête, l'enseignant a pour mission de leur fournir des clefs.

A l'école, l'autonomie se développe dans une collectivité, il faut alors que l'enseignant prenne appui sur ces nombreuses interactions entre pairs, pour mettre en place des dispositifs motivants et efficaces. Ainsi, je me suis intéressé en particulier au dispositif pédagogique du tutorat qui est mis en avant dans les instructions de 2002 et 2008. Grâce à l'aide d'un pair plus spécialiste que lui, l'élève développerait de nouvelles compétences. Ainsi, le tutorat permettrait, par l'intervention de divers mécanismes sociocognitifs, de construire la personnalité de l'enfant et de développer son autonomie.

Afin d'analyser de sa pertinence dans le développement de l'autonomie chez les élèves de ma classe multiniveaux de maternelle, je définirai et décrirai, tout d'abord, l'autonomie et quelques orientations pour la développer, puis, je me pencherai sur le dispositif du tutorat, les conditions pour le mettre en place et ses bénéfices. Par la suite, je dépeindrai les dispositifs mis en place au sein de ma classe de maternelle et les raisons de leur choix, pour en arriver à présenter leurs résultats et analyser leur pertinence par rapport à mes hypothèses.

2. Etat de l'art

2.1. L'autonomie : une mission de l'école

2.1.1. Bref historique

Ce n'est que très récemment, avec la loi d'orientation de 1989, que la place de l'enfant dans le système éducatif est redéfinie. En effet, celui-ci est désormais placé en son centre et il devient acteur de ses apprentissages, le rôle de l'enseignant est également repensé, le savoir n'est plus inculqué, mais construit avec l'élève. La question du développement de l'autonomie chez les élèves prend donc, dans ces années, une place importante.

Dans les années 1920, le type d'enseignement le plus répandu et défendu par Durkheim plaçait l'enseignant au centre du système, il transmettait les savoirs à un élève qui ne savait rien. Ce dernier devait écouter et mémoriser, il n'avait aucun rôle à jouer dans l'acquisition de ses connaissances. De plus, dès la fin du 19ème siècle, des approches psychologiques, tel que le Béhaviorisme, voient le jour. Cette approche résume la construction des connaissances à des phénomènes d'apprentissage et d'imitation, les tâches proposées aux enfants sont complètement définies, et ne laissent aucune place à l'erreur ou à l'initiative intellectuelle. En réponse à ces pratiques, de nouvelles conceptions de l'enseignement voient le jour, tels que Freinet et l'éducation nouvelle, Montessori, ou encore Ferrière. Ces recherches permettront un renouveau dans les rôles attribués aux élèves et enseignants et finalement, ces avancées, dont font partie le développement de l'autonomie, apparaîtront dans les instructions officielles.

2.1.2. Les programmes de 2008 en Maternelle

L'autonomie est une compétence présente dans les programmes dès la maternelle. On la retrouve en effet dans la partie « devenir élève », compétence transversale, qui se décline en trois points :

- *Vivre ensemble* : apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale : les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec les adultes. Ils apprennent également les règles de civilité (bonjour, au revoir, merci).
- *Coopérer et devenir autonome* : les élèves acquièrent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer. Ils prennent des responsabilités et font preuve d'initiatives. Ils s'engagent dans l'activité ou le projet (ils font l'expérience de l'autonomie, de l'effort, de la persévérance).

- *Comprendre ce qu'est l'école* : comprendre notamment les règles de la communauté scolaire, la spécificité de l'école, ce qu'ils y font, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend. Ils établissent une relation entre les activités matérielles et ce qu'ils apprennent. Ils acquièrent des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations.

A la fin de l'école maternelle, l'enfant doit être capable de :

- Respecter les autres et respecter les règles de la vie commune.
- Ecouter, aider, coopérer, demander de l'aide.
- Eprouver de la confiance en soi, contrôler ses émotions.
- Identifier les adultes et leur rôle.
- Exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires.

L'autonomie fait partie des finalités de l'éducation, elle a une réelle place dans les programmes de notre école maternelle. Il y est énoncé dès les premières lignes que « l'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome [...] afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux. » L'autonomie est donc un facteur clef pour la réussite de tous nos élèves et pour la construction du « devenir citoyen ».

2.1.3. Le socle commun de compétences et de connaissances

Avec l'introduction dans la loi du socle commun de compétences et de connaissances en 2006, l'autonomie devient une véritable compétence qu'il est nécessaire d'acquérir pour « réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen ». Il s'agit de la compétence 7 : autonomie et initiative.

Il y est dit que « l'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme ». L'école doit permettre à l'individu de grandir, de s'émanciper, de faire des choix et devenir citoyen. L'enseignant doit apprendre aux élèves à être autonome car l'autonomie est une condition de la réussite scolaire, professionnelle et personnelle.

On voit que les programmes 2008 et le socle commun de compétences et de connaissances, donnent une place importante à l'apprentissage de l'autonomie et donc qu'il s'agit bien d'une compétence à acquérir par nos élèves. Sur le site Eduscol il est dit que la

refondation de l'école qui se met en place depuis 2013, a pour mission de faire de l'école primaire « un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous, un lieu d'éveil à l'envie et au plaisir d'apprendre, à la curiosité intellectuelle, à l'ouverture d'esprit. » Elle réaffirme l'importance du développement de l'autonomie, acquisition qui se révèle essentielle et indispensable pour que nos élèves deviennent des citoyens responsables.

A ce titre, il paraît intéressant de se questionner : qu'est que l'autonomie ? Il s'agit en effet d'un concept difficile à définir, à qualifier dans son entier. Quels en sont les enjeux ? Quels sont les gestes professionnels à mettre en œuvre pour développer l'autonomie de nos élèves ?

2.2. Qu'est-ce que l'autonomie ?

2.2.1. Définition du dictionnaire

Le Larousse donne la définition suivante : « Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui. » Cette définition met en avant le fait que l'autonomie signifie indépendance, c'est-à-dire le fait de ne pas être tributaire de quelqu'un sur le plan matériel, intellectuel ou moral. Cela renvoie notamment à une notion de liberté de l'individu et d'émancipation.

L'étymologie grecque peut nous apporter davantage sur le sens de ce mot : *Auto* signifie soi-même et *nomos* signifie loi. L'autonomie est donc la capacité à se donner soi-même une loi, une règle, et à la respecter par soi-même, de façon indépendante.

L'autonomie est un terme qui peut renvoyer à différents domaines : philosophie, psychologie, sciences sociales et politiques. La philosophie et notamment Kant apporte un éclairage sur la définition, le sens du terme autonomie.

2.2.2. L'apport de la philosophie : l'autonomie selon Kant

L'autonomie est une notion fondamentale de la morale selon Kant (1724-1804). Lorsque la loi est imposée de l'extérieur à l'individu, sa conduite droite n'a alors aucune valeur morale car l'individu ne fait qu'obéir. C'est ce que Kant nomme l'hétéronomie. C'est seulement lorsque l'individu s'impose à lui-même une loi qu'il agit moralement. L'autonomie désigne

alors, selon Kant, la capacité d'être soi-même l'auteur de sa propre loi. Si l'individu agit sous l'effet d'une émotion par exemple ou d'un intérêt quelconque, sa volonté ne pourra pas être considérée comme autonome car elle obéit à des éléments extérieurs à la raison. Kant dit que nous sommes des êtres libres si nous agissons moralement c'est-à-dire indépendamment de toute inclination sensible.

Cela sous-entend qu'être autonome ce n'est pas obéir à ses désirs, à ses pulsions mais c'est obéir à la raison. Ainsi, l'individu n'accédera à l'autonomie que s'il respecte la loi. Dans ce cadre, l'autonomie du jeune enfant se construit dans la contrainte. Pour être autonome, la présence d'une loi et des autres est donc nécessaire. Pour Kant la contrainte et l'obéissance ont pour finalité la liberté. « La première époque chez l'élève est celle où il doit faire preuve de soumission et d'obéissance passive ; la seconde est celle où on lui laisse, mais sous des lois, faire déjà un usage de la réflexion et de sa liberté. La contrainte est mécanique dans la première époque, elle est morale dans la seconde. » L'enfant ne peut donc acquérir sa liberté que s'il est éduqué aux contraintes et obligations et qu'il apprend à s'y soumettre.

Il nous apparaît important que l'enfant comprenne la visée éducative des règles imposées par l'adulte. En effet, s'il les construit avec l'enseignant, il les comprendra mieux, les acceptera davantage et pourra ensuite faire l'usage de sa liberté.

2.2.3. L'autonomie d'un point de vue éducatif

Marie-Agnès Hoffmans-Gosset (2000), docteur en sciences de l'éducation, définit l'autonomie comme une attitude générale devant la vie.

L'autonomie n'est pas un don, elle n'est pas innée, elle s'apprend mais ne s'enseigne pas, elle se vit. D'un point de vue psychologique, l'autonomie est une longue conquête jamais vraiment achevée. L'objectif de cet apprentissage est fondamental car cette notion d'autonomie est très en lien avec la citoyenneté. Il s'agit en effet de permettre à l'enfant de se préparer à devenir un adulte responsable. On associe souvent être autonome et « faire tout seul ». L'autonomie englobe davantage : c'est aussi avoir du plaisir à faire par soi-même.

Pour Hervé Caudron (2001), professeur de philosophie, l'enfant doit progressivement se détacher de l'adulte. Il décline l'autonomie sous plusieurs formes :

- *L'autonomie affective et relationnelle*: l'enfant doit se dégager progressivement de l'aide de l'adulte.

- *L'autonomie corporelle* : l'enfant prend conscience de ses possibilités physiques, il apprend

et contrôle les gestes quotidiens

- *L'autonomie matérielle* : gérer son matériel, le prendre, le ranger, etc.
- *L'autonomie spatio-temporelle* : se situer dans l'espace et le temps, s'orienter.
- *L'autonomie langagière* : oser prendre la parole, savoir s'exprimer.
- *L'autonomie dans l'organisation du travail* : anticiper ce qu'on va faire, gérer son temps, modifier une méthode peu efficace.
- *L'autonomie intellectuelle* : aimer et savoir se poser des questions, s'informer, mobiliser ses connaissances.
- *L'autonomie morale* : se référer à des règles ayant une valeur au lieu de se soumettre simplement à l'adulte ou au groupe.

Si l'élève doit progressivement se détacher de l'adulte, pour autant cette quête de l'autonomie ne peut se faire sans l'accompagnement de celui-ci. Et pour cela, l'adulte doit en premier lieu, lui apprendre une certaine méthodologie, lui imposer un cadre et des règles. Le rôle de l'adulte est primordial.

Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, souligne le fait que dans les pratiques scolaires, il y a trop souvent confusion entre autonomie et débrouillardise. Il décline le rôle des enseignants sous trois aspects :

- L'enseignant a la responsabilité de former ses élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire (s'organiser, trouver des méthodes efficaces pour apprendre une leçon).
- Il appartient aux enseignants d'assurer la formation à certaines valeurs fondatrices de l'humanité.
- Former à l'autonomie nécessite de bien évaluer le niveau de développement des élèves et doser en fonction de cela les apprentissages que l'on propose.

Philippe Meirieu fait référence notamment à Vygotsky et à la zone proximale de développement. Une attente inadaptée aux capacités de l'enfant risque d'avoir les effets inverses à ceux souhaités par l'enseignant.

L'autonomie suppose en effet que les élèves soient accompagnés, guidés. Elle suppose également une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève. L'acquisition de l'autonomie prend du temps, elle nécessite une lente maturation, des expériences multiples, des aides. Elle suppose la prise en compte des différences de chacun de la part de l'enseignant.

Philippe Meirieu dit : « Nous devons faire acquérir des connaissances à l'élève et rendre l'élève

indépendant de nous dans l'usage qu'il fait de ce que nous lui permettons d'acquérir. »
L'autonomie s'acquiert à travers des apprentissages que l'école doit mettre en place.

2.3. Quelles orientations retenir pour développer l'autonomie en classe ?

L'autonomie est une compétence transversale, il n'y a pas d'enseignement spécifique de l'autonomie. L'enseignant devra alors mettre en œuvre des situations de classe, des situations d'apprentissage et des outils qui permettent à l'élève de devenir autonome.

2.3.1. Le rôle de l'enseignant

Bernard Lahire (2001), sociologue, expose le rôle de l'adulte dans la quête de l'autonomie. Dans un article intitulé « la construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », il met en avant le fait que l'enseignant doit apprendre à connaître ses élèves pour répondre au mieux à leurs besoins et mettre en place des situations d'apprentissage qui permettent la construction progressive de l'autonomie. De plus, pour motiver les élèves à apprendre, pour qu'ils aient envie de mobiliser leurs connaissances, d'être curieux, l'enseignant doit instaurer dans sa classe un climat de confiance et qui soit propice aux apprentissages, c'est d'ailleurs une des compétences du référentiel des enseignants : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Selon Bernard Lahire, l'autonomie en classe repose sur trois éléments essentiels :

- *La transparence* : il faut que tout soit explicité à l'élève
- *L'objectivation* : il s'agit de s'appuyer sur un ensemble de savoirs, d'informations, de règles.
- *La publicisation* : il faut que l'élève puisse se reporter à des éléments visibles d'où l'importance d'un affichage pour les élèves, utile et utilisable par lui.

Pour lui, l'enseignant est converti en « animateur », en « adulte-ressource » ou en « guide des apprentissages ». Il doit expliciter les tâches, les objectifs, les critères d'évaluation, les consignes des exercices, les règles de vie communes et veiller à ce que les élèves les comprennent, les appliquent et les respectent. Les élèves ne sont plus des « réceptacles vides » et l'enseignant n'est plus un transmetteur de savoir mais un guide, un médiateur. Il doit bien connaître ses élèves pour pouvoir mettre en place des situations répondant à leurs besoins, pour pouvoir différencier au sein de sa classe afin de permettre la construction de l'autonomie.

Comme nous l'avons brièvement évoqué dans le paragraphe précédent, pour Philippe Meirieu, l'enseignant doit donner aux élèves les outils méthodologiques afin qu'ils construisent leur autonomie. Il a la « responsabilité de former ses élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire ». Il doit apprendre aux élèves à trouver des méthodes de travail, par exemple comment apprendre une leçon, résoudre un problème, quelles sources utiliser, etc. Lui aussi, met en évidence le fait que l'enseignant doit connaître parfaitement ses élèves pour ne pas leur proposer des activités trop difficiles.

2.3.2. L'importance de l'espace classe

L'environnement de la classe est un élément essentiel pour l'acquisition de l'autonomie par les élèves. Selon B.Lahire, « La classe ne doit pas être un bloc monolithique et unifonctionnel. Elle doit se diviser en parties différenciées, propres à des activités spécifiques dont les élèves ont appris à connaître le contenu et les règles. » Les affichages doivent être présents dans les différents espaces afin de servir de référents aux élèves. Par exemple, construire les règles de comportement ensemble puis les afficher dans chaque espace permettra aux élèves de se reporter à la règle et d'avoir une conduite adaptée. Les productions des élèves doivent également être présentes afin de leur montrer l'importance accordée à leur travail et les motiver à s'investir. Par ailleurs B. Lahire conseille d'éviter d'aligner les bureaux en rangs face au tableau afin de ne pas privilégier un enseignement frontal traditionnel. Il est préférable de regrouper les bureaux en îlot afin d'alterner et de différencier les techniques de travail, par exemple, l'écoute collective, le travail autonome, en petit groupe ou encore en tutorat. En maternelle, cela passera notamment par l'organisation d'ateliers et par un espace classe organisé et délimité en différents « coins » (coins jeux, coin bibliothèque, espace de regroupement...). René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou (2009) soulignent également l'importance de l'espace classe en maternelle. Ils expliquent que l'organisation du milieu et les actions attendues des élèves sont liées. L'enseignant doit donc veiller à l'aménagement du milieu pour que l'activité collective s'accomplisse. En maternelle, l'aménagement matériel est une condition nécessaire au bon déroulement de l'activité. Par ailleurs, ces auteurs mettent en avant que l'organisation spatiale structure les modes de communication et témoigne du rôle de chacun.

2.3.3. Placer l'élève au cœur de ses apprentissages

Selon Hervé Caudron (2001), l'autonomie des élèves s'exprime à travers des compétences et des attitudes multiples qu'il décline sous trois axes :

- *L'autonomie dans la relation à l'enseignant* : il s'agit d'une relation complexe se situant entre dépendance et indépendance puisque selon lui l'autonomie ne signifie pas « se passer de l'enseignant ». Il s'agira alors davantage de construire avec l'enseignant une relation favorisant l'effort, la persévérance, la curiosité...

- *L'autonomie dans la relation au groupe* : Il souligne qu'autonomie ne veut pas dire isolement, bien au contraire. C'est parvenir à exister, à être soi-même parmi les autres. Cela sous-entend développer des attitudes d'écoute, d'échange, de partage, de prise de responsabilités... Marie-Agnès Hoffmans-Gosset souligne le fait que l'autonomie s'apprend et se pratique en société et qu'elle se distingue clairement de l'individualisme.

- *L'autonomie dans la relation aux savoirs* : pour lui, l'autonomie s'exprime à travers, d'une part la volonté et le plaisir d'apprendre et d'autre part la capacité de comprendre des consignes, de mobiliser des connaissances...

D'après B. Lahire, l'élève doit être placé au cœur de ses apprentissages : « il doit poser des questions, s'interroger, aller chercher un complément d'information dans un livre, un dictionnaire, un manuel, [...] ». L'élève doit « prendre en charge son activité intellectuelle », être placé en situation de réflexion ou de production-crédation (à l'inverse des situations d'entraînement systématique et répétitif). »

Pour permettre à l'élève d'être véritablement actif, tout doit lui être explicité. Il doit connaître les objectifs, les critères d'évaluation, l'organisation des activités. Il doit avoir des outils méthodologiques, savoir ce qu'il a à faire et comment le faire en leur confiant par exemple des responsabilités.

Ainsi, pour que l'autonomie soit possible, il faut que l'élève accepte de se passer de l'enseignant mais aussi que ce dernier veuille aider les élèves à se passer de lui. L'enseignant guide, crée les conditions favorables et un climat de classe propice pour que les élèves deviennent de vrais acteurs de leurs apprentissages et développent une réelle autonomie. Cette autonomie n'est pas naturelle pour l'élève mais elle se développe. Elle se construit progressivement et peut passer par la tutelle de l'enseignant ou des pairs. L'autonomie s'apprend, se pratique en société et l'élève doit pouvoir tirer parti de cette collectivité. On peut alors imaginer les élèves être acteurs de leurs propres apprentissages mais également des apprentissages de leurs pairs et ainsi se former à devenir de futurs citoyens en développant un

esprit de solidarité, en aidant et en coopérant.

2.4. Focalisation sur le dispositif du tutorat pour développer l'autonomie des élèves

2.4.1. Qu'est-ce que le tutorat ?

Depuis plusieurs années, la place des interactions entre pairs à l'école maternelle a pris de plus en plus d'importance. Dans les Instructions officielles de 2002, le tutorat et la coopération entre pairs étaient valorisés : « l'expérience de ces formes diverses de relations permettent à l'enfant de construire sa personnalité et de conquérir son autonomie. » Dans les instructions de 2008, il est dit que la maternelle « s'appuie sur la propension naturelle à prendre modèle sur l'adulte et sur les autres, sur la satisfaction d'avoir dépassé des difficultés et de réussir. » Ainsi, l'importance de ces relations et interactions entre pairs est affirmée à la maternelle et joue un rôle essentiel dans la construction de l'autonomie chez les élèves.

Le tutorat est désormais reconnu comme un mécanisme d'acquisition majeur et se développe de plus en plus car il permet l'acquisition de connaissances et la socialisation des enfants.

Le tutorat est défini par J. Bruner (1983), psychologue spécialiste de l'apprentissage et de la cognition chez l'enfant, comme « les moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui. » Ainsi, le tutorat permet à un individu moins compétent de progresser dans une tâche qu'il n'aurait pas su réaliser seul, c'est un dispositif d'apprentissage où un tuteur a pour but d'aider spécialement un élève ou un groupe d'élèves à s'organiser, à découvrir la méthode de travail qui leur convient, dans le but de conquérir leur autonomie et de se socialiser.

2.4.2. Historique

Le tutorat ou « Learning through teaching » apparaît aux États-Unis dans les années 60 et a pour but d'insérer au mieux les adolescents dans le monde des adultes. En mettant en relation des enfants avec des adolescents, ce système permettait à ces derniers d'assumer un rôle d'adulte notamment à travers de l'aide aux devoirs. Apparaissaient alors, en plus de ces bénéfices au plan social, une augmentation de l'estime de soi chez les élèves et des progrès dans leurs apprentissages scolaires. Cet effet tuteur constaté, entraîne alors la mise en place de

différents programmes et formules tutorales qui ont pour but de mettre en évidence la contribution du tutorat dans la lutte contre l'échec à l'école.

Ainsi, se développent, dans les années 70, dans les écoles primaires belges et françaises, des programmes de tutorat. Ces expériences font apparaître de nombreux bénéfices, telles que la hausse de la motivation dans la résolution de tâche, la dominance de renforcements positifs, une plus grande acceptation de l'erreur, une plus grande confiance en soi et enfin, une amélioration de l'ambiance de la classe. Pour D. Finkelsztein (1989), le tutorat « mobilise la dimension affective au profit d'une activité cognitive. » Les processus de socialisation et d'individualisation se mettent alors en place chez les élèves.

A l'origine de ce tutorat, on retrouve les théories de l'apprentissage du courant sociocognitif. Dans ces dernières, les situations d'apprentissage en situation sociale sont des apprentissages lors desquels un individu va bénéficier des enseignements d'autrui, en acquérant un nouveau comportement ou en modifiant un comportement déjà existant grâce à une interaction sociale. Plusieurs interactions de co-résolution interviennent dans la construction de compétences cognitives. Le lien entre apprentissage et interactions sociales a mené Vygotsky (1934-1985) à développer le concept de « Zone Proximale de Développement », il est défini par C. Berzin (2003), comme la distance entre le niveau de développement réel de l'enfant et son niveau de développement potentiel, lorsqu'il est assisté par un tiers. Plus particulièrement, si l'on se place dans les classes à multi-niveaux, le tutorat permet aux enfants d'avoir des interactions beaucoup plus diversifiées que dans une classe de même âge, à condition que les nouvelles connaissances à acquérir par l'enfant se trouvent dans une zone de développement proche. De plus, la différence de point de vue entre les enfants est nécessaire au développement, c'est ce que J. Piaget (1896-1980) a qualifié de conflit sociocognitif. En échangeant leur point de vue, en argumentant, les enfants arriveraient à une plus grande compréhension. Bruner, en prolongeant les travaux menés par Vygotsky, a dégagé la notion d'« interaction de tutelle », qu'il définit comme "l'ensemble des interactions d'assistance d'un spécialiste permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ." Il reconnaît six fonctions de l'étayage caractérisant ce soutien : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration, la démonstration ou présentation des modèles de solution. Cependant de telles conduites peuvent être difficiles à acquérir par de jeunes élèves tuteurs.

Enfin, plus récemment, d'autres mécanismes sociocognitifs d'acquisition ont été mis en évidence par des prolongements des travaux de Vygotsky, telle que la simple coopération entre les élèves. Certains spécialistes comme Gilly (1988), montrent l'existence d'autres dynamiques, telles que la « co-construction » et la « co-élaboration acquiesçante ». La « co-construction » est définie comme une collaboration où les deux enfants interagissent sans entrée en conflit. Tuteur et tutoré apportent leur contribution pour résoudre la tâche sans forcément entrer en conflit. La « co-élaboration acquiesçante », quant à elle, relève des conduites d'imitation, un tuteur construit un modèle de réalisation pour le tutoré. L'activité imitative se voit reconnaître un véritable rôle d'acquisition et d'organisation. A travers l'apprentissage par observation de A. Bandura (1977), psychologue, ou par imitation, les individus entrent dans des processus actifs de prise, de sélection et de traitement de l'information, leur permettant d'apprendre. Ainsi, les élèves, grâce au tutorat, progresseraient et acquerraient de nouvelles compétences. Ces différents mécanismes de co-construction, avec ou sans conflit cognitif, coexistent et sont utilisés à tour de rôle lors des interactions entre élèves, en fonction de différents facteurs que l'enseignant doit veiller à étudier.

2.4.3. Les conditions et les variables dans la mise en place de situations de tutorat

Pour mettre en place dans sa classe des situations de tutorat, l'enseignant doit veiller à un certain nombre de caractéristiques. Il ne suffit pas de mettre deux enfants ensemble pour qu'ils tirent profit de la situation et enrichissent leurs connaissances.

Il faut tout d'abord penser aux différentes formes d'interaction entre les élèves, le tutorat peut se mettre en place entre deux enfants d'âges et de compétences différents, où les élèves plus âgés viendront en aide à des élèves moins âgés, ou alors entre deux enfants proches en termes de compétences mais qui se situeront dans la même zone proximale de développement. Il a été montré qu'un écart de deux ou trois ans entre les élèves, serait bénéfique pour les apprentissages. Grâce à la mise en place de la politique des cycles en 1991, qui préconise le développement de compétences à rythmes différents et l'hétérogénéité de compétences, il est désormais possible de se servir au sein d'une classe de cette forme de tutorat entre dyades asymétriques, et notamment dans les classes à multi-niveaux.

Si l'on prend le cas des élèves de maternelle, les théories de l'esprit montrent que les élèves âgés de trois à quatre ans, reconnaissent une situation d'enseignement à partir du moment où ils détectent une différence de connaissances. L'accès aux théories de l'esprit engendrera des

changements de comportement : dès cinq, six ans, ceux y ayant accédé, se distingueront des autres par le fait qu'ils essayeront davantage d'expliquer à leur tuteur la tâche à exécuter, alors que les plus jeunes résoudre directement la tâche. Ainsi, si l'on utilise le tutorat dès la maternelle, l'âge sera un facteur essentiel, car il influencera les compétences du tuteur à tutorer, c'est à dire la capacité des élèves à expliquer ou à résoudre directement la tâche.

Une asymétrie d'âges influencera alors la réussite ou non de situations de tutorat car les compétences des tuteurs à tutorer seront différentes.

La perception du rôle de tuteur sera également un facteur essentiel pour mettre en place un tutorat. C. Berzin montre que la définition donnée à l'expert de son rôle oriente le déroulement des interactions. Si l'enseignant a informé le tuteur sur sa tâche, ce dernier s'efforcera d'explicité la stratégie de résolution et d'enrôler son partenaire. L'enseignant joue alors un rôle essentiel, il devra donner des informations préalables aux tuteurs sur le rôle qui est attendu d'eux, afin qu'ils développent des stratégies plus adéquates.

En effet, un des aspects essentiel du tuteur, est que celui-ci ne doit pas simplement parler de la tâche mais il faut qu'il reconstruise sa logique de résolution. Même si l'élève a un bon niveau de maîtrise de compétences dans un domaine, cela sera insuffisant s'il ne dispose pas des compétences nécessaires pour expliquer, refaire le cheminement de résolution de la tâche.

A. Baudrit (2002), expose l'effet tuteur chez des enfants préscolaires, il évoque la mise en place de situations de tutorat fictif où le tuteur est absent. Le tuteur explique alors ce qu'il fait et ce qu'il dirait. Pour faire émerger cet effet, l'enseignant devra ainsi privilégier la mise en place de situation de tutorat anticipée où il pourra montrer à l'élève comment il peut aider et quels sont les paramètres à expliciter à son tuteur.

Enfin, il faut proposer aux jeunes élèves des tâches simples, sinon ils auront des difficultés à comprendre les besoins des tutorés. Face à des activités difficiles, ils seront en surcharge cognitive, ils devront à la fois comprendre et résoudre une tâche qui exige des mécanismes de résolution difficiles, et expliquer leur cheminement. Par conséquent, ils ne verront pas les besoins et ne fourniront pas une aide adaptée.

Ainsi, l'enseignant, s'il veut mettre en place ces interactions dans sa classe, doit mettre au point des stratégies éducatives permettant aux élèves tuteurs de réussir leurs missions. Il doit prévoir des séances afin de préparer les interventions des tuteurs, mais également des séances de verbalisation après les moments de tutorat, afin de parler des difficultés des tuteurs et tutorés,

de revenir sur ce qui s'est passé. L'enseignant est responsable de l'usage didactique du tutorat, il doit donc respecter ces différents facteurs, mais surtout l'adéquation entre ce que le tuteur est capable d'atteindre avec l'aide d'un tuteur et la capacité du tuteur à avoir une démarche didactique et une stratégie explicite.

2.4.4. Les bienfaits du tutorat

L'utilisation du tutorat entre pairs en classe présente de nombreux avantages et bénéfices, que ce soit pour les élèves, tuteurs ou tutorés, ou pour l'enseignant.

Pour l'enseignant, le tutorat permet de créer un climat d'entraide et de collaboration dans la classe. Les relations entre les enfants sont renforcées et de nouvelles compétences sont développées.

Il permet à l'enseignant, une fois que le dispositif est convenablement mis en place, de pouvoir laisser les élèves tuteurs expliquer une consigne, aider les autres et ainsi être davantage présent pour d'autres élèves en difficultés, les élèves peuvent alors être autonomes et se passer de la présence de l'enseignant.

Les bénéfices pour les élèves tuteurs sont également multiples. Grâce à l'effet-tuteur, les élèves progresseraient. En effet, à travers le tutorat, les élèves prennent du recul sur la manière de résoudre et de gérer une tâche, ils prennent conscience de ce qu'ils font, c'est ce qu'on appelle la métacognition. L'élève met en place des mécanismes d'autorégulation, telles que l'anticipation, l'autoévaluation, qui lui permettent de réaliser une tâche de manière contrôlée. De plus, le tutorat permet aux élèves de réinvestir des savoirs et de les réviser.

Ce dispositif redonne du sens à l'acte d'apprendre en impliquant les élèves dans la construction de connaissances des autres, il permet de donner envie aux élèves d'apprendre.

Il permet également aux élèves de devenir plus confiants et de valoriser l'image qu'ils ont d'eux. En réalisant qu'ils aident un pair à progresser, les enfants se sentent investis d'une mission, le tutorat rend les élèves plus responsables car ils deviennent les modèles des autres.

Enfin, le tutorat est bénéfique pour les tutorés :

Lors de la résolution d'une tâche, donner un tuteur à certains élèves permet à ces derniers de mieux comprendre la tâche. En effet, le langage utilisé peut être plus adapté, plus simple à comprendre que celui que l'enseignant utiliserait, mais également les élèves tuteurs peuvent

utiliser plus de gestes et de mimiques qui permettent de concrétiser les situations.

Le tutorat permet aux élèves tutorés de progresser, toujours en lien avec le concept de la Zone Proximale de Développement, il permet aux élèves de réaliser avec de l'aide, une tâche qu'ils ne sauraient pas faire seuls, mais qu'ils réussiront seuls plus tard. Il permet également de développer chez les enfants des méthodes de travail, le tuteur servant de modèle au tutoré, ils développent leur autonomie en imitant les autres et en apprenant d'eux.

3. Problématique

L'apprentissage de l'autonomie est une mission de l'école, il appartient aux enseignants de se saisir de ce concept dans sa globalité, de mener une réflexion sur les moyens qui permettent son développement.

Pour développer l'autonomie, nous avons mis en évidence que l'enseignant devait privilégier certains points. Tout d'abord, s'il veut mettre en place des actions dans sa classe, il doit cibler certaines formes de l'autonomie, il doit aussi apporter un enseignement le plus explicite possible tant au niveau des consignes, qu'aux aides apportées et au système d'évaluation, il doit construire des compétences méthodologiques. Egalement, il doit avoir à cœur de favoriser un climat de classe propice aux échanges, aux initiatives et à la responsabilisation.

En étudiant le dispositif du tutorat, il me semble indiqué de voir si, en réunissant les conditions pour développer l'autonomie et pour un bon fonctionnement de ces situations de tutelle, il permettrait de développer l'autonomie chez des élèves et en particulier chez des élèves de petite section ?

Ainsi, je vais partir des deux hypothèses suivantes : le tutorat permet de développer l'autonomie comportementale et l'autonomie dans les apprentissages des élèves de petite section.

Partie 2 : Méthodologie

1. Participants et contexte de classe

J'ai mis en place mon dispositif dans ma classe multi-niveaux de maternelle à l'École des Arts de Thonon les Bains. Elle est composée de dix élèves de petite section, huit élèves de moyenne section et huit élèves de grande section.

Dans cette école, il existe cinq classes de maternelle multi-niveaux, fonctionnant depuis quatre ans sur ce modèle, où les enseignantes travaillent en commun et mettent en place les mêmes ateliers.

Dans ce genre de classe, il est essentiel pour l'enseignant de développer l'autonomie des élèves. En effet, ces derniers doivent souvent travailler seuls, l'enseignant étant occupé avec un niveau et un groupe particuliers. De plus, il faut savoir mettre à profit tous ce que ce genre d'interactions entre élèves d'âges différents peut apporter.

Afin de développer cette autonomie, mes collègues ont instauré différentes méthodes, telles que l'utilisation du plan de travail pour les grands et la mise en place d' « ateliers communs ».

Afin de maintenir cette organisation commune et d'avoir une continuité avec ma titulaire, j'ai gardé ce fonctionnement que je vais vous exposer.

Pendant la matinée, nous mettons en place des ateliers spécifiques à chaque niveau, ainsi que deux ateliers communs autonomes, où les élèves doivent s'entraider plutôt que de demander de l'aide à l'enseignant ; les plus grands doivent alors aider les plus petits à réaliser la tâche qui leur est proposée. Ces ateliers ressemblent alors à ce que l'on peut appeler du tutorat.

Cependant, au fil des semaines, en observant ces ateliers communs, leur efficacité, tant pour les apprentissages que pour le développement de l'autonomie des élèves, me semblait moindre.

En effet, même si les grands et moyens sont habitués depuis le début de leur scolarité à fonctionner sur ce modèle, en les observant, je remarquais plusieurs éléments qui ne rendaient pas ces situations suffisamment efficaces : les grands et moyens, même s'ils avaient eu la consigne d'aider les petits, faisaient souvent seuls leur activité en n'aidant que très peu souvent leurs camarades. Les petits, quant à eux, ne sollicitaient guère l'aide de leurs pairs, mais plutôt celle de l'enseignant ou de l'Atsem.

Finalement, ces ateliers n'avaient pas lieu d'être « communs » et relevaient plutôt de la débrouillardise que de l'autonomie. Les élèves n'avaient jamais eu de séances de verbalisation

sur la méthodologie à employer, comment aider un camarade, ni de retour sur ces ateliers communs, séances qui auraient été utiles pour une réflexion sur leurs méthodes de travail.

Lorsque l'on veut mettre en place des situations où les élèves apprennent à être autonomes en s'entraidant, plusieurs paramètres sont à prendre en compte et la mise en fonctionnement doit être bien réfléchi.

2. Matériel et procédure

2.1. L'autonomie dans les apprentissages

Afin de découvrir les effets du tutorat sur l'autonomie dans les apprentissages des élèves de petite section, j'ai réalisé une séquence de tutorat, décrite en annexe 2, portant sur le domaine Se préparer à apprendre à lire et à écrire, et plus particulièrement sur les compétences à reproduire ou écrire les prénoms.

Cette séquence s'est déroulée tous les lundis, mardis et mercredis, du 09 mars 2015 au 06 avril 2015, avec mes élèves de petite et grande sections (calendrier des séances en annexe 1). Pour chaque situation de tutorat, quatre séances étaient nécessaires ; une séance de verbalisation avec les élèves de grande section, une séance de tutorat, une séance de retour sur la situation de tutorat, et enfin une séance d'évaluation des élèves de petite section.

La première séance a été consacrée à la découverte du tutorat. En regroupement, et après que les élèves se soient inscrits au tableau des métiers, je leur ai demandé ce que voulait dire pour eux aider quelqu'un. Ensuite, je les ai questionnés sur la manière dont ils pouvaient aider au sein de la classe, et à quoi cela servait d'aider. Ces trois questions, qu'est-ce qu'aider, comment et pourquoi, ont été consignées sur de grandes affiches, et le « comment » a été illustré par des photos, que nous avons prises ensemble, lors du temps de regroupement suivant.

A la fin de cette séance, j'ai expliqué aux élèves, que pour toutes les raisons qu'ils avaient évoquées, les grands de la classe allaient désormais aider les petits dans plusieurs activités précises qu'ils auraient à faire ensemble. J'ai réalisé les binômes suite à l'évaluation diagnostique de l'autonomie des grands, ce choix est expliqué plus bas, les binômes ont été inscrits sur une affiche et exposés dans un espace réservé au tutorat.

Ensuite pour chaque activité, quatre temps étaient nécessaires.

Chaque lundi après-midi, pendant que les petits faisaient la sieste et que les moyens étaient en autonomie, les deux groupes composés de trois élèves de grande section, devaient réaliser la tâche que les petits devaient effectuer le jour suivant, tout en m'expliquant, chacun à leur tour, comment ils faisaient. Nous repérions ensemble les difficultés que les petits pourraient rencontrer. Cette séance avait pour objectif de leur faire expliciter les différentes étapes auxquelles ils pensaient lorsqu'ils réalisaient une tâche du même ordre. Ils revoyaient ainsi la méthodologie de ce type de tâche qu'ils n'avaient plus l'habitude de réaliser.

Ensuite, le mardi matin, dans le même créneau horaire, les six binômes étaient réunis, trois binômes pendant 15 minutes, puis les trois autres. Les grands devaient expliquer la tâche aux petits qu'ils devaient aider et les accompagner dans sa réalisation. Lors de ces séances, je réalisais les évaluations formatives de tuteur et tutoré qui me servaient pour d'éventuels changements.

Enfin, le mardi en fin de matinée ou le mercredi matin (un mercredi sur deux), petits et grands revenaient sur ce moment de tutorat, ils évoquaient chacun les difficultés qu'ils avaient pu rencontrer et ce qui avait bien fonctionné, j'écrivais au tableau les différents commentaires et ensemble, nous essayions de trouver des moyens d'y remédier. Cette séance permettait de construire chez les élèves de grande section des habitudes et techniques de tuteur, ce qu'il fallait ou ne fallait pas faire.

Le lundi matin suivant la séance de tutorat du mardi matin, les élèves de petite section avaient à effectuer la même tâche qu'ils avaient réalisée en présence de leur tuteur, mais cette fois-ci seuls. Cela me permettait ainsi d'évaluer s'ils réussissaient l'activité et de constater si, après un accompagnement, ils pouvaient être autonomes dans une tâche qu'ils ne savaient pas réaliser totalement seuls ou même avec mon aide auparavant.

2.2. L'autonomie comportementale

J'ai également choisi de voir les bienfaits d'un tutorat entre les élèves de petite et grande sections dans le développement de l'autonomie comportementale.

Depuis le mois de janvier, les grands, à chaque moment d'habillage, ainsi qu'à la fin et au début des activités, devaient aider les petits en leur montrant comment faire et en les guidant. J'ai choisis neuf critères différents afin de mesurer l'évolution des élèves. Les quatre premiers critères, sont les critères sur lesquels, un tutorat effectif a été exercé, les élèves de grande section devaient accompagner les élèves de petite section dans ces acquisitions. Les cinq autres, sont des compétences que les élèves de petite section ont pu acquérir lors d'un tutorat que l'on

pourrait qualifier de « passif », c'est-à-dire en observant les grands et en les côtoyant au quotidien. Aucun binôme n'avait été préétabli. J'avais réalisé une évaluation diagnostique au mois de janvier pour chaque élève de petite et grande sections afin de situer les différents élèves, puis chaque mois, j'en réalisais une nouvelle.

2.3. Les évaluations

En parallèle de mes dispositifs, j'ai réalisé plusieurs évaluations.

Tout d'abord, grâce à deux évaluations diagnostiques au mois de janvier, j'ai été capable de constater le degré d'autonomie comportementale des élèves de grande et petite sections, données qui me serviront pour constater de l'efficacité du tutorat chez les élèves et pour former les binômes pour la mise en place de ma séquence sur l'autonomie dans les apprentissages. (Les évaluations des élèves de grande section se trouvent en annexe 4).

J'ai également réalisé à cette même période, une évaluation diagnostique sur l'autonomie dans les apprentissages des élèves de petite section, en me focalisant sur leurs compétences dans le domaine Se préparer à apprendre à lire et à écrire, et plus particulièrement leurs compétences à reproduire ou écrire leurs prénoms, afin de différencier pour chaque élève les tâches à effectuer et voir leur progression.

Également, tout au long des séances de tutorat, j'ai réalisé des évaluations formatives des compétences de tuteur et de tutoré (annexes 6 et 7), me permettant de voir où les élèves rencontraient des difficultés et ainsi pouvoir revenir dessus lors des séances de verbalisation avec les élèves. J'ai aussi réalisé aux mois de février et mars, des évaluations formatives sur le degré d'autonomie comportementale des élèves pour constater leur progression (annexe 5).

Enfin, j'ai réalisé plusieurs évaluations sommatives, à la fin de chaque nouvelle activité sur l'entrée dans l'écrit réalisée seul par les élèves de petite section, afin de constater s'ils réussissaient la tâche qu'ils ne savaient pas faire seuls auparavant et ainsi voir l'efficacité du tutorat. Puis, j'ai réalisé une évaluation sommative portant sur l'autonomie comportementale des élèves de petite section, mais également des élèves de grande section, à la fin du mois de mars, pour constater leur évolution.

3. Explications des choix

3.1. La naissance du dispositif

J'ai choisi de mesurer le degré d'autonomie dans le comportement et dans les apprentissages de mes élèves, en me basant sur les différentes catégories d'autonomies développées par Hervé Caudron et décrites plus tôt. En effet, l'élève doit progressivement se détacher de l'aide de l'adulte, mais pour qu'il soit un jour complètement autonome, c'est à l'adulte d'accompagner l'élève, de lui donner une méthodologie, un cadre et des règles. Ainsi, on peut envisager de passer par une aide extérieure pour accompagner les élèves dans cette quête. En respectant certaines conditions, il est possible de mettre un élève dans une position de tuteur, permettant progressivement à un autre élève de développer son autonomie.

Dans l'autonomie comportementale, j'ai choisi de prendre en compte l'autonomie corporelle de H. Caudron : l'enfant prend conscience de son corps et de ses possibilités physiques, il apprend et contrôle les gestes quotidiens. Progressivement, l'enfant apprend à s'habiller seul. Également, pour mesurer cette autonomie dans le comportement, j'ai décidé de mesurer l'autonomie matérielle des élèves, c'est à dire, quand l'enfant apprend à gérer son matériel. Et enfin, j'ai voulu évalué l'autonomie des élèves dans leur relation au groupe, en constatant si les élèves développaient des attitudes d'écoute, d'échange, de partage et de prise de responsabilités.

Pour mesurer si les élèves de petite section sont autonomes dans les apprentissages, j'ai choisi de leur présenter différentes tâches de reproduction et d'écriture de leurs prénoms. Afin de constater si les élèves sont autonomes, ils doivent, selon H. Caudron être autonomes dans l'organisation du travail, c'est-à-dire qu'ils parviennent à anticiper ce qu'ils vont faire. Ici, ils doivent réussir à organiser leur matériel : les étiquettes des lettres et les mettre dans le bon sens. Également, cette autonomie dans les apprentissages comprend l'autonomie intellectuelle : l'enfant mobilise ses connaissances et il est capable de les appliquer dans d'autres activités du même genre, il est également capable de centrer son attention sur l'activité.

Ainsi, grâce à ce dispositif, je mesurerai la capacité des élèves de petite section à réaliser une tâche portant sur le domaine de la découverte de l'écrit, tout d'abord avec l'aide d'un pair, puis seul, pour pouvoir constater les effets positifs ou non du tutorat sur son autonomie dans les apprentissages.

3.2. Le choix des élèves et la création des binômes

Lors de mes séances de tutorat, j'ai décidé de ne former que les élèves de grande section à aider les élèves de petite section. Au vue des recherches, il m'a semblé plus pertinent de prendre ces deux catégories d'élèves. En effet, les élèves de grande section, ayant entre cinq et

six ans, possèdent certaines compétences que les élèves plus jeunes n'ont pas. Ils sont tout d'abord plus autonomes, et certains auront déjà accédé aux théories de l'esprit ce qui influencera leurs compétences à tutorer, c'est-à-dire qu'ils expliqueront davantage la tâche à exécuter, ils se rendront compte plus facilement du cheminement qu'ils doivent exécuter pour résoudre une activité. De plus, l'écart d'âge entre eux, de deux à trois ans, permettra de rendre ces situations de tutorat plus efficaces. En effet, avec cet écart d'âge, les enfants ne se situeront pas dans la même zone proximale de développement, mais cette dernière sera quand même proche. Ainsi, un élève plus âgé disposera de compétences cognitives plus développées qu'un élève plus jeune, ce qui lui permettra d'aider ce dernier à atteindre un niveau de développement différent.

Par conséquent, j'ai décidé de ne pas prendre en compte mes élèves de moyenne section, qui devaient lors des séances de tutorat, exécuter des tâches en atelier semi-dirigé ou en autonomie.

Ensuite, pour procéder à la création des binômes, je me suis référée aux évaluations diagnostiques des élèves de grande section, que j'ai réalisées sur leur autonomie dans le comportement (Annexe 4). J'ai ainsi réuni un élève de grande section très autonome selon les critères des évaluations avec un élève de petite section ayant un degré d'autonomie assez faible par rapport aux autres. Les élèves de grande section présentant un degré d'autonomie dans le comportement plus faible que les autres se sont vus attribuer un élève de petite section très autonome selon les critères des évaluations. Egalement, tous les élèves de grande section savent exécuter les tâches proposées aux élèves de petite section.

Enfin, pour cause de maladie et de voyage sur une assez longue période, seuls six élèves de grande section étaient présents, en ce qui concerne les élèves de petite section, quatre étaient régulièrement absents, je les ai donc exclus des analyses. (Annexe 3)

3.3. Le choix de l'activité autour des prénoms

J'ai choisi de mettre en place des activités autour des prénoms et donc de rentrer dans la découverte de l'écrit.

Ces activités se déroulent tout au long de l'année, elles ont pour objectif de rentrer dans l'écrit et dans la lecture par le biais des prénoms, et donnent l'occasion de travailler le devenir élève en permettant à chacun de devenir une personne reconnue dans la classe.

En cette période 4, la compétence à acquérir par les élèves de petite section est d'être capable d'écrire leur prénom en lettres mobiles de façon autonome et de savoir reconnaître les lettres. Pour les élèves les plus avancés et les plus mûres au niveau de la motricité fine, les activités

se poursuivent sur l'écriture des prénoms Ainsi, les élèves se voient proposer plusieurs activités selon leur niveau déterminé dans l'évaluation diagnostique.

1. L'élève doit savoir écrire son prénom en lettres mobiles sur et sous le modèle de son prénom.
2. L'élève doit savoir écrire son prénom en lettres mobiles avec le modèle mais en choisissant ses lettres parmi des lettres contenant des intrus.
3. L'élève doit savoir écrire son prénom en lettres mobiles sans le modèle.
4. L'élève doit savoir retrouver sans le modèle, les lettres manquantes de son prénom.
5. L'élève doit savoir écrire son prénom avec un crayon sur le modèle au feutre effaçable.
6. L'élève doit savoir écrire son prénom avec un crayon sous le modèle.

A travers ces activités, les enfants prennent conscience de certains codes de l'écrit, ils passent par la perception globale du mot, à sa construction, puis par l'orientation des lettres et le sens de l'écriture. Ainsi, ces activités autour des prénoms permettent de développer des stratégies de prise d'indices. Les élèves doivent être attentifs à plusieurs éléments : ils doivent être capable de discriminer visuellement des lettres, les élèves doivent choisir les bonnes lettres ; reconnaître le sens de l'écriture, ils doivent écrire leur prénom de gauche à droite ; et enfin, connaître le sens des lettres, ils doivent placer les lettres dans le bon sens. Autant d'éléments sur lesquels les grands vont devoir travailler et qui une fois acquis, permettront la progression de l'élève de petite section.

3.4. Pourquoi mettre en place de séances de verbalisation ?

L'élève, pour que les situations de tutorat soient efficaces, doit avoir une idée précise de son rôle de tuteur, il doit avoir été informé sur sa tâche pour être capable d'expliquer la stratégie de résolution et de retracer avec l'enseignant le cheminement pour résoudre le problème. L'enseignant joue alors un rôle essentiel, il devra donner des informations préalables aux tuteurs sur le rôle qui est attendu d'eux et une méthodologie, afin qu'ils développent des stratégies plus adéquates, c'est ce que l'on appelle l'effet tuteur. C'est pour cette raison qu'il faut mettre en place des séances de verbalisation avant et après les séances de tutorat réel.

De plus, après le tutorat, il est nécessaire de revenir sur la séance, pour discuter avec les élèves, tuteurs et tutorés, des problèmes rencontrés et essayer de les résoudre. Ces séances permettront d'installer chez les élèves des postures de tuteur.

Grâce à ces séances avant et après les situations de tutorat, les élèves tuteurs peuvent alors être complètement autonomes, ils sauront que faire et comment, ils connaissent les objectifs. Par conséquent, ils n'auront pas besoin de l'aide de l'enseignant puisque tout leur aura été explicité.

Partie 3 : Résultats

Pour constater les effets du tutorat sur les élèves de petite section, les différentes évaluations, portant sur leur autonomie comportementale et sur leur capacité à réaliser une tâche dans le domaine de la Découverte de l'écrit, me permettront d'établir l'impact de ces situations sur le développement de leur autonomie.

Pour chaque critère, le niveau des élèves sera soit AA : acquise auparavant, A : acquis, CA : en cours d'acquisition, NA : non acquis, NE : non évalué

1. L'autonomie comportementale

Tableau 1 : Evaluations diagnostique et sommative de l'autonomie comportementale des élèves de petite section en janvier et avril 2015

Critères d'observation	Lina		Lucas		Louise		Lohann		Micha		Ramazan	
	J	A	J	A	J	A	J	A	J	A	J	A
1. S'habiller seul	A	A	CA	A	A	A	CA	A	CA	CA	A	A
2. Participer au rangement, accepter de ranger	A	A	CA	A	A	A	CA	A	NA	CA	A	A
3. Aller chercher quelque chose à un endroit indiqué	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
4. Coordonner et contrôler ses gestes : tenue de l'outil scripteur	CA	A	NA	A	A	A	CA	A	NA	A	A	A
5. Rester seul à un atelier en autonomie, déjà réalisé avec	CA	A	A	A	A	A	NA	A	NA	A	A	A

l'enseignant												
6. Repérer les différents coins jeux et y rester. Respecter les règles : étiquettes	A	A	CA	A	A	A	CA	CA	NA	CA	A	A
7. Contrôler ses émotions : ne conteste pas lors d'un refus	A	A	A	A	A	A	CA	A	NA	CA	A	A
8. Ecouter et échanger avec un camarade	CA	A	A	A	CA	A	NA	CA	NA	CA	CA	CA
9. Accepter de partager un jouet, du matériel	A	A	A	A	A	A	CA	CA	NA	NA	A	A

Au début du mois de janvier (en rouge dans le tableau), j'ai réalisé une évaluation diagnostique pour situer le degré d'autonomie comportementale des élèves de petite section.

On peut constater que deux élèves, Louise et Ramazan, sont tout à fait autonomes, ils ont acquis tous les critères, sauf un, écouter et échanger avec un camarade.

Deux élèves, Lucas et Lina ont trois critères chacun en cours d'acquisition, dont un non acquis pour Lucas, la tenue de l'outil scripteur, également en cours d'acquisition pour Lina.

Lohann et Micha sont les élèves qui peuvent être jugés les moins autonomes. En effet, ils n'ont tous les deux qu'un seul critère acquis, aller chercher quelque chose à un endroit indiqué. La plupart des critères sont en cours d'acquisition pour Lohann (6 sur 9) et non acquis pour Micha (7 sur 9).

En avril, soit trois mois après la première évaluation, on peut constater que Lina et Lucas ont désormais acquis tous les critères d'autonomie comportementale, ils sont donc capables de réaliser la plupart des tâches qui leur sont demandées, seuls.

Louise et Ramazan sont toujours autonomes, même si Ramazan n'a pas progressé sur le critère n°8.

Quant à Lohann et Micha, une réelle progression est à constater. La plupart des critères sont dorénavant acquis ou en cours d'acquisition pour Micha, sauf pour le critère n°9. Lohann de son côté, a acquis la plupart des critères, sauf trois.

2. L'autonomie dans les apprentissages : évaluation des compétences des élèves de petite section dans des tâches de reproduction ou d'écriture des prénoms

2.1. Evaluation diagnostique de l'autonomie dans les apprentissages des élèves de petite section sur des tâches de reproduction et d'écriture de leurs prénoms du 24 février au 04 mars 2015

Tableau 2

Critères d'observation	Prénoms	Lina	Lucas	Louise	Lohann	Micha	Ramazan
1. Sait composer son prénom avec les lettres mobiles sur le modèle		CA	A	A	CA	CA	A
2. Sait composer son prénom avec les lettres mobiles avec le modèle à côté		CA	A	A	NA	CA	A
3. Sait composer son prénom en lettres mobiles avec modèle en choisissant parmi des lettres intrus		CA	A	A	NA	NA	A
4. Sait composer son prénom sans modèle		NA	CA	A	NA	NA	A
5. Sait retrouver à plusieurs endroits différents dans son prénom, les lettres manquantes, sans modèle		NA	CA	CA	NA	NA	CA
6. Sait écrire son prénom correctement en repassant au feutre effaçable		NA	NA	CA	NA	NA	NA
7. Sait écrire son prénom correctement		NA	NA	NA	NA	NA	NA

A travers ce tableau dont les données ont été prélevées à la fin du mois de février, nous pouvons voir de grandes différences entre les élèves. En effet, on constate que Louise et Ramazan savent réaliser les quatre premières tâches. Les trois dernières étant, soit en cours d'acquisition, c'est-à-dire que ces tâches n'étaient pas réalisées complètement seuls et que les élèves avaient besoin de l'aide de l'adulte, soit non acquises. En ce qui concerne Lucas, les trois premières tâches sont acquises, les autres sont en cours d'acquisition ou non acquises. Pour Lina et Micha, les tâches n° 1 et 2 sont en cours d'acquisition, la troisième l'est également pour Lina et le reste est non acquis pour ces deux élèves. Lohann est celui qui a le plus de tâches non acquises, six tâches sur sept, la première étant en cours d'acquisition.

2.2. Tâches réussies ou non après chaque situation de tutorat

Tableau 3

Elèves	Lina	Lucas	Louise	Lohann	Micha	Ramazan
Tâches						
1	A après séance 1	AA	AA	A après séance 1	A après séance 1	AA
2	A après séance 2	AA	AA	A après séance 2	A après séance 2	AA
3	A après séance 3	AA	AA	CA après séance 3	CA après séance 3	AA
4	NE	A après séance 1	AA	NE	NE	AA
5	NE	A après séance 2	A après séance 1	NE	NE	A après séance 1
6	NE	NA après séance 3	A après séance 2	NE	NE	CA après séance 2
7	NE	NE	A après séance 3	NE	NE	CA après séance 3

Ce tableau permet de voir, après les trois séances de tutorat, si les élèves de petite section réussissent seuls la tâche qu'ils ne savaient pas exécuter auparavant.

Ainsi, on constate que Lina, qui, lors des évaluations diagnostiques du 24 février au 04 mars, n'avait pas réussi totalement seule les tâches n°1, 2 et 3, les réussies après les trois situations de tutorat.

Lucas, qui n'avait pas réussi les tâches n°4, 5 et 6 lors de l'évaluation diagnostique, sait à présent effectuer la tâche n° 4 et 5, la tâche n°6 étant toujours non acquise.

Louise, dont les tâches n°5, 6 et 7 n'étaient pas acquises, les réussies toutes après les situations de tutorat.

Lohann et Micha, qui ont effectués les tâches n°1, 2 et 3 avec leur tuteur, sont parvenus à faire la première et la deuxième seuls, lors de leurs séances en autonomie. La troisième qui était non acquise et désormais en cours d'acquisition.

Enfin, Ramazan, qui n'était pas parvenu à réaliser seul les tâches 5, 6 et 7, parvient à présent à faire la cinquième en autonomie. Les activités n° 6 et 7 sont maintenant en cours d'acquisition.

Pour conclure, dans 72% des cas après situations de tutorat, les tâches réalisées par les élèves sont passées de « non acquis » ou « en cours d'acquisition » à « acquis ». (Sur 18 évaluations après situations de tutorat, 13 ont permis de valider les tâches qui étaient « non acquis » ou « en cours d'acquisition ».)

3. Evaluations des compétences de tuteurs lors des premières et dernières séances de tutorat

Tableau 4

Prénoms	Jonas	Alix	Eloïse	Emeric	Migüel	Sara
Critères d'observation	1 3	1 3	1 3	1 3	1 3	1 3
Séances	1 3	1 3	1 3	1 3	1 3	1 3

5. Il ne fait pas à la place de	NA	CA	NA	CA	CA	A	CA	A	NA	CA	CA	A
8. Il explique aux élèves de PS comment s'organiser : comment disposer son matériel (lettres), par quelle lettre commencer, comment les placer (sens), comment avancer dans la tâche	NA	CA	CA	CA	CA	A	CA	CA	CA	CA	CA	A

Cette partie du tableau permet d'évaluer la progression de l'attitude des élèves tuteurs lors des séances de tutorat.

Lors de la première séance de tutorat, la totalité des élèves n'a pas acquis le critère n°5, ils ont tendance à faire à la place des élèves de petite section. Egalement, la totalité des élèves n'as pas acquis le critère n°8, c'est-à-dire qu'ils n'expliquent pas clairement aux élèves comment réaliser la tâche, ce critère est lié au critère n°5, les élèves font à la place de leur tuteur. Lors de la dernière séance de tutorat, ces deux critères sont acquis par une minorité d'élèves. Trois sur six pour le critère n°5 et deux sur six pour le critère n°8.

Le tableau complet des compétences de tuteur se trouve en annexe 6.

4. Conclusion

Finalement, les résultats des évaluations d'autonomie comportementale et ceux des évaluations d'autonomie dans les apprentissages sur des tâches de reproduction et d'écriture de prénoms, montrent une progression chez tous les élèves.

Tableau 5 : Evolution des tâches après tutorat

	Autonomie comportementale (en %)	Autonomie dans les apprentissages (en %)
Tâches passant de « en cours d'acquisition » à	73%	100%

« acquis »	
Tâches passant de : « Non Acquis » à « en cours d'acquisition » ou « acquis »	91% 72% (seulement les tâches NA et travaillées ensuite en tutorat sont comptées)

Si l'on compare les deux évaluations rendant compte de l'évolution de l'autonomie dans le comportement, on constate que le pourcentage de compétences en cours d'acquisition en janvier qui ont été validées en avril, est de 73%.

Le pourcentage de compétences non acquises en janvier qui sont passées à en cours d'acquisition ou à acquis en avril, est de 91%.

Un seul élève (Micha) a toujours, avant et après l'évaluation, un critère non acquis.

En ce qui concerne l'autonomie dans les apprentissages des élèves de petite section, le pourcentage des compétences étant passé du niveau en cours d'acquisition à acquis après toutes les situations de tutorat, est de 100 %.

Le pourcentage de tâches étant passé du niveau non acquis à en cours d'acquisition ou acquis, après les situations de tutorat, est de 72%.

Pour autant, peut-on dire que l'hypothèse selon laquelle le tutorat permettrait aux élèves de petite section de développer leur autonomie est prouvée ? Comment savoir si ces évolutions chez les élèves sont réellement dues aux situations de tutorat ? Quels autres résultats prouvent ces tableaux ?

Partie 4 : Discussion

L'apprentissage de l'autonomie est une des premières missions de l'école dès la maternelle, tout enseignant doit alors chercher des solutions pour permettre son développement chez tous les élèves. En classe, l'autonomie se pratique et s'apprend en collectivité, il m'a alors paru intéressant de me servir de ces interactions entre pairs pour rendre mes élèves plus autonomes. A travers le dispositif pédagogique du tutorat, j'ai cherché à savoir si les élèves de petite section pouvaient acquérir de nouvelles compétences au niveau du comportement et des apprentissages dans le domaine de la découverte de l'écrit. Pour ce faire, j'ai observé les effets de l'aide d'un élève de grande section sur le comportement d'un élève de petite section sur une période de quatre mois, et j'ai également mis en place une séquence sur une période d'un mois, afin de constater si l'aide d'un pair permettait aux petits d'acquérir les compétences nécessaires pour résoudre seuls différentes tâches portant sur la reproduction et l'écriture des prénoms.

1. Les effets de la pratique du tutorat sur l'autonomie comportementale des élèves

Depuis le mois de janvier, les élèves de grande section avaient pour consigne d'accompagner et d'aider les élèves de petite section dans des tâches relevant de l'autonomie corporelle et matérielle. Mon objectif était de voir si après l'aide d'un pair, l'élève de petite section exécuterait ces tâches seuls. De plus, je me suis demandé si l'observation et l'échange avec des élèves plus âgés, pouvaient avoir un impact sur leur comportement et les aider à devenir plus autonomes. Pour cela, j'ai observé au fil des mois, s'ils étaient capables de rester seuls à un atelier, s'ils respectaient davantage les règles, s'ils contrôlaient mieux leurs émotions, s'ils écoutaient et échangeaient avec leurs camarades, et enfin s'ils acceptaient de partager.

Au vu des résultats, on constate une réelle progression de tous les élèves, ils ont tous acquis de nouveaux critères d'autonomie (Tableaux 1 et 5). En effet, le pourcentage de compétences en cours d'acquisition en janvier, qui ont été validées en avril, est de 73%. Celui des compétences non acquises en janvier qui sont passées à en cours d'acquisition ou à acquies en avril, est de 91%.

A première vue, on pourrait dire que l'hypothèse selon laquelle le dispositif du tutorat permettrait de développer l'autonomie comportementale des élèves, est vérifiée.

Cependant, lorsque l'on observe les conditions de mise en place de ces observations, on peut penser qu'elles ne nous permettent pas d'établir que c'est uniquement l'utilisation du tutorat qui a fait progresser les élèves.

Tout d'abord, la durée des observations de quatre mois a eu des effets sur le développement de l'autonomie chez les élèves. En effet, à cet âge, les enfants évoluent rapidement, et qu'un tutorat ait été mis en place ou non, la plupart des élèves auraient acquis de nouveaux critères. De plus, le contexte multi-niveaux de la classe et donc la cohabitation avec des élèves plus âgés, permet aux élèves plus jeunes de progresser plus rapidement et d'acquérir des compétences grâce aux mécanismes sociocognitifs évoqués plus haut.

Par conséquent, l'aide des élèves de grande section a pu avoir un impact sur le fait que les élèves de petite section réussissent désormais davantage de tâches seuls, et cette aide a même pu accélérer les acquisitions, mais les données ne sont pas assez précises et ne nous permettent pas de prouver complètement cette hypothèse.

Par ailleurs, lorsque l'on se réfère aux observations sur l'autonomie comportementale des élèves de grande section (Annexe 4), malgré le facteur temps qui joue également un rôle important, on constate que sur les deux critères : prendre en compte l'autre, accepter de l'aider, ainsi qu'accepter l'échange et l'aide de ses camarades, les élèves qui en janvier pouvaient montrer des difficultés dans leur relation avec les autres, ont désormais acquis ces deux critères. Par conséquent, ce résultat a sûrement été influencé par la mise en place de ces situations de tutorat. Nous avons vu que pour permettre la construction de l'autonomie, il était nécessaire de développer la motivation, la confiance en soi et le désir de réussir et de progresser. Ainsi, je pense que le dispositif du tutorat a fortement contribué à développer ces points et surtout l'estime de soi des élèves. J'ai constaté à quel point les grands prenaient leur rôle au sérieux, ils se sentaient réellement responsables de leur élève de petite section et fiers lors de leur réussite. Cela leur a montré la nécessité de s'investir dans une tâche, d'aller jusqu'au bout pour ensuite en voir les bénéfices. Finalement, ces situations ont motivé les élèves à s'impliquer dans leur rôle d'élève et cela a eu un impact positif sur le climat de classe. Un climat d'entraide s'est mis en place, et dès qu'un élève de grande section avait terminé un travail, il allait aider un autre élève de la classe.

Ainsi, ce dispositif a contribué à instaurer un climat de classe propice aux apprentissages, il a motivé les élèves, les a responsabilisés, leur a donné confiance en eux, a développé des attitudes d'écoute et d'échange, plusieurs facteurs qui permettent aux élèves de devenir

autonome dans leur relation au groupe, ainsi que dans leur relation aux savoirs.

2. Les effets du dispositif du tutorat pour développer l'autonomie dans les apprentissages des élèves

La séquence mise en place avait pour but de démontrer si l'utilisation du tutorat dans des tâches de reproduction et d'écriture de prénoms permettait aux élèves de petite section de réaliser par la suite ces tâches seuls, c'est-à-dire si le fait d'être aidés par un autre élève, leur permettait d'acquérir des compétences telles que la discrimination des lettres, le sens de l'écriture, les rendant capables d'effectuer ces tâches.

Lorsque l'on observe les résultats des tableaux 2 et 3, on constate qu'en un mois, les élèves de petite section ont tous progressé, la plupart des tâches qu'ils ne savaient pas réaliser en autonomie, sont désormais acquises ou en cours d'acquisition. En effet, deux élèves ont tout réussi, trois élèves en ont réussi deux, la dernière étant en cours d'acquisition ou non acquise, et un seul élève a deux tâches en cours d'acquisition pour une seule réussie en autonomie. Si l'on regarde le tableau 5, dans 72% des cas après situations de tutorat, les tâches réalisées par les élèves sont passées de « non acquis » ou « en cours d'acquisition » à « acquis ». **Ainsi, on peut admettre que le tutorat a eu un effet positif sur l'acquisition de compétences par les élèves de petite section.**

Cependant, si l'on regarde le tableau n°4 portant sur les évaluations des compétences de tuteur, on constate que les critères n°5 et n°8 sont tout au long des séances de tutorat, les plus difficiles à acquérir. Ce sont les critères montrant si les élèves de grande section sont capables d'expliquer aux élèves de petite section comment faire, et non exécuter la tâche à leur place. Seuls trois élèves sur six, lors de la dernière séance de tutorat, ne font pas à la place de leur tuteur, et deux sur six sont capables d'expliquer aux élèves de petite section à quoi ils doivent faire attention pour réussir la tâche.

Par conséquent, on peut se questionner sur l'efficacité de ces séances de tutorat. Si lors de ces situations, les élèves de grande section ont réalisé la tâche à la place des petits sans que ceux-ci n'est à réfléchir, alors quelles compétences les petits ont-ils réellement acquises ?

Les résultats prouvent bien que la plupart des élèves, lors de la séance individuelle, ont

réussi seuls ou partiellement les tâches demandées, même si lors de la phase de tutorat, les grands ont fait une partie ou toute la tâche à leur place.

On peut expliquer ces effets grâce à certains mécanismes sociocognitifs d'acquisition et en particulier par l'apprentissage par observation ou par imitation, décrit en partie 1. Résoudre une tâche en imitant quelqu'un a aujourd'hui un rôle d'acquisition prouvé. Les élèves acquièrent des compétences car se mettent en place différents processus de prise, de sélection et de traitement de l'information.

Ainsi, malgré les séances de verbalisation permettant aux élèves de grande section d'acquérir des méthodes, de situer les difficultés que pourraient rencontrer les élèves de petite section, les grands ont très peu appliqué ces conseils et ont fait à la place de leur tuteur. Cela peut s'expliquer par l'âge des élèves de grande section. Malgré le fait qu'ils aient accès aux théories de l'esprit et l'écart d'âge entre eux, ils sembleraient qu'ils se focalisent sur le but immédiat et qu'ils ne laissent pas la chance au tuteur de participer. Je pensais qu'en mettant en place la séance de découverte, ainsi que les différentes séances de verbalisation, les élèves auraient une meilleure idée de comment aider, et qu'ils n'apporteraient pas une aide substitutive, qu'ils développeraient des stratégies d'aide et expliqueraient davantage.

Par ailleurs, la réussite aux différentes tâches peut également s'expliquer par la surreprésentation à un même type d'activités. En effet, pendant trois semaines, les élèves ont été plongés dans des activités sur le prénom. Également, toute l'année, nous travaillons régulièrement sur la reconnaissance des prénoms et sa composition. Ainsi, le fait d'être confronté à ce genre d'exercices, a peut-être fait progresser plus vite les élèves.

Par conséquent, la réussite des élèves sur les tâches en autonomie peut s'expliquer par le rôle d'acquisition de l'apprentissage par observation et imitation, mécanisme qui se met en place lors des situations de tutorat. Même si je m'attendais à ce que les élèves de grande section échangent et verbalisent davantage lors des situations de tutorat, les élèves de petite section ont pu acquérir de nouvelles compétences et devenir davantage autonomes.

Enfin, cette séquence, comme le dispositif permettant de développer l'autonomie comportementale, a d'une part responsabilisé les élèves qui se sont sentis investis d'une mission, et d'autre part, les a incités à mobiliser leurs connaissances pour aider un pair. Les élèves sont ainsi placés au cœur des apprentissages, ils s'interrogent, cherchent des solutions, et sont ceux qui transmettent les connaissances. Ce dispositif redonne du sens à l'acte d'apprendre en impliquant les élèves dans la construction de connaissances des autres. Leur motivation pour

les apprentissages augmente en même temps que se développe leur autonomie. Ils prennent confiance en eux, s'affirment pas rapport au groupe, apprennent des méthodes facilitant leurs apprentissages.

3. Limites et perspectives

Concernant l'hypothèse selon laquelle le tutorat développerait l'autonomie comportementale des élèves, les conditions d'observation ne permettent pas de prouver que le tutorat est le seul responsable de l'évolution des élèves. En effet, le facteur temps ne permet pas de se rendre compte de l'efficacité réelle du tutorat. Il aurait éventuellement été bénéfique de faire deux groupes dans la classe avec des élèves disposant des mêmes caractéristiques, c'est-à-dire d'un même degré d'autonomie, un groupe aidé par des tuteurs, ainsi qu'un groupe sans tuteur. Cela aurait permis de comparer, sur la même durée, les données, afin de constater l'évolution des élèves sans et avec un tutorat.

En ce qui concerne l'hypothèse selon laquelle le tutorat développerait l'autonomie dans les apprentissages, la réussite des élèves à la tâche peut être due à d'autres facteurs, telle que la surreprésentation à un même type d'activités. Il faudrait alors proposer aux élèves, sur la même période, des activités totalement différentes, afin que les élèves n'aient pas à résoudre tout le temps la même tâche et que seul le facteur tutorat soit visible dans les résultats.

Il aurait également été bénéfique de mettre en place des situations de tutorat sur une plus longue période et dans plusieurs domaines d'activité, afin d'exercer davantage les élèves de grande section à réfléchir sur les tâches et ainsi développer leurs compétences méthodologiques pour que d'autres mécanismes d'interaction se mettent en place. Egalement, sur une durée plus longue, les bienfaits du tutorat sur les élèves seraient plus faciles à constater et à analyser.

De plus, le type de tâches proposé aux élèves a pu être trop compliqué pour certains élèves de grande section. En effet, ces derniers, selon le type de tâches, ont pu être en surcharge cognitive, les activités présentant trop d'informations à traiter en même temps. Il faudrait alors proposer à ces élèves des tâches plus simples, où les mécanismes de résolution sont moins compliqués, pour qu'ils apportent l'aide appropriée et ne soit pas tentés de faire à la place de leur tuteur.

En ce qui concerne le choix des binômes, j'ai pu constater que malgré une autonomie comportementale acquise et de très bons résultats scolaires, certains élèves faisaient tout de même l'activité à la place de l'élève. Ainsi l'autonomie n'est pas corrélée avec le fait d'être un

bon tuteur. Ce choix n'a alors pas raison d'être et même les élèves les plus en difficulté peuvent aider n'importe quel élève, à condition que la tâche à expliquer soit dans leurs capacités. Il sera tout de même nécessaire de mieux former les tuteurs en leur apportant des compétences méthodologiques.

Enfin, il serait intéressant d'élargir les situations de tutorat à tous les élèves de ma classe et que deux élèves d'un même niveau s'entraident. Ainsi, cela me permettrait d'évaluer différentes situations et de constater si d'autres méthodes sont efficaces dans le développement de l'autonomie.

4. Impact pour mon métier d'enseignant

Mes recherches sur le tutorat et la mise en place de ces dispositifs m'ont montré comment tirer profit de ma classe à multi-niveaux. Malgré la mise en place de certains ateliers permettant aux élèves de travailler ensemble, jusqu'alors je ne me servais pas de ce point positif pour les apprentissages que constitue une classe à plusieurs niveaux. J'ai ainsi pris conscience de l'impact de cette configuration sur les compétences des élèves. Lorsque l'on a une classe avec des élèves de petite section en plein développement, utiliser l'aide des plus grands représente un atout considérable que ce soit dans l'acquisition de compétences que de comportements.

Conclusion

Mettre en place un dispositif de tutorat dans sa classe pour développer l'autonomie des élèves requiert des conditions particulières qui doivent être mûrement réfléchies en amont.

Tout d'abord, il a été nécessaire de ne garder que certaines formes de l'autonomie que j'ai regroupées sous l'autonomie comportementale et l'autonomie dans les apprentissages. Mes dispositifs devaient permettre d'établir si la mise en place d'un tutorat développerait chez mes élèves de petite section certaines compétences touchant au comportement des élèves et leur permettant de résoudre des tâches portant sur un domaine d'apprentissage précis.

Je ne pensais pas récolter autant de bienfaits au sein de ma classe. En effet, malgré certains facteurs auxquels je n'avais pas pensé en premier lieu et qui ne permettent pas d'établir si le seul fait de mettre en place un tutorat a permis de développer l'autonomie des élèves, ce dispositif a permis de développer différentes compétences et attitudes chez mes élèves de petite

section, mais aussi chez mes élèves de grande section. La hausse de l'estime de soi, de la motivation et la responsabilisation des élèves, ont été les premiers résultats de ce projet. Ces bienfaits sont les premiers facteurs permettant aux élèves de devenir autonomes dans leur vie de tous les jours. Egalement, un mécanisme différent de celui que j'avais prévu, a permis aux élèves de petite section d'acquérir des compétences leur permettant de se passer de l'aide d'un pair.

Bibliographie

Extraits du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale

Ministère de l'Éducation Nationale. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, BOEN hors-série n°1 du 14 février 2002

Ministère de l'Éducation Nationale. Le socle commun des connaissances et des compétences, pilier 7, autonomie et initiative, BOEN n°29 du 20 juillet 2006

Ministère de l'Éducation Nationale, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008

Ouvrages

Amigues, R. Zerbato-Poudou, M. (2009). *Comment l'enfant devient élève, Les apprentissages à l'école maternelle*. Editions Retz

Baudrit, A. (2002). *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Caudron H. (2001). *Autonomie et apprentissage*. Éditions Tempes.

Hoffmans-Gosset M. (2000). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Chronique sociale.

Articles

Baudrit, A. (2003). Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? Armand Collin, *Carrefours de l'éducation*, 15, 118-134.

Berzin, C. (2001). Chapitre 1. L'efficacité du tutorat : un jeu subtil de plusieurs dimensions. Armand Collin, *Carrefours de l'éducation*, 11, 120-147

Berzin, C. (2009). Tutorat et apprentissages scolaires. Armand Collin, *Carrefours de l'éducation*, 27, 3-6.

Lahire B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 134.

Documents internet

Bensalah, L. Berzin,C. (2009). Les bénéfices du tutorat entre enfants.

Repéré à <http://osp.revues.org/1959>

Berzin, C. (2002). Intéractions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle.

Repéré à http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/2_Berzin_Spirale_36-2.pdf

Caillier Jacky. (2000). Tutorat entre élèves : un dispositif pour apprendre en communiquant entre pairs.

Repéré à [http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/COMPTE-](http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/COMPTE-RENDUS/BOULOGNE-MONTREUIL/Tutorat_entre_eleves__un_dispositif_pour_apprendre_Caillier.pdf)

[RENDUS/BOULOGNE-](http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/COMPTE-RENDUS/BOULOGNE-MONTREUIL/Tutorat_entre_eleves__un_dispositif_pour_apprendre_Caillier.pdf)

[MONTREUIL/Tutorat_entre_eleves__un_dispositif_pour_apprendre_Caillier.pdf](http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/COMPTE-RENDUS/BOULOGNE-MONTREUIL/Tutorat_entre_eleves__un_dispositif_pour_apprendre_Caillier.pdf)

DSDEN 22. L'autonomie en maternelle.

Repéré à <http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/site/ia22/pid/22308>

Eduscol. L'école primaire.

<http://eduscol.education.fr/cid46787/l-ecole-primaire.html>

Larousse.

Repéré à <http://www.larousse.fr/>

Meirieu, P. Formation à l'autonomie.

Repéré à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Calendrier des séances	40
Annexe 2 : Séquence portant sur l'autonomie dans les apprentissages	41
Annexe 3 : Binômes créés	45
Annexe 4 : Evaluations diagnostique et sommative de l'autonomie comportementale chez les élèves de grande section	46
Annexe 5 : Evaluations formatives de l'autonomie comportementale des élèves de petite section	47
Annexe 6 : Evaluations formatives des compétences de tuteur lors des premières et dernières séances de tutorat	48
Annexe 7 : Evaluations des compétences de tutoré lors des premières et dernières séances de tutorat	49

Annexe 1

Calendrier des séances

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
23/02/15	24 Début des évaluations diagnostiques	25	26	27	28	01/03/15
2	3	4 Fin des évaluations diagnostiques	5	6	7	8
9 -Séance 1 : Découverte du tutorat	10	11	12	13	14	15
16 -Verbalisation avec les élèves de GS n°1	17 -Situation de tutorat n°1 -Retour sur situation de tutorat n°1	18	19	20	21	22
23 -Évaluation sommative n°1 -Verbalisation avec les élèves de GS n°2	24 -Situation de tutorat n°2	25 -Retour sur situation de tutorat n°2	26	27	28	29
30 -Évaluation sommative n°2 -Verbalisation avec les élèves de GS n°3	31 -Situation de tutorat n°3 -Retour sur situation de tutorat n°3	01/04/15	2	3	4	5
6 -Évaluation sommative n°3	7	8	9	10	11	12

Annexe 2

L'autonomie dans les apprentissages	
Domaines : Découvrir l'écrit, devenir élève	Niveau : Petite et grande sections
	Nombre de séances : 13 séances
<p>Objectifs au regard du domaine du devenir élève</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vivre ensemble : les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec l'adulte -Coopérer et devenir autonome : les élèves apprennent à coopérer. Ils prennent des responsabilités et font preuve d'initiatives. Ils s'engagent dans l'activité ou le projet (ils font l'expérience de l'autonomie, de l'effort, de la persévérance). -Comprendre ce qu'est l'école : comprendre ce qu'ils font à l'école, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend. 	
<p>Objectifs au regard du domaine découvrir l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se préparer à apprendre à lire et à écrire : -Reconnaître son prénom et les lettres le composant -Ecrire son prénom 	<p>Compétences développées par le tutorat</p> <ul style="list-style-type: none"> -Devenir autonome dans son comportement -Devenir autonome dans ses apprentissages -Acquérir des compétences de tuteur -Responsabiliser les élèves de grande section
<p>Compétences développées par les activités</p> <ul style="list-style-type: none"> -Discriminer les lettres -Connaître le sens de l'écriture et des lettres 	
<p>Séance 1 : Découverte du tutorat</p> <p>Objectifs :</p> <p>Présenter la situation aux élèves ; échanger ; discuter autour d'un thème : aider ; créer un référentiel sur la situation de tutorat</p>	

Déroulement et activité des élèves	Matériel	Organisation	Durée
<p>Phase 1 : Questionnement</p> <p>L'enseignant demande aux élèves ce que veut dire pour eux aider quelqu'un et si cela arrive dans la classe. Ils s'interrogent : à quoi cela sert d'aider. L'enseignant oriente la conversation. Les élèves répondent aux différentes questions et donnent des exemples d'aide dans la classe.</p> <p>Phase 2 : Création de l'affiche</p> <p>Sur trois grandes affiches, l'enseignant répond aux trois questions. Des photos seront prises pour illustrer les exemples.</p> <p>Phase 3:Introduction du tutorat</p> <p>L'enseignant explique qu'un grand va aider un petit à réaliser des activités. Il annonce les binômes.</p>	<p>-Affiches</p> <p>-Feutres</p> <p>-Photos</p>	<p>Groupe classe</p>	<p>25 minutes</p>
<p>Séance 2 : Verbalisation avec les élèves de grande section</p> <p>Objectifs :</p> <p>Donner une méthodologie aux élèves de grande section ; faire expliciter aux élèves les étapes de résolution d'une tâche et les difficultés rencontrées afin qu'ils soient capables de réexpliquer par la suite à leur tuteur; positionner les élèves dans leur posture de tuteur</p>			
Déroulement et activité des élèves	Matériel	Organisation	Durée
<p>Phase 1 :</p> <p>L'enseignant distribue l'activité aux élèves, une tâche différente selon l'élève à tutorer. Les élèves doivent expliquer la consigne sans que l'enseignant ne l'ait donnée auparavant.</p>	<p>-Activités</p>	<p>Trois élèves, puis trois autres élèves</p>	<p>15 minutes pour chaque groupe</p>

<p>Phase 2 :</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de réaliser la tâche en leur posant des questions au fur et à mesure : par quoi ils commencent (étalement des lettres), comment ils reconnaissent la lettre (affichage), dans quel sens ils doivent coller les lettres, quelles aides ils utilisent (correspondance, affichages), comment ils savent si la tâche est juste ou non. Les élèves réfléchissent et répondent aux questions de l'enseignant.</p>		de grande section	
<p>Séance 3 : Situation de tutorat</p> <p>Objectifs :</p> <p>Mettre en situation de tuteur les élèves de grande section et en situation de tuteuré les élèves de petite section ; évaluer les compétences de chacun</p>			
<p>Déroulement et activité des élèves</p>	<p>Matériel</p>	<p>Organisation</p>	<p>Durée</p>
<p>Phase 1 :</p> <p>L'enseignant explique aux petits et grands qu'ils vont devoir travailler ensemble et les place dans la classe. Les élèves de petite section doivent réaliser leur activité en étant assistés par un élève de grande section. Plusieurs tâches sont proposées lors de ces différentes séances de tutorat selon le niveau des élèves :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'élève doit savoir écrire son prénom en lettres mobiles sur le modèle de son prénom. 2. L'élève doit savoir écrire son prénom en lettres mobiles sous le modèle de son prénom. 3. L'élève doit savoir écrire son prénom en lettres mobiles avec le modèle mais en choisissant ses lettres parmi des lettres contenant des intrus. 4. L'élève doit savoir écrire son prénom en lettres mobiles sans le modèle. 5. L'élève doit savoir retrouver sans le modèle, les lettres manquantes de son prénom. 6. L'élève doit savoir écrire son prénom avec un crayon sur le modèle au feutre effaçable. 	<p>-Activités différenciées</p> <p>-Crayon de papier</p> <p>-Colle</p>	<p>Trois binômes puis trois autres</p>	<p>15 minutes pour trois binômes</p>

<p>7. L'élève doit savoir écrire son prénom avec un crayon sous le modèle.</p> <p>Phase 2 : Les tuteurs expliquent la consigne aux élèves de petite section et ils les guident dans la tâche.</p>			
<p>Séance 4 : Retour sur la situation de tutorat</p> <p>Objectifs : Remédier aux difficultés ; échanger sur les stratégies ; installer chez les élèves de grande section des postures de tuteurs</p>			
<p>Déroulement et activité des élèves</p>	<p>Matériel</p>	<p>Organisation</p>	<p>Durée</p>
<p>L'enseignant questionne les élèves. Il consigne sur une affiche les éléments à faire ou à ne pas faire lors des séances de tutorat. Les élèves sont regroupés et chaque binôme parle des difficultés ou réussites qu'il a rencontrées.</p>	<p>-Affiche</p>	<p>Groupe classe</p>	<p>25 minutes</p>
<p>Séance 5 : Évaluation des élèves de petite section</p> <p>Objectifs : Évaluer si l'élève est autonome selon les différents critères de l'évaluation sommative</p>			
<p>Déroulement et activité des élèves</p>	<p>Matériel</p>	<p>Organisation</p>	<p>Durée</p>
<p>Phase 1 : Les élèves tuteurs réexpliquent la consigne.</p> <p>Phase 2 : Les élèves de petite section réalisent la tâche.</p> <p>Phase 3 : Les élèves tuteurs corrigent en présence du tutoré l'activité.</p>	<p>-Activités</p>	<p>Petits et grands ensembles</p>	<p>20 minutes</p>

Annexe 3

Binômes mis en place lors de la séquence portant sur l'autonomie dans les apprentissages

Elèves de grande section	Elèves de petite section
Jonas	Lohann
Eloïse	Micha
Emeric	Lina
Sara	Lucas
Alix	Ramazan
Migüel	Louise

Annexe 4

Évaluations diagnostique et sommative de l'autonomie comportementale chez les élèves de grande section en janvier et avril 2015

Critères d'observation	Jonas		Alix		Eloïse		Emeric		Migüel		Sara	
	J	A	J	A	J	A	J	A	J	A	J	A
1. Signer seul son travail en lettres cursives ou majuscules	A	A	A	A	A	A	A	A	CA	CA	A	A
2. Respecter le plan de travail	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3. Prendre part aux échanges collectifs	A	A	CA	CA	A	A	A	A	A	A	CA	CA
4. Savoir se mettre seul à une tâche, s'organiser seul : aller chercher le matériel et le ranger	A	A	CA	A	A	A	A	A	NA	NA	A	A
5. Prendre des initiatives conformes aux règles de vie de la classe	CA	CA	A	A	A	A	A	A	CA	CA	A	A
6. Jouer dans les coins jeux en respectant les règles	A	A	A	A	A	A	A	A	CA	A	A	A
7. Savoir s'habiller seul	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
9. Éprouver de la confiance en soi : contrôler ses émotions	A	A	CA	A	A	A	CA	CA	NA	CA	A	A
10. Prendre en compte l'autre : accepter d'aider	NA	A	CA	A	A	A	CA	A	CA	A	A	A
11. Montrer de la motivation à réaliser une tâche	A	A	CA	CA	A	A	A	A	NA	CA	A	A
12. Accepter l'échange, l'aide de ses camarades	CA	A	CA	A	A	A	CA	A	CA	A	A	A

Annexe 5

Évaluations formatives de l'autonomie comportementale des élèves de petite section en février et mars 2015

Critères d'observation	Prénoms		Lina		Lucas		Louise		Lohann		Micha		Ramazan	
	Mois		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
1. S'habiller seul	A	A	CA	A	A	A	CA	CA	CA	CA	A	A		
2. Participer au rangement, accepter de ranger	A	A	A	A	A	A	CA	A	NA	CA	A	A		
3. Aller chercher quelque chose à un endroit indiqué	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
4. Coordonner et contrôler ses gestes : tenue de l'outil scripteur	CA	A	NA	CA	A	A	CA	A	NA	CA	A	A		
5. Rester seul à un atelier en autonomie, déjà réalisé avec l'enseignant	CA	A	A	A	A	A	NA	CA	NA	CA	A	A		
6. Repérer les différents coins jeux et y rester. Respecter les règles : étiquettes	A	A	CA	A	A	A	CA	CA	NA	CA	A	A		
7. Contrôler ses émotions : ne conteste pas lors d'un refus	A	A	A	A	A	A	CA	A	NA	CA	A	A		
8. Ecouter et échanger avec un camarade	CA	A	A	A	CA	A	NA	CA	NA	CA	CA	CA		
9. Accepter de partager un jouet, du matériel	A	A	A	A	A	A	CA	CA	NA	NA	A	A		

Annexe 6

Evaluations des compétences de tuteur lors de la première et dernière séance de tutorat

Critères d'observation	Jonas		Alix		Eloïse		Emeric		Migüel		Sara	
	Prénoms	Séance	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
1. Il prend le temps d'expliquer la consigne	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
2. Il arrive à rester dans le sujet de l'activité	CA	A	A	A	A	A	A	A	CA	A	A	A
3. Il respecte l'autre, il ne s'énerve pas	CA	A	A	A	A	A	CA	A	A	A	A	A
4. Il ne se décourage pas, persévère	CA	CA	A	A	A	A	CA	A	A	A	A	A
5. Il ne fait pas à la place de	NA	CA	NA	CA	CA	A	CA	A	NA	CA	CA	A
6. Il se fait écouter et parvient à faire passer ses consignes	A	A	CA	A	A	A	A	A	A	A	A	A
7. Il encourage, félicite	CA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8. Il explique aux élèves de PS comment s'organiser : comment disposer son matériel (lettres), par quelle lettre commencer, comment les placer (sens), comment avancer dans la tâche	NA	CA	CA	CA	CA	A	CA	CA	CA	CA	CA	A

Annexe 7

Evaluations des compétences de tuteur lors de la première et dernière séance de tutorat

Critères d'observation	Prénoms		Lina		Lucas		Louise		Lohann		Micha		Ramazan	
	Séance		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1. Il écoute	A	A	A	A	A	A	A	A	CA	A	A	A		
2. Il accepte de recommencer, il ne s'énerve pas	A	A	A	A	A	A	A	A	NA	CA	A	A		
3. Il ne se décourage pas, persévère	A	A	A	A	A	A	A	A	NA	CA	A	A		
4. Il est motivé tout au long de la séance, reste dans le sujet	A	A	A	A	A	A	CA	CA	CA	CA	A	A		
5. Il coopère et prend en compte les idées du tuteur	A	A	A	A	A	A	A	A	NA	CA	A	A		
6. Il comprend	CA	A	A	A	A	A	CA	CA	A	A	A	A		

Résumé en français

L'école a pour mission la réussite de tous ses élèves, dans le but de les préparer à leur future vie sociale et personnelle. Elle a pour objectif de les instruire et de les éduquer afin qu'ils deviennent des citoyens responsables et autonomes. C'est donc à l'enseignant de trouver des dispositifs efficaces et stimulants afin de remplir cette mission. Par ce mémoire, j'ai tenté d'analyser la pertinence du dispositif pédagogique du tutorat dans ma classe multiniveaux, afin de développer l'autonomie dans le comportement et dans les apprentissages des élèves de petite section. Mon but était de constater si, par la mise en place de telles situations, les enfants réussissaient à se passer progressivement de l'aide d'un élève ayant des compétences supérieures. Les résultats nous montrent que le tutorat s'avère très bénéfique, que ce soit pour le climat de classe, ou pour le développement de compétences et d'attitudes permettant aux élèves de progresser dans leur autonomie. Cependant, pour en mesurer réellement tous ses avantages, il est nécessaire de le mettre en place dans des conditions parfaitement étudiées en amont du projet.

Résumé en anglais

The school has for its mission the achievement of all pupils, in order to prepare them to their future social and personal life. Its goal is to instruct and to give them an education so they can become liable and autonomous people. Consequently, the teacher has to find effective and stimulating subjects to accomplish this task. Through this dissertation, I have tried to analyse the pedagogic relevance of the tutoring program in my multi-grade class, in order to develop the children's autonomous behaviour and learning process. My aim was to determine if, by the introduction of such activities, pupils would succeed gradually to do tasks without the help of older or more educated students. The result show us that tutoring can be successful, for both the classroom environment and for the skills and attitudes development that allow pupils to progress in their autonomy quest. However, in order to measure its real benefits, it's necessary to implement it in perfectly controlled conditions before the project.

Mots-clés

Sciences de l'éducation, classe multiniveaux de maternelle, dispositif pédagogique du tutorat, autonomie dans le comportement, autonomie dans les apprentissages

